



ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 23 (199)
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА 2010

ISSN 2073-7602

СЕРИЯ

«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Выпуск 9

Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

д.п.н., профессор **Котлярова И.О.**
(отв. редактор),

д.п.н., профессор **Сериков Г.Н.**
(зам. отв. редактора),

д.п.н., профессор **Астахова Л.В.**,

д.п.н., профессор **Животовская Г.П.**,

д.п.н., профессор **Лихолетов В.В.**,

д.п.н., профессор **Резанович И.В.**,

д.п.н., профессор **Третьякова Т.Н.**,

к.п.н., доцент **Буров К.С.**,

к.п.н., доцент **Волкова М.А.**

(отв. секретарь)

Серия основана в 2009 году.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-26455
выдано 13 декабря 2006 г. Федеральной службой
по надзору за соблюдением законодательства в сфе-
ре массовых коммуникаций и охране культурного
наследия.

Решением Президиума Высшей аттестационной
комиссии Министерства образования и науки Рос-
сийской Федерации от 19 февраля 2010 г. № 6/6
журнал включен в «Перечень ведущих рецензи-
руемых научных журналов и изданий, в которых
должны быть опубликованы основные научные
результаты диссертаций на соискание ученых сте-
пеней доктора и кандидата наук».

Подписной индекс 29212 в объединенном ката-
логе «Пресса России».

Периодичность выхода – 4 номера в год.

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	6
ИНФОРМАЦИЯ	
Защита диссертаций	7
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИКИ	
КОТЛЯРОВА И.О., СЕРИКОВ С.Г. Системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного дополнительного образования	9
ИЛЬЯСОВ Д.Ф., ИЛЬЯСОВА О.А. Системный эффект в контексте реализации приоритетного национального проекта «Образование»	14
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ	
КИЙКОВА Н.Ю. Менеджмент как предмет педагогического и культурологического исследования	22
ТАРАСЕНКО Е.В., ОСИПОВА О.П. Понятие самообразования учителя как объекта внешнего управления	28
КИСЛЯКОВ А.В., ЗАДОРИН К.С. Региональные модели повышения социального и профессионального статуса классного руководителя	32
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
КРИКУНОВ К.Н. Необходимые условия подготовки офицеров в гражданских вузах ...	37
ГИТМАН Е.К., БУШУЕВА М.А. Особенности применения концентрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе	42
ЛЕБЕДЕВ М.С. Реализация индивидуальной программы развития конкурентоспособности будущих учителей	47
ПИКАТОВА Н.Б. Модель становления технологической компетентности у студентов педагогического колледжа	54
ПОЧЕБУТ Д.А. Интеграция учебных и внеучебных форм профессиональной подготовки как условие формирования социальной компетентности менеджеров	60
БУЧЕЛЬНИКОВ Д.Ю. Педагогические условия формирования интерпретационной компетентности будущих инженеров пожарной безопасности	64
ЦЫБИНА Н.Н., ЦЫБИН В.Н. Обеспечение многоканальности автодидактики студентов в процессе обучения информатике в вузе	71
КУДИНОВ В.В., ДАММЕР М.Д. Экспериментальные задачи и задания: понятия и классификации	75
ВОЛКОВА М.А. Развитие нравственной культуры студентов в образовательном процессе	82
КОНОВАЛОВА И.А. Педагогические условия становления культуры здоровья студентов вуза	89

ФИЛАТОВА Н.С. Формирование мотивации к здоровому образу жизни женщин 18–25 лет средствами физической культуры	94
ВАРГАНОВА И.В. Дистанционное повышение квалификации педагогических работников в системе непрерывного образования	98
СКРИПОВА Н.Е. Организация рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования	102

ВОПРОСЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КРИВОЛАПОВА Н.А., ВОЙТКЕВИЧ Н.Н. Проектирование индивидуальной образовательной траектории обучающихся и воспитанников в учреждении дополнительного образования детей	106
КАЛУГИНА М.А. Взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования детей в профессиональном самоопределении школьников	112
ЯКОВЛЕВА Г.В. Научное отражение феномена инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении	117
ЕРМАКОВА А.А. Творческое разновозрастное объединение дополнительного образования как форма социализации подростков	121
ЖУРБА Н.Н. Детская одаренность как педагогическое понятие	127
АКИМОВА О.И. Профессиональное самоопределение выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида во внеурочной деятельности	134
МАЛОЛЕТКО Э.А. Воспитание ценностного отношения детей и подростков к здоровью в оздоровительно-образовательном процессе	138
ЕМЕЛЬЯНОВА Л.А. Подготовка педагогов к интеграции детей-инвалидов (ВИЧ-инфицированных детей) в среду ДОУ	144
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	148

CONTENTS

FROM EDITORIAL BOARD	6
INFORMATION	
Defence of theses	7
METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICS	
KOTLYAROVA, S. Serikov system and synergetic concept of humanism-based additional education	9
ILYASOV D., ILYASOVA O. Systemic effect in the context of implementing the priority national project «Education»	14
THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION MANAGEMENT	
KIYKOVA N. Management as the subject of pedagogical and culturological research	22
TARASENKO E., OSIPOVA O. The concept of teacher's self-education as an object of external management	28
KISLYAKOV A., ZADORIN K. Regional models of increasing social and professional status of a form-master	32
THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION	
KRIKUNOV K. Necessary conditions of training officers in civil institutes of higher education	37
GITMAN E., BUSHUEVA M. Application peculiarities of concentrated teaching a foreign language in a non-linguistic institute of higher education	42
LEBEDEV M. Future teachers' competitiveness	47
PIKATOVA N. Model of forming technological competence of teachers' training college students	54
POCHEBUT D. Integration of academic and nonacademic forms of vocational training as a condition of forming managers' social competence	60
BUHELNIKOV D. Pedagogical conditions of forming interpretative competence of future fire safety engineers	64
TSIBINA N., TSIBIN V. Providing multichannel of students' autodidactics while teaching computer science in an institute of higher education	71
KUDINOV V., DAMMER M. Experimental tasks and assignments: concepts and classifications	75
VOLKOVA M. Students' moral culture development in educational process	82
KONOVALOVA I. Pedagogical conditions of university students' health culture formation	89
FILATOVA N. Forming motivation for a healthy way of life among women of 18–25 by means of physical education	94
VARGANOVA I. Teaching staff distance training in the system of lifelong education	98

SKRIPOVA N.E. Organization reflexive educational environment in the system additional professional education	102
--	-----

QUESTIONS OF GENERAL EDUCATION

KRIVOLAPOVA N., VOJTKEVICH N. Designing individual educational trajectory of students in an institution of children's supplementary education	106
KALUGINA M. Cooperation of children's general and supplementary educational institutions in vocational self-guidance of schoolchildren	112
YAKOVLEVA G. Scientific reflection of the phenomenon of innovative methodical work in preschool educational institution	117
ERMAKOVA A. Creative mixed-age children association of additional education as a factor of socialization of teenagers	121
ZHURBA N. Children's endowments as a pedagogical concept	127
AKIMOVA O. Vocational self-guidance of special (correctional) schools graduates of VIII kind in out-of-school activities	134
MALOLETKO E. Upbringing value attitude of children and teenagers to health in health improving educational process	138
EMELIANOVA L. Preparation of teachers to integration of children with disabilities (HIV-infected) into preschool educational institution environment	144
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS	148

От редакционной коллегии

Уважаемый читатель!

В очередном номере журнала содержатся традиционные для него разделы: «Информация», «Методологические основания педагогики», «Теория и практика управления образованием», «Теория и методика профессионального образования», «Вопросы общего образования».

В первый раздел включена информация о защитах диссертаций по педагогическим наукам, выполненных сотрудниками Южно-Уральского государственного университета или сотрудниками иных образовательных учреждений, но под научным руководством профессоров нашего университета.

В настоящем номере «Вестника» содержится серия статей, характеризующих развитие системы дополнительного образования, в том числе методологические основания исследования и реализации непрерывного дополнительного образования. Однако традиционно значительная часть публикаций связана с решением различных задач базового общего и профессионального образования в контексте перехода к стандартам нового поколения.

По-прежнему остается актуальной разработка методологических основ педагогических исследований теории и практики образования. Их актуальность возрастает в условиях необходимости поиска компромиссов между компетентным подходом, в рамках которого разрабатываются нормативные требования к образованию и его результатам, и соответствующими современным тенденциям личностной самореализации гуманным и личностным подходам. Системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного дополнительного образования изложена в статье докторов педагогических наук, профессоров И.О. Котляровой, С.Г. Серикова. Сформулированы и проинтерпретированы относительно дополнительного образования и его исследования в педагогике положения соответствующей концепции. В статье доктора педагогических наук, профессора Д.Ф. Ильясова и кандидата педагогических наук О.А. Ильясовой изложено содержание системного эффекта, возникающего в сфере образования в результате взаимовлияния эффектов общеэкономического, социального, структурно-организационного, инновационного и коммерческого характера при реализации приоритетного национального проекта «Образование».

В разделе «Теория и практика управления образованием» представлены материалы, характеризующие разные аспекты и уровни представления образования. В статье кандидата педагоги-

ческих наук, доцента Н.Ю. Кийковой менеджмент охарактеризован как предмет педагогического и культурологического исследования. В статье кандидата педагогических наук О.П. Осиповой и Е.В. Тарасенко рассмотрены аспекты внешнего управления самообразованием учителя. Организационно-управленческие аспекты повышения социального и профессионального статуса классного руководителя представлены в статье кандидатов педагогических наук, доцента А.В. Кислякова и К.С. Задорина.

В разделах журнала «Теория и методика профессионального образования» и «Вопросы общего образования» представлены статьи, отражающие научные исследования трех актуальных направлений: развитие системы дополнительного образования, становление различных аспектов профессиональной образованности будущих специалистов и воспитательные аспекты образования.

Инновационные содержание, условия и формы дополнительного образования описаны в статьях доктора педагогических наук, доцента Н.А. Криволаповой, кандидатов педагогических наук Н.Н. Войткевич и Г.В. Яковлевой; И.В. Варгановой, Л.А. Емельяновой, А.А. Ермаковой, Н.Н. Журбы, Э.А. Малолетко, Н.Е. Скриповой. Вопросам самоопределения разных категорий школьников в системе общего и дополнительного образования посвящены статьи кандидата педагогических наук М.А. Калугиной, О.А. Акимовой.

Различные аспекты становления профессиональной компетентности будущих специалистов (технологической, социальной, автодидактики, конкурентоспособности) раскрываются в работах М.С. Лебедева, Н.Б. Пикатовой, Д.А. Почебута, Д.Ю. Бучельникова, В.Н. Цыбина и Н.Н. Цыбиной.

Воспитание значимых с социальной точки зрения ценностных ориентаций и нравственных качеств школьников и студентов исследуется в статьях кандидата педагогических наук, доцента М.А. Волковой, а также И.А. Коноваловой, Н.С. Филатовой.

В ряде статей исследуются условия и средства образования в рамках определенной научной дисциплины или цикла взаимосвязанных дисциплин (статьи докторов педагогических наук, доцента Е.К. Гитман и профессора М.Д. Даммер; кандидата педагогических наук К.С. Крикунова, а также преподавателей М.А. Бушуевой и В.В. Кудинова).

Подробная информация об авторах статей содержится в разделе «Сведения об авторах».

Информация

ЗАЩИТА ДИССЕРТАЦИЙ

Во втором полугодии 2010 года были защищены следующие диссертации по педагогическим наукам сотрудниками Южно-Уральского государственного университета либо сотрудниками других учреждений высшего профессионального образования под научным руководством профессоров нашего университета.

1. Шеломенцева Ирина Ивановна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 26.03.2010 г.

Тема: Формирование дивергентного мышления будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович.

В диссертации разработана модель формирования дивергентного мышления будущих менеджеров; определены педагогические условия успешного функционирования модели формирования дивергентного мышления будущих менеджеров в процессе подготовки в вузе; разработана методика, отражающая поэтапный характер реализации содержательных, организационно-педагогических и процессуально-действенных средств формирования дивергентного мышления будущих менеджеров.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны:

1) содержательные, организационно-педагогические и процессуальные средства формирования дивергентного мышления будущих менеджеров;

2) критериально-оценочный аппарат, позволяющий определить успешность формирования дивергентного мышления будущих менеджеров;

3) прикладные научно-методические пособия и разработки.

2. Грабницкая Тамара Александровна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 29.04.2010 г.

Тема: Развитие лидерского потенциала руководителей учреждений среднего профессионального образования.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович.

В диссертации разработана модель развития лидерского потенциала руководителей учреждений среднего профессионального образования в системе повышения квалификации; уточнено содержание структурных элементов лидерского потенциала руководителей учреждения среднего профобразования; установлена взаимосвязь между комплексом организационно-педагогических условий, выбранными подходами, принципами и функциями, помогающая функционировать модели как научно обоснованной системе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработаны:

1) методика развития лидерского потенциала руководителей по реализации модели в образовательном процессе повышения квалификации;

2) комплекс диагностических методик, направленных на выявление уровня развития лидерского потенциала руководителей;

3) методические рекомендации, включающие электронную тестовую тетрадь, практикумы, медиа-ресурсы, тезаурус, методическое пособие «Профессиональное развитие менеджеров образования».

Полученные результаты исследования могут использоваться при обновлении действующих планов и программ повышения профессиональной квалификации педагогических и руководящих работников, а также в процессе самообразования.

3. Чуракова Марина Викторовна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 29.04.2010 г.

Тема: Развитие научно-педагогической компетенции преподавателя учреждений среднего профессионального образования.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Д.Ф. Ильясов.

В диссертации разработана модель развития научно-методической компетенции преподавателя учреждения среднего профессионального образования; определены педагогические условия, обеспечивающие устойчивое функционирование модели в процессе внутриорганизационного повышения квалификации в учреждении

среднего профессионального образования; предложена методика, отражающая поступательный, направленный процесс приобретения преподавателям интеллектуальных, психологических и социальных новообразований за счет освоения знаний, умений и развития способностей осуществления методической, инновационной и научной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в определении содержания, форм, методов и средств развития научно-методической компетенции преподавателя в процессе внутриорганизационного повышения квалификации в учреждении среднего профессионального образования.

Материалы исследования могут быть внедрены в практику курсовой подготовки в учреждениях дополнительного профессионального образования, а также в практику внутриорганизационного повышения квалификации кадров в учреждениях начального и среднего образования.

4. Акоюн Ольга Владимировна

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: ДМ212.296.01 при ГОУ ВПО «Челябинский государственный университет».

Дата защиты 24.06.2010 г.

Тема: Педагогическое содействие становлению готовности студентов к научным исследованиям.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Г.Н. Сериков.

В диссертации уточнено содержание понятия «готовность студента младшего курса к научным исследованиям»; разработана модель педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов к научным исследованиям; выявлена, теоретически обоснована и экспериментально проверена совокупность условий реализации модели педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов к научным исследованиям.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

1) выделенные признаки готовности студентов младших курсов к научным исследованиям, качественные критерии признаков и способы определения состояния признаков могут быть использованы для диагностики готовности студентов к научным исследованиям;

2) разработанные в исследовании модель педагогического содействия становлению готовности студентов младших курсов к научным исследованиям и условия её реализации способствуют определению индивидуальной траектории становления готовности студентов к науч-

ным исследованиям; а также могут быть использованы для осуществления преемственности в образовании студентов между младшими и старшими курсами в аспекте становления готовности студентов к научным исследованиям;

3) предложенные научно-методические рекомендации по педагогическому содействию становлению готовности студентов младших курсов к научным исследованиям могут стать основой для разработки методических пособий, направленных на становление готовности студентов к научным исследованиям.

5. Сидоров Виктор Викторович

Специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Диссертационный совет: Д212.298.11 в ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Дата защиты 25.06.2009 г.

Тема: Формирование инновационного потенциала студентов технического колледжа.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор И.В. Резанович.

В диссертации разработана модель формирования инновационного потенциала студентов; выявлен комплекс педагогических условий, определяющих совокупность внешних воздействий на модель формирования инновационного потенциала студентов и обеспечивающих ее успешную реализацию в процессе профессиональной подготовки студентов в техническом колледже; предложена методика формирования инновационного потенциала у будущих техников, отражающая поступательный и направленный процесс приобретения студентами технического колледжа инновационных знаний, умений и опыта в области инноваций и инновационной деятельности, развития их инновационного мышления и способностей к инновационной работе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработаны модель, педагогические условия и методика совершенствования системы профессиональной подготовки студентов в техническом колледже. Она определяется разработкой и внедрением в практику профессиональной подготовки: а) содержательных, организационно-педагогических и процессуальных средств формирования инновационного потенциала студентов; б) критериально-оценочного аппарата, позволяющего определить успешность формирования инновационного потенциала студентов; в) прикладных научно-методических пособий и разработок. Результаты исследования могут быть использованы в практике профессиональной подготовки студентов в учреждениях среднего профессионального образования.

Методологические основания педагогики

УДК 371.39
ББК 4481.22

СИСТЕМО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ГУМАННО ОРИЕНТИРОВАННОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*И.О. Котлярова, С.Г. Сериков**
Южно-Уральский государственный университет,
**Уральский государственный университет физической культуры*

SYSTEM AND SYNERGETIC CONCEPT OF HUMANISM-BASED ADDITIONAL EDUCATION

*I. Kotlyarova, S. Serikov**
*South Ural State University, *Ural State University of Physical Education*

Проинтерпретированы и содержательно раскрыты положения системно-синергетической концепции гуманного образования применительно к системе дополнительного образования; выявлены принципы дополнительного образования.

Ключевые слова: системно-синергетическая концепция, гуманное дополнительное образование, сущностные свойства человека, готовность к самореализации сущностных свойств, паритетность, системность процессуальных реализаций.

The cases of system and synergetic concept of humanism-based education are interpreted and their content is revealed. The cases are described in terms of additional education. The principles of additional education are revealed.

Keywords: system and synergetic concept, humanism-based additional education, essential qualities of a person, readiness for essential qualities self-actualization, equality, system of procedural implementations.

Исследование проблемы следует начинать с обоснования методологических позиций. Авторское мировоззрение соответствует системно-синергетической концепции гуманно ориентированного образования, основные положения которой разработаны Г.Н. Сериковым и С.Г. Сериковым. Концепция выражает определенное видение проблемы, в соответствии с позициями ее авторов, прежде всего, в области методологии ее исследования. Основные позиции авторов просматриваются в качественных определениях дополнительного образования.

Идеальным образом сферы непрерывного дополнительного образования служит системно-синергетическая концепция гуманного образования [15, 16], суть которой может быть кратко выражена следующими тезисами: целесообразна гуманистическая направленность

дополнительного образования; иерархически приоритетное место в системе непрерывного дополнительного образования принадлежит сущностным свойствам участников образования; гуманное дополнительное образование направлено на развитие готовности его участников к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях; участники гуманного дополнительного образования взаимодействуют на паритетной основе; процессуальные реализации гуманно ориентированного дополнительного образования системны.

Раскрывая гуманистическую направленность непрерывного дополнительного образования, мы опираемся на трактовку гуманизма, согласно которой единство личного и межличностного предстает одним из признаков образования [15]. Единство личного и

межличного понимается при этом в разных аспектах дополнительного образования по-разному.

Социальный заказ дополнительному образованию формулируется таким образом, что в нем не предполагается противоречий между интересами личности, организации, общества и государства [2–4, 17]. При этом дополнительное образование является такой подсистемой образования, для которой характерно удовлетворение личных образовательных потребностей людей, их потребностей в самореализации. Итак, гуманная постановка целей дополнительного образования состоит в том, что, во-первых, приоритетными в нем являются цели каждого участника дополнительного образования. Во-вторых, постановка целей является гуманной относительно окружающих, не противоречит интересам общества и государства.

Гуманистическая направленность находит свое выражение в характерном для образования в целом, и дополнительного образования в частности, явлении антропосинергизма [16]. Поскольку антропосинергизм и гуманизм предполагают дополнительное образование человека, человеческой группы и человеческого общества, гуманистическую направленность дополнительного образования мы рассмотрим через призму антропосинергизма.

Антропосинергизм по-разному трактуется учеными. Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов раскрывают конструктивную (синергетическую) роль человека в коэволюции систем [7]. По мнению Г.Н. Серикова, в широком смысле антропосинергизм предполагает коэволюцию разных субъектов [16], что позволяет каждому достигать более высоких целей в образовании. Синергетическая интерпретация дополнительного образования находит выражение в некоторых тезисах, в совокупности дающих представление о том, что явление антропосинергизма, свойственное сложным системам, приобретает свою специфику в образовании благодаря проявлениям уникальных свойств субъектов дополнительного образования. Наряду с этим на дополнительное образование также влияют свойства, характерные для взрослых, получающих образование [1, 5, 9, 17 и др.].

Первый тезис, связанный с учетом явления антропосинергизма в дополнительном образовании, состоит в *приоритете личных целей в дополнительном образовании и их непротиворечивости целевым установкам*

организации, общества и государства. В Законе РФ «Об образовании» указывается, что дополнительное образование реализуется в интересах всех этих субъектов. Это является нормативным требованием к дополнительному образованию, в котором содержится мысль об отсутствии непримиримых противоречий между образовательными потребностями человека, общества, государства. Однако именно дополнительное образование позволяет выдвинуть образовательные потребности отдельного человека на первый план. Это обусловлено тем, что из всего многообразия образовательных программ в данной подсистеме человек имеет право выбора, который основывается, в первую очередь, на его личных интересах и потребностях. Это отличает цели системы дополнительного образования от целей основного базового и профессионального образования.

Будучи связанными с потребностями человека, цели дополнительного образования могут быть иерархически выстроены в соответствии с иерархией ценностей. Нельзя не согласиться с мыслью А. Маслоу о том, что потребность в самореализации (самоактуализации – в некоторых переводах) является высшей потребностью человека [10]. Нельзя также отрицать и тот факт, что дополнительное образование предоставляет максимальные возможности для самореализации человека (в социально приемлемых границах). Это не отрицает и того, что в дополнительном образовании могут быть удовлетворены и иные потребности человека (физиологические, в безопасности, в признании, в определении своих социальных ролей).

Образование как сфера, в которой происходит в значительной мере распределение культурных ценностей, предназначено, прежде всего, для удовлетворения познавательных, образовательных потребностей людей. Как сфера возможной самореализации человека дополнительное образование позволяет удовлетворять созидательные потребности людей. Удовлетворение одних потребностей приводит к появлению более высоких потребностей у человека. В этом смысле можно выдвинуть тезис о *направленности дополнительного образования на удовлетворение и развитие личных потребностей человека в познании, образовании, самореализации.*

В то же время, признавая истинность закона гетерохронности развития человека [14], а также трактуя образование как вид разви-

тия [16], можно сформулировать тезис о том, что *цели, задачи, содержание, методы, формы дополнительного образования, темпы, интенсивность его осуществления находят выражение в индивидуальных траекториях образования субъектов, обусловленных их потребностями, личными целями развития, человеческими потенциалами.*

Это подводит к выводу о том, что **иерархически приоритетное место в системе непрерывного дополнительного образования принадлежит сущностным свойствам участников образования.**

Гуманное дополнительное образование базируется на приоритете человека, сосуществующего с другими людьми, с представителями природы в общем жизненном пространстве (окружении). При этом приоритет человека трактуется не как его привилегия, а как естественная принадлежность к окружению [16]. Сущностные свойства любого человека природоопределены по происхождению и социально обусловлены по содержанию, по формам выражения. Будучи заданными задатками, сущностные свойства человека так или иначе развиваются в процессе его жизнедеятельности. Социальная среда является «носителем» того или иного содержательного наполнения врожденных задатков. Приобретение человеком личного опыта происходит при соотношении природоопределенного с лично испытанным отношением к каким-то представителям среды. В связи с этим приоритет сущностных свойств человека в непрерывном гуманном дополнительном образовании означает целесообразность укрепления их жизнеспособности.

Укреплению жизнеспособности свойств способствуют условия, в основе создания которых лежит принцип доступности образования, ориентирующий на переход человека из зоны актуального развития в зону ближайшего развития. Подобный переход возможен лишь при определенных усилиях со стороны субъекта дополнительного образования. Для того чтобы эти усилия предпринимались, и необходимо создавать указанные условия. Дополнительное образование является специфической подсистемой образования, в которой человек самостоятельно выбирает содержание, а порой и формы и методы образования. В этих условиях резко возрастает субъектная роль образующегося человека, многообразнее проявляется его самореализация, выше доля самоуправления образованием, что само по себе

составляет условие для укрепления сущностных свойств человека. Таким образом, дополнительное образование создает условия для самоорганизации сущностных свойств человека и позитивно воздействует на укрепление внутренних движущих сил их развития.

Если в условиях базового образования нередки противоречия между личным и межличным, то в дополнительном образовании, в котором цели образующегося человека являются приоритетными, если они не входят в противоречие с социальными нормативами и ориентирами, подобные противоречия не столь часты, и если проявляются, то в более мягкой форме. Взаимодействие с партнерами, базирующееся на сочетании личного и межличного, признается ведущим направлением реализации приоритета сущностных свойств человека в гуманном непрерывном дополнительном образовании. При этом отношения между партнерами в дополнительном образовании предстают как взаимосвязанные формы совместного существования (сосуществования). На этом пути возможен компромисс между природоопределенным и социально обусловленным аспектами жизнедеятельности людей.

Дополнительное образование способствует удовлетворению образовательных потребностей человека, общества и государства [3, 4]. Достижение соответствующих целей становится возможным за счет многообразия содержания образования. Содержание дополнительного образования является прерогативой выбора самой личности или лиц, отражающих ее интересы. Выбор содержания образования направлен на удовлетворение образовательных, познавательных, профессиональных и непрофессиональных потребностей и интересов человека, на оказание помощи личности в исполнении ею различных социальных ролей.

Это позволяет не только развивать задатки человека, но и включать его в активную деятельность по самореализации. Создание условий для самореализации в единстве, как правило, с позитивной мотивацией людей на получение дополнительного образования, ростом их образованности в сфере их личных или профессиональных интересов, с преобладающим самоуправлением самореализацией способствует развитию готовности к ней людей.

Как в любой организованной системе образования, в системе дополнительного образования содержатся ориентиры, которые ставят определенные ограничения в самореализации людей. А именно, имеет место требование са-

морализации в социально приемлемых проявлениях. Итак, **гуманное дополнительное образование направлено на развитие готовности его участников к самореализации своих сущностных свойств в социально приемлемых проявлениях.**

В основе дополнительного образования лежит взаимодействие между субъектами или группами субъектов, получающих образование и способствующих этому процессу. Взаимодействие в дополнительном образовании имеет специфику, которой не обладает основное, базовое образование. Она состоит в относительно свободном выборе образовательного учреждения, партнеров, методов и форм взаимодействия с ними. Деятельность и взаимодействие в дополнительном образовании гораздо в меньшей степени регламентированы и по содержанию, и по временным границам ее осуществления, и по формам и методам реализации.

Отличительным признаком гуманного образования правомерно назвать **паритетность взаимоотношений участников дополнительного образования в их взаимодействии друг с другом.** Паритетность следует понимать как равенство прав каждого из участников образования в реализации своих компетенций, в пользовании образовательными средствами и предлагаемыми средствами социальной поддержки образования. С учетом уровня образованности людей, возрастных особенностей в онтогенезе, возрастных социальных экспектаций и требований, признак паритетности во взаимоотношениях участников образования трактуется по-разному, наполняясь конкретным содержанием [8].

Ориентировочную основу дополнительного образования составляют модели, разработанные на системных принципах. Они находят выражение в описаниях систем, технологий, методик, учебно-методических комплексов или в каких-либо иных формах. Проект фрагментов образования называют процессуальной реализацией. Любая процессуальная реализация гуманно ориентированного дополнительного образования характеризуется системностью. Определяется это ее свойство, во-первых, наличием оснований ее проектирования (социальный заказ, потребности в получении образования, цели и задачи, имеющие место противоречия между требуемым и имеющимся уровнем профессиональной или иной компетентности и проч.), которые придают ей целостность. Во-вторых, в соответствии с этими

основаниями разрабатывается морфоструктура процессуальной реализации (выявляется полный состав элементов, компонентов, а также связи между ними). В-третьих, определяются характерные для той или иной процессуальной реализации функции. В-четвертых, описывается ее развитие, а также выявляются и указываются его движущие силы. В-пятых, абстрагируются системные отличительные свойства процессуальной реализации.

Таким образом, **гуманное непрерывное образование характеризуется системностью соответствующих процессуальных реализаций.** Иными словами, процессуальная реализация, допускаемая в качестве возможной в гуманном образовании, представляется в форме искусственной образовательной системы, ведущим основанием которой являются выявленные проявления сущностных свойств участников образования. При этом проявляющийся в процессе созидания образовательных систем антропосинергизм участников образования обуславливает синергетические свойства создаваемых образовательных систем. Это означает, что антропосинергизм участников образования является ведущим основанием выстраивания субъект-субъектных взаимоотношений между ними (с учетом проявляемых различий и единства в личном и межличном), а также субъект-объектных отношений кого-то из участников образования с какими-то предметами и средствами осуществления непрерывного образования.

На практике, согласно системно-синергетической концепции образования, **системные процессуальные реализации непрерывного дополнительного образования характеризуются синергетическими признаками неустойчивости, неравновесности, нелинейности, неопределенности и необратимости во времени.**

В соответствии с положениями системно-синергетической концепции гуманного дополнительного образования нами сформулированы принципы его реализации. Они не противоречат положениям указанной концепции, а также согласуются с известными в педагогике и андрагогике принципами непрерывного образования и образования взрослых [5, 6, 11–13 и др.].

Принципы сформулированы таким образом, что каждый из них выражает гуманную направленность непрерывного дополнительного образования. Это принципы: приоритета личных целей в дополнительном образовании и их непротиворечивости целевым установ-

кам общества и государства; направленности на удовлетворение и развитие личных потребностей человека в познании, образовании, самореализации; обеспечения самореализации; элективности содержания дополнительного образования; соответствия содержания, форм и методов дополнительного образования возрастным и индивидуальным особенностям человека, их вариативности и приоритета сущностных свойств субъектов дополнительного образования в их отборе; направленности на непрерывность дополнительного образования; связности дополнительного образования с другими подсистемами образования.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Психолого-педагогические основы образования взрослых: современные модели обучения / А.А. Вербицкий // *Новые знания*, 2002. – № 1. – С. 13–17.
2. Елизарова, Е.Н. Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ // *Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития* / Е.Н. Елизарова. – СПб., 2002. – С. 30–34.
3. Закон РФ «Об образовании». – М.: МП «Новая школа», 1996. – 60 с.
4. Законодательство Российской Федерации об образовании. Базовые федеральные законы. – М.: Образование в документах, 2001. – 104 с.
5. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
6. Ильин, Г.Л. Философия образования: идея непрерывности / Г.Л. Ильин. – М.: Вузовская книга, 2002. – 223 с.
7. Князева, Е.Н. Конструктивная роль человека в процессах коэволюции / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – <http://spkurdyumov.narod.ru/Start1N.htm>
8. Котлярова, И.О. Инновационные системы повышения квалификации: моногр. / И.О. Котлярова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 320 с.
9. Левитан, К.М. Педагогическая деонтология / К.М. Левитан. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 271 с.
10. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // *Психология личности*. – М.: Педагогика, 1982. – 238 с.
11. Онушкин, В.Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки / В.Г. Онушкин, Ю.Н. Кулоткин // *Сов. педагогика*. – 1989. – № 2. – С. 88–102.
12. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов; отв. ред. А.М. Экмолян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1989. – 216 с.
13. Перегудов, Ф.И. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы / Ф.И. Перегудов. – М.: Знание, 1991. – 61 с.
14. Психология возрастных кризисов: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест, 2000. – 560 с.
15. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
16. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманном образовании: моногр. / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.
17. Социализация взрослых: учеб. пособие / Л.А. Башарина, Л.В. Бродянская, С.Г. Вершловский и др. – СПб.: СпецЛит, 2002. – 269 с.

Поступила в редакцию 8 февраля 2010 г.

СИСТЕМНЫЙ ЭФФЕКТ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования*

SYSTEMIC EFFECT IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING THE PRIORITY NATIONAL PROJECT «EDUCATION»

D. Ilyasov, O. Ilyasova

Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

С позиции современного научного знания анализируется сущность системного эффекта и его отличительные признаки; показан механизм образования системных эффектов. Специальное внимание уделяется характеристике эффектам общеэкономического, социального и инновационного плана, которые возникают в сфере образования в результате реализации приоритетного национального проекта.

Ключевые слова: системный эффект, механизм образования системного эффекта, приоритетный национальный проект «Образование», общеэкономический, социальный и инновационный эффекты.

The essence of the systemic effect and its characteristics from the standpoint of modern scientific knowledge is analyzed. The mechanism of systemic effects formation is presented. Special attention is paid to the description of macroeconomic, social and innovatory effects appearing in the sphere of education following implementation of the national project of high priority.

Keywords: systemic effect, the mechanism of systemic effect formation, the national project of high priority "Education", macroeconomic, social and innovatory effects.

Известно, что любое осуществленное человеком действие будет иметь последствия. Причем это правило относится к каждому нашему действию. По существу, это некое правило отражает достаточно интересное, но сложное по природе явление, получившее в науке название **системного эффекта**. Особый интерес к этому явлению возник в связи с реализацией приоритетных национальных проектов, в сфере образования в частности. В настоящее время активно обсуждаются системные эффекты, которые получены или могут быть получены в образовании. Однако, как показывает практика, данный феномен не всеми и не всегда интерпретируется однозначно. Поэтому в настоящей статье мы хотели бы остановиться на исследовании современных подходов к пониманию системного эффекта и основных направлений их достижения в системе общего образования.

Вообще же изучение внутренних механизмов системных эффектов может помочь лучше понять процессы эволюции и самоорганизации систем. Ведь эти процессы можно рассматривать как последовательное появление новых свойств и явлений, не присущих ни одному из компонентов системы.

Эту особенность в поведении системы заметили еще древние мыслители. Например, Аристотель утверждал, что целое всегда больше суммы входящих в него частей [3, с. 69–74]. Намного позднее Богданов (А.А. Малиновский) сформулировал этот тезис для систем следующим образом: «Система обнаруживает некий прирост качеств, по сравнению с исходными дает некое сверхкачество» [4, с. 87–88].

Чтобы точнее определить системный эффект какой-либо системы (или же убедиться в его существовании), можно воспользоваться простым приемом: надо мысленно разделить

систему на составные элементы и посмотреть, какое качество (эффект) исчезло. Например, ни одна из составных частей самолета летать не может, как не может выполнить свою функцию и «усеченная система» – самолет без крыла, оперения или управления. Это, кстати говоря, убедительный способ доказательства того, что все объекты являются системами. Разделите какую-либо систему на составные части и Вы увидите, что на каком-то этапе деления она теряет свои главные признаки. По-видимому, так называемый диалектический закон перехода количественных изменений в качественные и отражает содержательную сторону более общего закона – **закона образования системного эффекта**.

Иными словами, закон перехода количественных изменений в качественные и отражает природу происхождения системного эффекта. Теперь возникает вполне справедливый вопрос: **Что такое системный эффект и какова его сущностная сторона?**

Для того чтобы разобраться в сущности системного эффекта, надо, прежде всего, обратиться к его родовому понятию. Таким понятием является термин «**эффект**». Мы проанализировали различные словари и энциклопедии и пришли к выводу, что наиболее полно и с учетом различных значений термин «эффект» определяется в Большой Советской Энциклопедии: это результат, следствие каких-либо причин, действие (например, эффект лечения); другое значение касается сильного впечатления, произведенного кем-нибудь.

В других словарях и энциклопедиях термин «эффект», как правило, определяется аспектно. Например, в словаре Ушакова эффект понимается лишь как впечатление, производимое кем или чем-нибудь [11]. Или, например, в словаре синонимов эффект определяется лишь как действие [5].

Таким образом, в наиболее общем плане эффект следует понимать или как **последствие какого-либо действия**, или как **сильное впечатление**.

Всякий ли эффект является системным?

Для ответа на этот сложный вопрос мы обратились к научной литературе и посмотрели, как в различных научных областях определяется системный эффект.

В **философской литературе** системный эффект определяется как непропорционально большое усиление (или уменьшение) свойств, имеющих у элементов системы. То есть здесь главным образом системный эффект связыва-

ется с проявлением некоего нового качества системы. При этом речь может идти как об усилении, так и о нивелировании какого-то общего свойства. В любом случае проявляется системный эффект [12].

В **социологической литературе** системный эффект связан только с возрастанием эффективности деятельности системы, которое обусловлено соединением, интеграцией отдельных частей в единое целое. Как нетрудно видеть, здесь уменьшение эффективности деятельности системы, пусть даже обусловленное интеграцией отдельных ее частей, системным эффектом не является [1].

Интересно, что, несмотря на универсальность философского подхода к трактовке системного эффекта, второй подход получил большее распространение в экономике и в педагогике.

Весьма оригинальная трактовка системного эффекта имеется в **психологии**. Здесь вообще системный эффект не ставится в прямую зависимость от эффективности (или неэффективности) деятельности какой-либо системы. Системный эффект определяется в психологии как результат действия системного свойства созданной системы, удовлетворяющего субъективную потребность – системообразующий фактор (замысел) [10]. По существу, ключевым признаком здесь является удовлетворение замысла человека (или группы людей). Хотя и здесь присутствуют все атрибуты эффекта, а именно: результат и действие.

Прикладную направленность имеют определения системного эффекта, встречающиеся в **экономической литературе**. Так, в экономике системный эффект определяется как разница между доходной стоимостью предприятия и стоимостью его элементов (ликвидационной стоимостью) [6]. Формула достаточно простая. Однако она не всегда и не в полной мере может быть применена в системе образования. Приведем простой пример. Допустим, некая организация проводит научную конференцию. Наряду с доходом, образованным средствами, полученными от организационного взноса, учреждение несет и вполне определенные прямые расходы, связанные, например, с тиражированием материалов конференции, оплатой услуг связи и т. п. С экономической точки зрения, системный эффект от проведения конференции должен быть связан с разницей между доходами и прямыми затратами. Однако при таком формальном подходе остаются неучтенными такие весьма важные последст-

вия, как, например, зарождение и укрепление связей данной организации с научными центрами страны, повышение научного рейтинга организации или формирование ее опыта в проведении подобных мероприятий. Все эти последствия в полной мере подходят под категорию «системный эффект».

Учитывая это обстоятельство, целесообразно предложить следующую трактовку понятия «системный эффект». **Системный эффект** – это некая условная разница между текущей ценностью ожидаемых результатов и величиной затраченных при этом усилий. Совершенно очевидно, что здесь речь идет о результате, связанном с возрастанием эффективности деятельности какой-либо системы.

Очевидно, что «впечатляющие» конечные результаты еще не являются системным эффектом. Эти результаты надо оценивать в динамике, т. е. принимать во внимание начальные и итоговые результаты деятельности (или развития) системы. Соответственно системный эффект будет образован условной разницей (неким приращением) между итоговым и начальным результатом. Эта условная разница между конечным и начальным результатами и отражена в понятии «**ценность ожидаемых результатов**».

Можно привести еще один пример, который обосновывает это положение. Предположим, учитель школы реализует в своей работе инновационную технологию, которая, допустим, называется, «Формирование учебно-познавательной мотивации учащихся в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды». Для того чтобы доказать преимущество предлагаемой инновационной педагогической модели, учитель провел экспериментальное исследование. При этом он руководствовался классической схемой – были выбраны два класса: в одном из них реализовывалась его инновационная технология, а в другом педагогическая работа осуществлялась традиционно. В табл. 1 приводятся некоторые результаты его исследования.

Увеличение показателей учебно-познавательной мотивации в контрольной группе обу-

словлено естественным развитием (что вполне понятно) и, возможно, влиянием каких-то других, не учтенных в эксперименте факторов. Увеличение учебно-познавательной мотивации в экспериментальной группе обусловлено как естественным развитием и неучтенными факторами, так и влиянием разработанной учителем инновационной модели. Исходя из этого, становится понятно, что **величина системного эффекта в этом примере равна не 1,6** (как кажется на первый взгляд), **а 1,1**, т. е. за вычетом эффекта, образованного влиянием неучтенных факторов и естественным развитием.

Данный пример показывает, что если какой-то конечный результат обусловлен действием случайных факторов или внешних обстоятельств, то он системным эффектом не является.

По существу, системный эффект отражает качество работы системы в целом, т. е. эффективность использования элементов системы и эффективность управляющих связей. Неслучайно в экономической деятельности системный эффект нередко связывается с понятием «деловая репутация» предприятия (или организации). Соответственно, чем выше величина системного эффекта, тем выше «деловая репутация» соответствующего предприятия (или организации).

Теперь следует перейти к такому важному вопросу, как **механизм образования системного эффекта**. Мы уже подчеркивали, природа происхождения системного эффекта находит выражение в известном нам из философии законе перехода количественных изменений в качественные. При этом любой элемент системы обладает многими свойствами. При формировании связей одни из этих свойств **подавляются**, другие, напротив, **приобретают отчетливое выражение**. Другими словами, одни свойства складываются, другие – нейтрализуются. Возможны три случая возникновения системного эффекта: 1) первый случай касается того, что положительные свойства складываются, взаимоусиливаются, отрицательные остаются неизменными; 2) второй случай связан с тем, что положительные свой-

Таблица 1
Средние значения сформированности учебно-познавательной мотивации учащихся в контрольном и экспериментальном классах

Класс	Показатели учебно-познавательной мотивации учащихся		Приращение
	до эксперимента	после эксперимента	
Эксперимент.	2,7	4,3	1,6
Контрольный	2,6	3,1	0,5

ства складываются, а отрицательные взаимно уничтожаются; 3) наконец, третий случай предполагает следующее: к сумме положительных свойств добавляются обращенные отрицательные свойства (так называемый вред, обращенный в пользу).

В каждом из этих случаев проявляется **ключевой признак** системного эффекта, а именно: появление нового свойства для системы, элементы которой этим свойством не обладают.

В современной научной литературе существуют исследования, раскрывающие **механизм образования системных эффектов**. Полагаем, что опора на эти исследования будет весьма полезной с точки зрения обсуждения вопроса. Поэтому кратко охарактеризуем основные положения появления системных эффектов.

Высказывается утверждение, что многие эффекты реализуются из-за разности параметров, характеризующих движущую силу какой-либо системы. Это явление основывается на универсальном принципе «симметрии-диссимметрии» [8]. Но диссимметрия является необходимым, но недостаточным условием для появления нового эффекта. Поэтому в качестве второго необходимого условия исследователи выделяют **наличие реального противоречия**.

Реальное противоречие – это ситуация, при которой реальный объект (реальная система или ее часть) должен находиться одновременно в двух противоречивых ситуациях.

Отличие реального противоречия от просто **противоречия** (или обычного противоречия) заключается в следующем. Противоречие (обычное или простое) – это ситуация, при которой к некоторой системе предъявляются противоречивые требования. При этом реально существует только одно из таких требований, а другое – только декларируется для того, чтобы обеспечить требуемое состояние рассматриваемой системы. То есть одно из условий обычного противоречия является декларируемым (сконструированным), но реально в системе не присутствующим.

Реальное противоречие предполагает наличие ситуации, при которой в некоторой системе реально существуют оба противоречивых требования. В результате эта система преобразуется, стремясь удовлетворить обоим требованиям. Это и является **причиной появления системного эффекта**, или нового свойства. По сути дела, системный эффект –

это способ разрешения реального противоречия. И наоборот, рост остроты реального противоречия является предпосылкой проявления системного эффекта.

Надо сказать также и о так называемых цепочках системных эффектов. Известно, что любое явление образует причинно-следственные цепочки, т. е. выходное действие первого явления может быть причиной второго, выходное действие второго – причиной третьего и т. д. В этой связи возможны ситуации, когда разрешение реального противоречия – системный эффект – является причиной появления новых системных эффектов. Это происходит в том случае, когда при проявлении системного эффекта образуются такие причинно-следственные цепочки, отдельные звенья которых образуют реальные противоречия.

С понятием «цепочки системных эффектов» тесно связан еще один вид системного эффекта, который получил в научной литературе название «**эффект бабочки**» [7]. «Эффект бабочки» – это ситуация, при которой какое-то событие в одном месте способно вызвать лавинообразные последствия в другом, к примеру, в сфере общественной психологии или финансово-экономических операций, хотя и хорошо управляемых, но достаточно уязвимых для подобного рода системных влияний.

Интерес для нас представляет и такая проблема, как **системный эффект и совместное действие нескольких факторов**. Природа проявления системного эффекта обнаруживается в совместном действии нескольких (двух и более) факторов. Неслучайно в научной литературе системный эффект отождествляется с понятием синергетического эффекта. Синергетический эффект означает возрастание эффективности деятельности в результате соединения, интеграции, слияния отдельных частей в единую систему за счет так называемого явления эмерджентности.

В сущности, синергетический эффект в содержательном плане совпадает с понятием «системный эффект» и является следствием совместного действия двух или более факторов. Появление системного эффекта имеет гораздо более сложную природу, чем кажется на первый взгляд. Потому что результат, образованный совместным действием каких-то факторов, не всегда может квалифицироваться как системный эффект.

Для того чтобы обосновать это утверждение, еще раз обратимся к той части данной статьи, где описывались различные варианты

проявления системного эффекта. Этот фрагмент как раз и отражает сущность явления синергизма – совместного действия нескольких факторов. В силу различной природы эти факторы могут как взаимно усиливаться, так и нивелировать друг друга. Возникает закономерный вопрос – «В каком случае результат, образованный совместным действием нескольких факторов, дает системный эффект?». Для ответа на него рассмотрим еще один пример.

Допустим, речь идет о совершенствовании профессиональной квалификации педагогов школы. Для этого в качестве факторов директором рассматриваются следующие положения:

– стимулирование намерений педагогов в их самореализации в профессиональной деятельности;

– соотнесение перспектив профессионального роста педагогов с перспективами развития школы;

– продуктивное взаимодействие педагогов и их оперативный доступ к информационно-техническим средствам и ресурсам реализации профессиональной деятельности.

В этом примере требуется установить, совместное действие каких факторов приведет к появлению системного эффекта, т. е. обеспечит достижение наибольшего значения профессиональной квалификации педагогов при наименьшем значении затраченных усилий. В табл. 2 показаны все возможные варианты комбинаций совместного действия нескольких факторов.

Таблица 2
Многообразие вариантов
совместного действия условий (факторов)
в многофакторном эксперименте

№	1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор	Эффект
1	–	–	–	f_1
2	+	–	–	f_2
3	–	+	–	f_3
4	–	–	+	f_4
5	+	+	–	f_5
6	+	–	+	f_6
7	–	+	+	f_7
8	+	+	+	f_8

Здесь знак «+» означает, что действие фактора имеет место, и соответственно знак «–» означает, что действие фактора отсутствует. Теоретически мы обязаны изучить все 8 возможных комбинаций и определить в каж-

дом случае величину эффекта; в нашем примере – это значение профессиональной квалификации педагогов. В том случае, когда значение профессиональной квалификации является наибольшим, **мы можем говорить о существовании системного эффекта.**

Добавим, что нельзя однозначно утверждать, что реализация трех факторов одновременно (т. е. восьмой случай в нашем примере) неизменно приведет к системному эффекту. Вполне допустимо наличие системного эффекта будет иметь место при какой-то другой комбинации факторов.

Совершенно очевидно, что всеобщий интерес к такому сложному по природе явлению, как системный эффект, возник в контексте **реализации приоритетных национальных проектов** вообще и в сфере образования в частности. Специалисты отмечают, что приоритетный национальный проект «Образование» стал важным явлением в нашей жизни. Он задал хороший темп системному развитию сферы образования [2, 9, 14].

В свое время министр образования и науки Российской Федерации А.А. Фурсенко говорил: «Ключевое слово реализации проекта – **действие.** Оно означает активную позицию государства и общества, **результаты,** которые появятся не завтра, не послезавтра, а появятся уже сегодня» [13, с. 8]. По существу, он и подразумевает системные эффекты, которые образуются в ходе реализации данного проекта. Выше уже отмечалось, что системный эффект – это действие, результат, это результат какого-либо действия. Можно было даже утверждать, что этот результат отражает такие свойства, которые ранее не были присущи системе образования. Именно в таком случае результаты, достигнутые в ходе реализации приоритетного национального проекта «Образование», полностью подходят под категорию «системный эффект».

Основные направления реализации приоритетного национального проекта «Образование» в содержательном плане можно рассматривать в качестве факторов. По предположению, системный эффект будет достигаться только в результате совместного действия этих факторов.

В то же время, учитывая многообразие таких факторов – направлений реализации проекта – можно говорить и о многообразии системных эффектов, которые будут достигнуты (или уже получены) в сфере образования. Условно их можно разбить на пять групп. Это

эффекты общеэкономического, социально-го, структурно-организационного, инновационного и коммерческого характера. Еще раз подчеркнем, что все они отражают такие свойства системы образования, которые были достигнуты в результате реализации проекта, но раньше этой сфере не были характерны.

Теперь попытаемся опять-таки в наиболее общем плане охарактеризовать некоторые из этих свойств.

Например, **эффект общеэкономического характера, или просто общеэкономический эффект** достигается путем наибольшего удовлетворения образовательных потребностей основных заказчиков на образование. Так, инновационные образовательные программы обеспечивают реальную реализацию новаций в образовательном учреждении. Очевидно, что такие программы в большей степени отражают потребности всех субъектов образования. При этом гранты и денежные поощрения, полученные образовательными учреждениями, могут служить существенной предпосылкой для повышения их инвестиционной привлекательности. Обеспечению этой предпосылки способствуют как условия конкурса, так и направленность образовательных учреждений на реализацию основных положений модернизации школы.

Общеэкономический эффект состоит еще и в том, что вложение средств из различных бюджетов на развитие инновационной деятельности образовательных учреждений может стать стимулом для бурного развития конкретной школы. Соответственно повышение рейтинга и статуса таких школ станет предпосылкой развития муниципальной и, как следствие, региональной систем образования. Высказывается мнение, что в этом смысле приоритетный национальный проект «Образование» может стать национальной идеей развития образования в России. Очевидно, что государство будет вкладывать средства именно в те направления развития образования, которые обеспечат мощный прорыв всей системы.

Заметим, что формирование имиджа образовательного учреждения тесно связано с повышением его инвестиционной привлекательности. Специалисты указывают, что сегодня только отдельные учреждения работают над этим, понимая значимость такой работы. В результате они претендуют на получение дополнительных внебюджетных ресурсов для своего дальнейшего развития и, как следствие, становятся недостижимыми в плане кон-

куренции для большинства образовательных учреждений. Поэтому наметившаяся тенденция, когда образовательные учреждения работают над повышением своей «деловой репутации», как раз и отражает общеэкономический эффект в системе образования.

Притоку в образовательные учреждения квалифицированных кадров способствует государственная поддержка лучших педагогов. Уже существует практика, когда конкурентные образовательные учреждения принимают на работу учителей на конкурсной основе. Эксперты отмечают, что развитие подобного опыта на муниципальном и региональном уровнях также будет обеспечивать престиж учительской профессии и, как следствие, создавать общеэкономический эффект.

Таким образом, общеэкономический эффект отражает некое приращение стоимости инновационных продуктов и технологий, созданных в сфере образования посредством консолидации финансовых ресурсов. Он также связан с притоком в учреждения образования квалифицированных кадров, повышением инвестиционной активности субъектов инновационной деятельности.

Социальный эффект предполагает повышение уровня подготовки специалистов за счет применения инновационных технологий в образовании, приобретение выпускниками компетенций в различных областях знаний. Сегодня вполне очевидно, что одной из важнейших задач развития должно стать создание так называемой экономики знаний. В основе экономики знаний лежит развитие потенциала личности учащихся. Этот потенциал, в свою очередь, является производным от уровня доступности и качества образования. Но чтобы человек мог раскрыть и реализовать свой потенциал, государство должно обеспечить условия для такой самореализации.

В этом плане социальную направленность имеет эффект, отражающий тенденцию усиления в содержании образования подрастающего поколения блока коммуникативных компетенций. Сегодня имеется существенное продвижение в вопросе обеспечения доступа образовательных учреждений к информационным и цифровым образовательным ресурсам, активного использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. По существу, в школах созданы благоприятные условия для формирования у учащихся информационно-коммуникативных компетенций.

Однако эти компетенции лишь инструмент для быстрого поиска и систематизации нужной информации. Следующим важным шагом становится работа по обеспечению информационной безопасности школ, а также созданию условий для медиаобразования учащихся.

Как вполне самостоятельный эффект, также имеющий социальную направленность, следует рассматривать и перестройку системы повышения квалификации педагогических кадров. Частные результаты, характеризующие проявление этого системного эффекта, касаются перехода на интерактивные методы обучения взрослых и модульную систему повышения квалификации. Кроме того, модернизация содержания и форм межкурсовой подготовки педагогов, методическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства и многие другие результаты также отражают свойства, которые ранее не были присущи системе образования.

Что касается **инновационного эффекта**, то этот тип социального эффекта предполагает синтез научных и прикладных исследований, доведение научных исследований до практической деятельности, а также создание эффективной системы обобщения и распространения педагогического опыта.

Приоритетный национальный проект «Образование» инициировал инновационную активность педагогов образовательных учреждений. При этом в соответствии с условиями конкурсного отбора предъявляются достаточно высокие требования к содержанию инновационной деятельности педагогов. Сегодня учителю следует не только продемонстрировать использование новых моделей обучения и воспитания, но и обосновать педагогическую целесообразность их применения. Поэтому многие педагоги включаются в серьезную исследовательскую деятельность, осваивают теоретические концепции, опираются на положения педагогической теории при проектировании учебно-воспитательного процесса. Полученные при этом результаты: новые методы, приемы, способы и средства обучения и воспитания и, как следствие, формирование у учащихся новых учебных достижений – можно с полным правом квалифицировать как инновационный эффект.

С точки зрения достижения системного эффекта, лучшие инновационные проекты (программы, модели, технологии, методики и т. п.) должны получить повсеместное распространение и стать достоянием всех учителей.

Поэтому, по оценкам специалистов, на передний план сегодня выдвигается задача обобщения и распространения эффективного педагогического опыта. Осуществляется активная работа по формированию баз данных эффективного инновационного опыта учителей и образовательных учреждений.

С точки зрения распространения инновационного опыта, важно развивать только тот инновационный опыт, который педагогически и экономически целесообразен. Приоритет предлагается отдавать тем учреждениям, инновационная деятельность которых интересна и обладает свойством воспроизводимости.

Аналогичным образом могут быть охарактеризованы системные эффекты, имеющие **структурно-организационный и коммерческий характер**. Отметим лишь, что **структурно-организационный эффект** предполагает унификацию процесса управления образованием (на определенном уровне), а также сокращение дублирования функций. **Коммерческий эффект** связан с созданием инновационной инфраструктуры, способствующей увеличению количества предпринимательских структур, занимающихся учебно-методической, научной, инновационной и издательской деятельностью. Возможно, они в меньшей степени выражены на данном этапе реализации приоритетного национального проекта «Образование», но их действие также обнаруживается.

Таковы основные положения, раскрывающие природу и сущность системного эффекта как явления. Проявление системных эффектов в сфере образования сегодня очевидно. При этом достигнутые эффекты зачастую находят свое место в основе формирования образовательной политики на уровне региональной и муниципальных образовательных систем.

Литература

1. Аберкромби, Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, Б.С. Тернер, С. Хилл. – М.: Экономика, 2004. – 624 с.
2. Алабин, Д.В. Приоритетные национальные проекты в политическом процессе Российской Федерации: концептуальное обеспечение и технологический инструментарий: автореф. дис. ... канд. полит. наук / Д.В. Алабин. – Нижний Новгород, 2009. – 19 с.
3. Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ; Минск: Харвест: Современный литератор, 2001. – 1312 с.

4. Всемирная энциклопедия: Философия XX век / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ; Минск: Харвест: Современный литератор, 2002. – 976 с.
5. Горбачевич, К.С. Словарь синонимов русского языка / К.С. Горбачевич. – М.: Экмо, 2007. – 608 с.
6. Дасковский, В.Б. О кризисе процесса воспроизводства основных фондов и хозяйственной деятельности в экономике России / В.Д. Дасковский, В.Б. Киселев // Инвестиции в России. – 2009. – № 1. – С. 32–44.
7. Естествознание: энцикл. словарь / сост. В.Д. Шолле. – М.: Большая рос. энцикл., 2002. – 543 с.
8. Митрофанов, В.В. Диссиметрия – это открытие / В.В. Митрофанов, А.З. Копылов // ТРИЗ, 1995. – Т. 1.
9. Об утверждении порядка и критериев конкурсного отбора образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы: приказ МО и науки РФ № 62 от 20.08.2008 // Официальные документы в образовании. – 2008. – № 8. – С. 35–39.
10. Психологический словарь / под общ. науч. ред. П.С. Гуревича. – М.: ОЛМА Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
11. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция. – М.: ООО «Дом славянской книги», 2008. – 960 с.
12. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
13. Фурсенко, А. Национальная инновационная система / А. Фурсенко // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 7–9.
14. Ципалов, Д.О. Приоритетные национальные проекты в контексте российской правовой политики: автореф. дис. ... канд. юрид. наук / Д.О. Ципалов. – Ростов н/Д., 2007. – 27 с.

Поступила в редакцию 5 февраля 2010 г.

Теория и практика управления образованием

УДК 651.01:008
ББК 4486+У9(2)212

МЕНЕДЖМЕНТ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Н.Ю. Кийкова

Южно-Уральский государственный университет

MANAGEMENT AS THE SUBJECT OF PEDAGOGICAL AND CULTUROLOGICAL RESEARCH

N. Kiykova

South Ural State University

Анализируются подходы к трактовке понятия «менеджмент», рассматривается его педагогическое содержание с точки зрения культурологического подхода.

Ключевые слова: менеджмент, культура, педагогическое исследование.

Approaches to the treatment of the concept «management» are analyzed; its pedagogical meaning from the point of view of culturological approach is reviewed.

Keywords: management, culture, pedagogical research.

Этапы развития мировой экономики свидетельствуют о том, что значительный период времени менеджмент рассматривался как предмет экономических исследований. Человек рассматривался как средство, производительная сила. В результате такого положения, с одной стороны, произошел резкий рост количества, ассортимента товаров и услуг, влекущий развитие производственно-информационной индустрии. С другой стороны, затянувшийся кризис в мировой экономике демонстрирует отставание управленческой мысли и практики от реальных проблем стремительно изменяющегося мира. Управленческие решения, являющиеся прогрессивными, научно обоснованными, критически осмысленными, аргументированными решениями – главное условие устойчивого функционирования сфер экономики, политики, социума. Поэтому характер социально-экономического развития отраслей во многом зависит от менеджеров.

Термин «менеджмент» (management) имеет североамериканское происхождение. В фундаментальном Оксфордском словаре английского языка понятие «менеджмент» трактуется как: 1) способ, манера обращения с людьми;

2) власть и искусство управления; 3) особого рода умелость и административные навыки; 4) орган управления, административная единица. Со временем это понятие стало интернациональным, подразумевающим людей-менеджеров, профессионально осуществляющих функцию управления, зачастую переводится на русский язык как «руководство». При рассмотрении смыслового содержания понятия «менеджмент» в лингвокультуре [12] выделяются следующие процессуально-функциональные трактовки:

- процесс управления хозяйственной деятельностью организации;
- процесс управления производством (продажей) товара или услуги;
- функции управления организацией;
- персонал управления организацией.

В современной научной литературе в содержании понятия «менеджмент» отражены в основном стороны функционального и деятельностного подхода (табл. 1). Между тем анализ динамики функций менеджмента свидетельствует о том, что происходит их расширение и гуманизация. Первоначально менеджмент выполнял лишь коммуникативную

функцию – особого способа обращения между людьми. Позже, с развитием идей рационализма, к ней добавляются управленческие и организационно-технологические функции: учета и контроля хозяйственной деятельностью, организации, координации, планирования. С формированием положений поведенческого направления в управлении государство делегировало менеджменту задачи сглаживания неравенства между доминирующими и подчиненными с помощью создания в организации особой образовательной среды. В обязанности менеджера добавляются психолого-педагогические функции: мотивации, развития персонала, управления конфликтами, формирования организационной культуры и личностных ценностей работников.

Теперь менеджер – не только организатор производственного процесса, а «коуч» – начальник, исполняющий роль «учителя», «куратора», «помощника», «наблюдателя», «советчика», «судьи», «вдохновителя». Обобщенный воспитательный опыт менеджеров по изучению, формированию и реализации потребностей людей в условиях профессиональной среды систематизируется и реализуется в маркетинговых технологиях. В конце XX века произошло возрастание конкуренции и взаимозависимости в мировой экономике, усилилась глобализация мирового пространства, появились международные системы информации, возросла роль «экономики знаний». Очевидно, ведущими функциями менеджмента станут функции гуманистического характера:

Таблица 1

Различные подходы к трактовке понятия «менеджмент»

№ п/п	Подход к трактовке	Трактовка понятия
1	Деятельностный	Деятельность руководителя по организации ресурсов предприятия, включая людей, для достижения поставленных целей
		Деятельность, обеспечивающая рациональное использование ресурсов и времени
		Вид профессиональной деятельности специалиста по формированию организации, постановке целей и их достижению
		Способ, манера обращения с людьми
		Умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект, мотивы поведения других людей
		Особого рода уместность и административные навыки
2	Функциональный	Функциональный аспект экономики
		Орган управления, административная единица
		Процесс планирования, организации, координации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформировать и достичь целей организации
		Совокупность методов, средств, принципов и форм управления, обеспечивающих повышение эффективности производства
		Система программно-целевого, системного управления, текущего и перспективного (стратегического) планирования и прогнозирования научно-технических разработок, организации производства, реализации продукции и услуг в соответствии с изменением внешней среды и рынка с целью повышения эффективности хозяйствования, удовлетворения потребностей рынка и общества в целом, увеличения прибыли
3	Системный	Наука, практика, техника управления и контроля
		Наука, практика и искусство управления
		Власть и искусство управления
		Управление деятельностью организации, ориентированной на рынок
4	Личностный	Особый вид деятельности, позволяющий людям добиваться поставленных целей за счет наилучшего сочетания способностей людей и их интересов, а также оптимального соединения ресурсов, необходимых для выбранного бизнеса

мировоззренческие, ассоциативные, культуротворческие. Таким образом, функции менеджмента расширяются от функций частного характера – управленческих и организационно-технологических до функций всеобщего гуманистического характера, обеспечивающих социально-культурное развитие общества. Поэтому менеджмент сегодня может рассматриваться как предмет культурологического исследования.

Взгляды на сущность и содержание понятия «культура» представлены на макро- и микроуровне, с позиций различных концепций и подходов (табл. 2). На макроуровне понятие «культура» рассматривается как производящее и социальное явление и понимается как:

– совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством (А.А. Зварькин, Г.П. Францев, Н.З. Чавчадзе и др.) [11]; совокупность образов, система ценностей, идей, детерминирующих упорядоченность и управляемость социальными системами (А. Кребер, Т. Парсонс, Р. Мертон и др.) [7];

– совокупность программ будущих, потенциально возможных видов и форм человеческой деятельности (В.С. Степин и др.) [17]; «проект человеческого существования, содержащий многогранную композицию идей, ценностей, образцов поведения, которые играют огромную формирующую роль в развитии цивилизации, равно как и в развитии отдельной личности»;

– особый механизм в целостности социума, который фиксирует, порождает, совершенствует, обобщает те проявления людей и общностей, которые преодолевают стихийное самовыражение и самопроявление, превращают их в надситуативные [1]; особый способ осуществления социальности людей, реализация их потребности в коллективном существовании в системе социального опыта и трансляции этого опыта следующим поколениям [13];

– способ реализации творческих сил и способностей человека в конкретной деятельности, производимой с точки зрения общественной значимости (В.Е. Давидович [6], И.Ф. Исаев [9], М.С. Каган [10] и др.); устоявшаяся система норм, упорядочивающих деятельность, взаимодействие и общение людей (И.Н. Семенов [18] и др.).

Таким образом, изучение культуры на макроуровне свидетельствует об аксиологических, прогностических, формирующих возможностях культуры, подчеркивается, что именно культура формирует социально направленную

активность человека, ориентируя его на преобразование среды и связанное с этим саморазвитие индивида.

На микроуровне исследования понятие «культура» осознается как личностное явление:

– качественная характеристика человеческой деятельности во всем многообразии ее видов, форм, способов и результатов [14];

– некоторое свойство личности, проявляющееся в способности к самоконтролю, творческой реализации своей деятельности, мыслей, чувств (Е. Боголюбова [4], Н.С. Злобин [8] и др.);

– процесс творческой самореализации сущностных сил, способностей человека, выражающий меру власти человека над внешней и над его собственной психической и физической природой [9].

Рассмотрение микроуровня исследования понятия «культура» свидетельствует о том, что совершенствование материального и духовного мира, возможно благодаря внутренней позиции личности, характеру свойств человека и осуществляемой им в определенной социальной среде деятельности. Макро- и микроуровни рассмотрения культуры взаимообусловлены и представляют единое целое. Учитывая современные взгляды на понимание культуры как социального, производящего и личностного явления, особенности содержания понятия «менеджмент» и актуальность его рассмотрения как культурологического феномена, уточним содержание понятия «менеджмент»

Под менеджментом с позиций процессуально-функционального и культурологического подхода можно понимать поликомпонентную структуру, в состав которой входят:

– аксиологический компонент (система норм, ценностей и правил, «совокупность знаковых систем», в которых воплощена «память человечества» и программ будущих, потенциально возможных видов и форм эффективного управления деятельностью организации);

– процессуально-формирующий компонент (ситуация, в которой участвуют руководитель и подчиненные, обычно в виде обсуждения проблем и принятия решения, комплексный процесс обеспечения эффективной целенаправленной деятельности организации, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и отношений);

– гуманистический компонент (личностное новообразование, обеспечивающее человеку «ускорение качественного роста, закрепление

Таблица 2

Основные концепции, подходы и уровни осмысления понятия «культура»

Уровень	Концепция	Подход	Способ понимания «культуры»	Основа	
				Ученые	Природа (Мир)
Макроуровень	Предметно-ценностная, информационно-семиотическая	Аксиологический	Воздвигание души человека, формирование определенных качеств <i>humanitas</i> , что в переводе с латинского означает «человечность»	Цицерон и др.	Духовное
		Технологический	Культура невозможна без материализованной реализации идеалов и ценностей. Культура общества зарождается и развивается как производящая культура (культура производства)	В.А. Сливак и др.	Материальное
Макроуровень	Деятельностно-технологическая, общественно-атрибутивная	Деятельностный	Специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и самим себе	Э. Кассерер, Ю.М. Лотман, В. Иванов, Х. Гадамер, А. Моль, В.С. Степин и др.	Социальное
	Гуманистическая	Антропологический	Кант и др.	Общество	
Макроуровень	Личностно-атрибутивная	Личностный	Процесс творческой самореализации существующих сил, способностей человека, выражающий меру власти человека над внешней и над его собственной психической и физической природой	И.Ф. Исаев и др.	Личностное

новых достижений в этом росте, подготовку к новому росту», степень совершенства в развитии соответствующей личностной сферы конкретного человека).

Различные аспекты проблем образования и развития менеджеров рассматриваются, в основном, с позиций процессуально-функционального подхода. Первоначально исследования были связаны с анализом проблем подготовки социо-культурного звена менеджмента: руководителей социально-культурных учреждений (В.П. Подвойский [15] и др.), менеджеров образования в педуниверситете (С.Н. Белоконов [3], Л.А. Шипилина [20] и др.), руководителей школ и учителей (А.М. Баскаков [2] и др.). Современный этап отличается расширением границ узкой специализации исследования проблем высшего педагогического звена: развитие профессионального мастерства менеджера в системе бизнес-образования (И.В. Резанович [16] и др.), дополнительное экономическое образование студентов вуза (Л.Д. Старикова [19] и др.). Однако, по-прежнему, уделяется недостаточное внимание изучению направлений использования культурологического подхода к образованию менеджеров.

Между тем представляется актуальным исследовать данный процесс в рамках образовательного учреждения высшего профессионального образования, так как студенческий возраст является оптимальным для формирования и развития у обучающихся значимых для будущей профессиональной деятельности личностных качеств, а также знаний, навыков, умений, обеспечивающих выполнение функциональных обязанностей.

Рассматривая образовательный процесс с точки зрения организации преподавателем специальных культурных практик, способствующих зарождению новообразований (качеств, свойств, умений) в конкретной деятельности или ситуации, в процессе которой они развиваются, можно назвать следующие направления в применении культурологического подхода к образованию менеджеров:

1. Развитие представлений обучаемых о собственном индивидуальном своеобразии и роли своей творческой активности в событиях жизни.
2. Развитие исследовательского мышления личности.
3. Использование тренингов, стимулирующих использование в обучении методов самоубеждения, самообязательства, самоорганизации.

Анализ процесса образования и развития менеджеров с точки зрения создания специальной профессионально-ориентированной обучающей среды [5], позволяющей в рамках учебной дисциплины организовать педагогическое взаимодействие с целью закрепления сложившихся новообразований обучающихся в конкретной деятельности и поведении, позволил выявить следующие направления в применении процессуально-функционального подхода к образованию менеджеров:

1. Когнитивно-вариативное обеспечение развития менеджеров в зависимости от избранных профессиональных «ролей» и надлежащих функций.
2. Создание среды, децентрирующей познавательную позицию личности в ходе столкновения и интеграции с мнениями других людей.
3. Стимулирование использования в обучении методов взаимоубеждения, взаимообязательства, самоорганизации.

Анализ содержания понятия «менеджмент» с позиций культурологического подхода свидетельствует об актуальности использования в практике образования менеджеров наряду с указанными и личностно-ориентированного, гуманистического подхода. Рассматривая процесс развития менеджеров с точки зрения осуществления аксиологического практикума, направленного на становление ценностных и духовно-нравственных приоритетов обучаемых, нами выявлены направления в применении личностно-ориентированного и гуманистического подхода к образованию:

1. Изучение, формирование и развитие личностно-профессиональных ценностей обучающихся.
2. Построение проблемно-ценностных ситуаций, требующих проявления инициативы.
3. Обеспечение условий для личностной самореализации, приводящей к ассоциативно-творческой профессиональной реализации в группе.

Литература

1. Анисимов, О.С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О.С. Анисимов. – М.: Агро-вестник, 2000. – С. 445.
2. Баскаков, А.М. Культура управленческого общения у руководителей и учителей общеобразовательных школ: дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Баскаков. – Челябинск, 1999. – 363 с.
3. Белоконов, С.Н. Формирование ключевых компетенций менеджера образования: авто-

реф. дис. ... канд. пед. наук / С.Н. Белоконь. – Ставрополь, 2006. – 23 с.

4. Боголюбова, Е.В. Культура и общество / Е.В. Боголюбова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 232 с.

5. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Педагогич. общество России, 2004. – С. 45.

6. Давидович, В.Е. Сущность культуры / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та, 1979. – 264 с.

7. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, перспективы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

8. Злобин, Н.С. Культура и общественный прогресс / Н.С. Злобин. – М.: Наука, 1980. – 303 с.

9. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учебных заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.

10. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996.

11. Кармин, А.С. Культурология / А.С. Кармин. – СПб.: Изд-во «Лань», 2001. – С. 8–9.

12. Клименко, Е.О. Концепт «менеджмент» в американской и русской лингвокультурах: дис. ... канд. фил. наук / Е.О. Клименко. – Волгоград, 2004. – С. 33.

13. Коробейникова, Л.А. Эволюция представлений о культуре в культурологии /

Л.А. Коробейникова // Социс. – 1996. – № 7. – С. 79–85.

14. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука / Э.С. Маркарян. – М.: Наука, 1983. – 285 с.

15. Подвойский, В.П. Технологии преодоления профессиональной деформации руководителей социально-культурных учреждений: дис. ... д-ра пед. наук / В.П. Подвойский. – М., 1998.

16. Резанович, И.В. Развитие профессионального мастерства менеджера в системе бизнес-образования: дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Резанович. – Магнитогорск, 2006. – 359 с.

17. Роль культуры в формировании личности / под ред. Е.М. Бабосова. – Минск: Наука и техника, 1980. – 192 с.

18. Семенов, И.Н. Серебряный век как социально-культурное пространство творчества и психолого-акмеологического изучения его индивидуальности и авторефлексии / И.Н. Семенов // Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / под ред. А.Л. Журавлева и др. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – С. 293–301.

19. Старикова, Л.Д. Дополнительное экономическое образование студентов вуза (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук / Л.Д. Старикова. – Челябинск, 2009. – 326 с.

20. Шипилина, Л.А. Основы подготовки менеджеров образования в педагогическом университете: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.А. Шипилина. – Омск, 1999. – 41 с.

Поступила в редакцию 24 февраля 2010 г.

ПОНЯТИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ОБЪЕКТА ВНЕШНЕГО УПРАВЛЕНИЯ

Е.В. Тарасенко, О.П. Осипова

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования*

THE CONCEPT OF TEACHER'S SELF-EDUCATION AS AN OBJECT OF EXTERNAL MANAGEMENT

E. Tarasenko, O. Osipova

Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

Уточнено понятие «самообразование» в аспекте выявления его признаков для учителя как объекта внешнего управления.

Ключевые слова: самообразование учителя, управление самообразованием учителя, внешнее управление.

The concept "self-education" is specified. The indications of teacher's self-education are revealed. The teacher is viewed as an object of external management.

Keywords: teacher's self-education, teacher's self-education management, external management.

В последние годы при проведении государственной политики в области совершенствования образования в стране широкое распространение получила концепция непрерывного образования, согласно которой непрерывное образование – это «целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира» [3, с. 37]. Ключом к формированию системы непрерывного профессионального педагогического образования в нынешних условиях является самообразование учителя и его внешнее сопровождение на различных уровнях функционирования системы повышения квалификации работников образования.

По мере развития проблемы самообразования учителя в отечественной педагогике уточнялось само понятие «самообразование». Рассматривается учёными и проблема самообразования учителя, что вносит содержательную специфику в определение понятия «самообразование».

Систематизируя представленные в научно-педагогической литературе точки зрения разных авторов, можно отметить, что самообразование учителя рассматривается как пси-

холого-педагогическая проблема и характеризуется:

- как особая форма самостоятельной инициативной познавательной деятельности [2, 4];
- как путь самосовершенствования личности, выступающий в форме определённым образом организованного самостоятельного познавательного процесса со всеми присущими ему компонентами (потребностями, интересами, мотивами, способностями, собственно деятельностью), основу которого составляет активный поиск, генерация и презентация информации по индивидуальной методической теме [2, 4, 8];
- как компонент системы непрерывного профессионального образования [8].

Приведённые выше признаки понятия «самообразование учителя» могут быть дополнены указанием необходимости результативности этой деятельности, так как именно результат самообразования учителя определяет его цели, задачи, содержание и способы реализации. И именно отсутствие ориентации самообразовательной работы учителя на практически применимый результат является причиной бедственного состояния самообразования учителя сегодня: при отрыве деятель-

ности от результата не создаётся стимула к её осуществлению.

Таким образом, понятие «самообразование учителя» может быть определено следующим образом. Самообразование учителя – это его самостоятельная специально организованная, систематическая познавательная деятельность, цели и содержание которой определяются насущными профессиональными затруднениями, а результатом является решение практической профессиональной задачи.

В современной педагогике проблема самообразования учителя представляется в значительной степени противоречивой, несмотря на высокую степень её разработанности в науке. При рассмотрении различных точек зрения учёных на самообразование учителя обнаруживается противоречие, которое пока не нашло решения в педагогической науке.

С одной стороны, даже из приведенного выше определения можно выделить первичный признак самообразования – самостоятельность субъекта в организации и осуществлении этой деятельности. Н.А. Рубакин, один из крупнейших педагогов XX века, работавших над проблемой самообразования, особенно подчеркивал недопустимость внешнего вмешательства в самообразование личности: «Помощь самообразовательной работе может выражаться со стороны, главным образом лишь общим руководством. Если она будет очень детальна, то самообразование перестанет быть таковым. ... Чем скорее отучается человек ходить на чужих помочах, тем лучше» [7, с. 61].

С другой стороны, проблема управления самообразованием всё чаще обозначается учёными, так как её решение может способствовать повышению эффективности самообразования сегодняшнего учителя. «Самообразование взрослого человека сугубо индивидуально, тем не менее, возможна и необходима коррективная самообразовательная деятельность учителя со стороны опытного коллеги, авторитетного руководителя школы» [8, с. 296]. «Хаотическое, бессистемное чтение литературы и посещение курсов в системе повышения квалификации не дают учителю ориентиров, а руководство со стороны администрации без методологической основы только мешает опытному педагогу и ничем не помогает начинающему» [2, с. 34]. Г.П. Щедровицкий подчеркивает, что самообразование, как и любая иная деятельность, «никогда не вырастает, не развивается из другой, подобной ей деятельно-

сти. Оно всегда складывается, формируется как управляемая деятельность, а это значит, проходит через «каналы» познания, т. е. создания предписаний и усвоения» [10, с. 7]. В исследовании И.Б. Соколовой подчёркивается, что в виду высокой необходимости самообразования учителей управление им «должно охватывать практически всех учащихся на всех ступенях системы народного образования» [9, с. 37].

Еще в научных исследованиях XX века можно обнаружить косвенные или даже прямые указания на необходимость управления самообразованием учителя. Так, А.Я. Айзенберг понимает под ним «целенаправленное воздействие на содержание, формы и методы овладения знаниями самостоятельно занимающимися, выбор и использование ими источников научной и общекультурной информации» [1, с. 33]. Я. Коменский указывал, что «личность доходит до такого состояния, когда она сама стремится и умеет самоусовершенствоваться только с помощью мудрого и универсального наставника» [6, с. 167]. Даже Н.А. Рубакин, предлагавший определение содержания самообразования «по собственному нюху» [7, с. 78] обучающегося самостоятельно, писал: «Нужно дать начинающему читателю своего рода географическую карту той страны, по которой ему придется путешествовать во время его работы над самообразованием» [7, с. 68].

Нами предпринята попытка определить специфику понятия «самообразование учителя» именно как объекта внешнего управления. Для этого необходим анализ общих свойств понятия «внешнее управление» и отношений между понятиями «самообразование учителя» и «управление».

Ю.А. Конаржевским управление определяется как «целенаправленное воздействие на объект с текущим контролем и последующей коррекцией результатов» [5, с. 32]. Управление может быть жестким, направленным непосредственно на сам объект, на гарантированное его изменение. В гуманитарной сфере более приемлемо мягкое управление, направленное на изменение только условий, в которых существует объект.

Описывая процесс управления в образовании, Ю.А. Конаржевский говорит о нём как о «циклическом процессе обмена информацией и управленческими решениями между управляемой и управляющей системами». Кроме того, он особо подчёркивает, что «информа-

ция о состоянии дел в управляемом объекте – это «хлеб управления» [5, с. 161].

Г.М. Коджаспирова выделяет две стадии в циклической структуре управленческого решения. На первой стадии осуществляется анализ проблемы, формулирование задач, анализ обстановки, формирование множества вариантов решения задачи, оценка и отбор приемлемых вариантов решения и отбор оптимального решения. На второй стадии разрабатывается план реализации решения, организуется работа по выполнению решения и осуществляется контроль и коррекция, на основе которых определяются новые проблемы. При этом автор подчёркивает, что «основной закономерностью управления является его цикличность, а условием его эффективности – мониторинг» [4, с. 192].

В.А. Сластёнин под управлением понимает «деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации» [8, с. 482].

В педагогике мы не обнаружили определение понятия «внешнее управление». Можно предположить, что таковое определение не является необходимым для педагогики благодаря наличию чётко разграниченных понятий «управление» и «самоуправление». Интересно, что в экономике понятие «внешнее управление» определяется как «процедура банкротства, применяемая к должнику в целях восстановления его платежеспособности, с передачей полномочий по управлению должником внешнему управляющему» [11]. То есть уточнение понятия «управление» понятием «внешнее» определяет, во-первых, обязательное наличие субъекта и объекта управления, во-вторых, объективную необходимость наличия субъекта управления, базирующуюся на оценке состояния объекта, и в-третьих, направленность деятельности субъекта на восстановление деятельности объекта по самоуправлению.

Применяя приведённые выше определения к самообразованию учителя, можно сделать вывод, что в целом речь идёт не о принуждении учителя к самообразованию, а о его активизации, создании таких внешних психолого-педагогических условий, в которых учитель будет испытывать внутреннюю мотивацию к самообразованию, на основе мониторинга. Подобную мысль находим и у А.Я. Айзенберга: «Самообразование может развиваться при соблюдении двух кардинальных условий: на-

личие потребности в самообразовании и определённой ситуации для её удовлетворения» [1, с. 16]. При этом необходимо отметить, что в сложившихся условиях функционирования системы образования практически отсутствуют сколько-нибудь действенные материальные и моральные стимулы для формирования у учителя внутренних стимулов к самообразованию и, соответственно, внешние стимулы должны приобрести доминирующий характер.

Если рассматривать самообразование учителя как объект внешнего управления, то его понятие должно приобрести следующие видовые отличия:

- наличие объекта и субъекта управления;
- цикличность процесса управления субъекта объектом, основанная на непрерывном мониторинге изменений актуального состояния объекта;
- направленность деятельности объекта управления на восстановление самоуправления объекта.

Определение понятия «самообразование учителя», таким образом, может быть уточнено с учётом специфики рассмотрения его как объекта внешнего управления.

Самообразование учителя – это его самостоятельная, определяемая насущными профессиональными затруднениями и направленная на решение практической профессиональной задачи познавательная деятельность, которая циклично и системно организуется и контролируется внешним субъектом на основе непрерывного мониторинга способности и готовности учителя к самоуправлению.

Уточнение понятия «самообразование учителя» как объекта внешнего управления значимо для педагогики не только с точки зрения научной новизны, но и с точки зрения возможности разработки на его основе технологии управления самообразованием учителя.

Литература

1. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: учеб. пособие для вузов / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 128 с.
2. Гузев, В. Педагогическая технология: управление самообразованием учителей / В. Гузев // Директор школы. – 1993. – № 1. – С. 28–32.
3. Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеёв. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схе-

мах, таблицах и опорных конспектах / Г.М. Коджастирова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 256 с.

5. Конаржевский, Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю.А. Конаржевский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

6. Поташиник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташиник. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

7. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием / Н.А. Рубакин. – М.: Советская Россия, 1982. – 126 с.

8. Сластёнин, В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред.

В.А. Сластёнина. – 8-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 576 с.

9. Соколова, И.Б. Организационно-педагогические условия самообразования будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук / И.Б. Соколова. – Армавир, 2000. – 200 с.

10. Щедровицкий, Г.П. О применении понятия «управление» в психических и педагогических исследованиях / Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин // Вопросы активизации мышления и творческой деятельности учащихся: тез. докл. на межвуз. конф., 2006. – <http://www.fondgp.ru/lib/chteniya/xv/text/9>

11. Экономический он-лайн словарь. – <http://vedomosti.ru>

Поступила в редакцию 22 января 2010 г.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАТУСА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

А.В. Кисляков, К.С. Задорин
Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

REGIONAL MODELS OF INCREASING SOCIAL AND PROFESSIONAL STATUS OF A FORM-MASTER

A. Kislyakov, K. Zadorin
Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

Рассматриваются модели повышения социального и профессионального статуса классного руководителя на региональном уровне: принципы построения моделей, компоненты.

Ключевые слова: социальный статус классного руководителя, профессиональный статус классного руководителя, модели повышения социального и профессионального статуса классного руководителя.

The models of increasing social and professional status of a form-master at the regional level are examined: the principles of models construction, components.

Keywords: social status of a form-master, professional status of a form-master, models of increasing social and professional status of a form-master.

Повышение качества воспитательной работы в школе сегодня напрямую связано с формированием роли и места классного руководителя в современной общественной и профессиональной структуре, его ценностным отношением к педагогической деятельности.

Для решения данной задачи необходима разработка и реализация действенных моделей, представляющих собой комплекс условий и практических мер по повышению социального и профессионального статуса педагогов, выполняющих функции классного руководства.

Под моделированием мы понимаем метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности [4]. Понятие «модель повышения социального и профессионального статуса классного руководителя» мы рассматриваем как «системное образование, в структуре которого выделяются функционально соотношенные, взаимозависимые друг от друга компоненты, обеспечивающие целенаправленность деятельности субъектов системы и влияние создаваемых условий на позитивные изменения в социальном и профессиональном статусе классного руководителя» [3, с. 23].

В соответствии со структурой педагогического моделирования [1] определим данные компоненты с учетом предмета нашего изучения:

– *целевой*, отражает цели и задачи по повышению социального и профессионального статуса классного руководителя;

– *содержательный*, характеризует направления деятельности субъектов системы, обеспечивающих повышение статуса классного руководителя;

– *процессуальный*, характеризует этапы развития системы;

– *технологический*, определяет целесообразное сочетание форм, методов и средств организации деятельности, обеспечивающей позитивные изменения в статусе классного руководителя;

– *результативный*, определяет ожидаемые результаты функционирования системы.

Различия в характеристике социального и профессионального статуса классного руководителя должны предполагать различия в характеристике структурных компонентов, в определении субъектов, механизмов и условий реализации моделей, обеспечивающих их повышение.

Предлагаем варианты моделей повышения социального и профессионального статуса классного руководителя, которые могут быть эффективно реализованы с учетом региональных особенностей (географических, демографических, культурных, социально-экономических и других).

Социальный статус классного руководителя определяется его положением в системе социального взаимодействия [5]. Поэтому основу целевого компонента модели составляет определение комплекса условий, обеспечивающих качественные изменения в социальном положении классного руководителя и отношении других категорий субъектов социальной среды к его деятельности (рис. 1).

Данная целевая ориентация конкретизируется в задачах, характеризующих содержательный компонент модели, который на практике реализуется в приоритетных направлениях деятельности коллективных и индивидуальных субъектов в качестве комплекса условий.

Таковыми условиями видятся:

– *нормативно-правовые* (законодательные и нормативно-правовые основы профессиональной деятельности классного руководителя; меры социальной поддержки, влияющие на повышение социального статуса);

– *финансово-экономические* (виды и объемы социальных льгот и благ для классного руководителя, наличие финансового обеспечения мероприятий с привлечением бюджетных и внебюджетных источников);

– *социально-психологические* (формы нематериального стимулирования деятельности классного руководителя, формирование мотивации к самообразованию);

– *организационно-управленческие* (учет и оценка реализуемых механизмов повышения социального статуса классного руководителя; система взаимодействия субъектов и координация их действий);

– *информационные* (средства информационной поддержки деятельности классного руководителя, распространения передового опыта, публичного обсуждения актуальных проблем).

Процессуальный компонент определяет последовательность этапов деятельности субъектов модели: подготовительного, проектного, практического, оценочного.

На каждом этапе в соответствии с его содержанием осуществляется отбор наиболее целесообразных и эффективных форм, методов и средств реализации задач, которые характеризуют технологический компонент.

Результативный компонент окончательно оформляет целостность модели как системного образования, обеспечиваемого целенаправленностью, функциональной зависимостью и обусловленными внутренними связями между ее компонентами. Достижение желаемых результатов повышения социального статуса классного руководителя возможно при следующих условиях.

1. Рост внимания общества и государства к институту классного руководства.

2. Общественное признание значимости роли классного руководителя в воспитании подрастающего поколения, организации воспитательного процесса в образовательном учреждении.

3. Сформированность нормативно-правовых основ профессиональной деятельности классного руководителя.

4. Действенность мер социальной поддержки, материального и нематериального стимулирования деятельности классного руководителя, обеспечивающих его благополучное социальное положение.

5. Эффективная система методической работы и повышения квалификации классных руководителей; возможности свободного получения информации для организации профессиональной деятельности.

6. Рост общественной активности классных руководителей; создание общественных формирований классных руководителей, их участие в управлении образованием на разных уровнях.

7. Рост творческой активности классного руководителя, ориентация его на реализацию образовательных инициатив и профессиональное самосовершенствование.

Изменение профессионального статуса классного руководителя определяется его положением в системе профессионально-педагогических отношений и зависит от взаимодействия с коллегами и другими категориями педагогических работников как в своем образовательном учреждении, так и в пространстве муниципальной и региональной образовательных систем [2].

Содержание взаимодействия между педагогами, как правило, определено рядом профессиональных функций и проблем. Это позволяет использовать опыт классных руководителей в организации информационно-методического обеспечения процесса воспитания в общеобразовательных учреждениях и повышения профессиональной компетентности. Эффективность такого профессионального взаимодей-

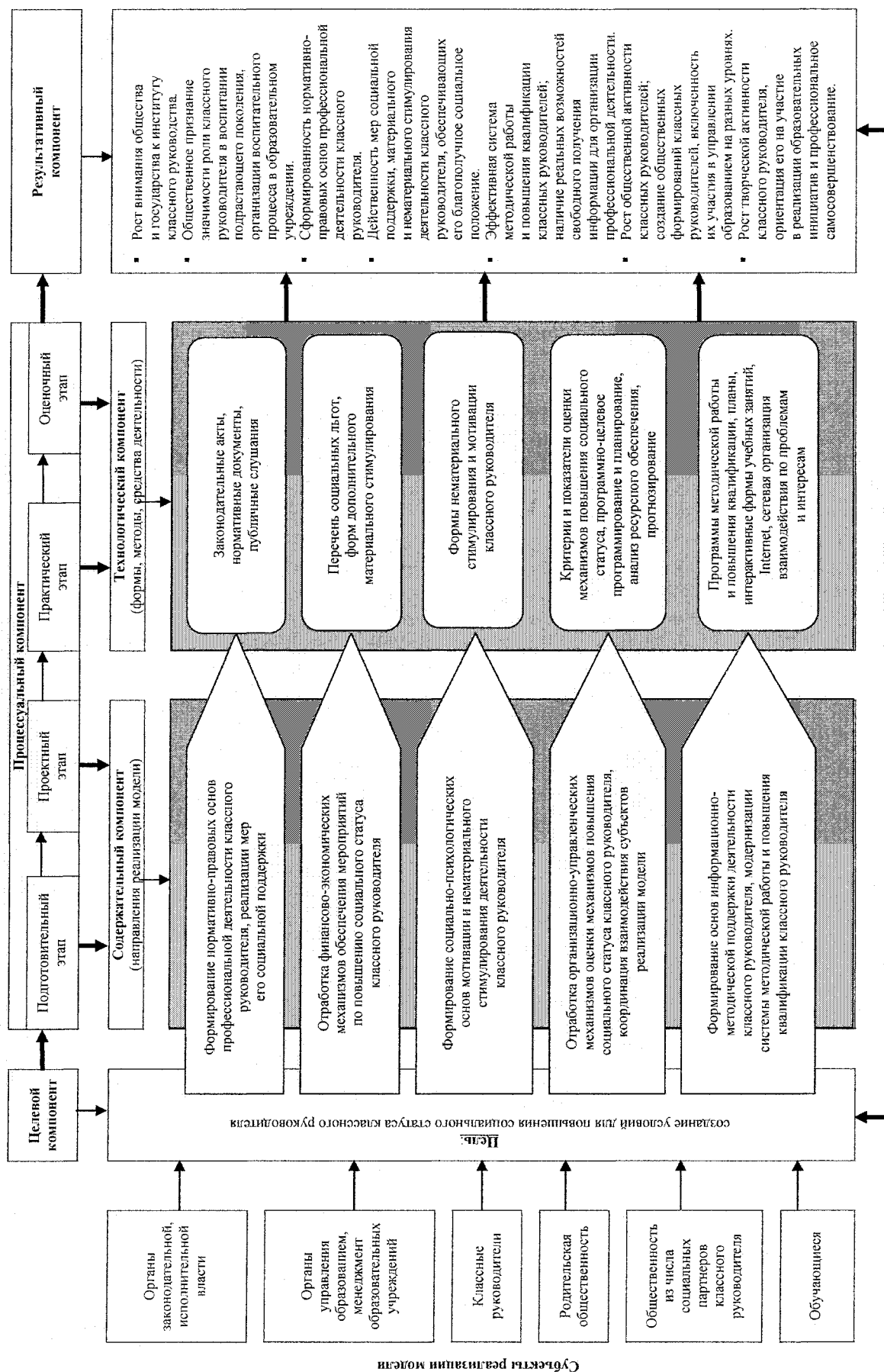


Рис. 1. Модель повышения социального статуса классного руководителя

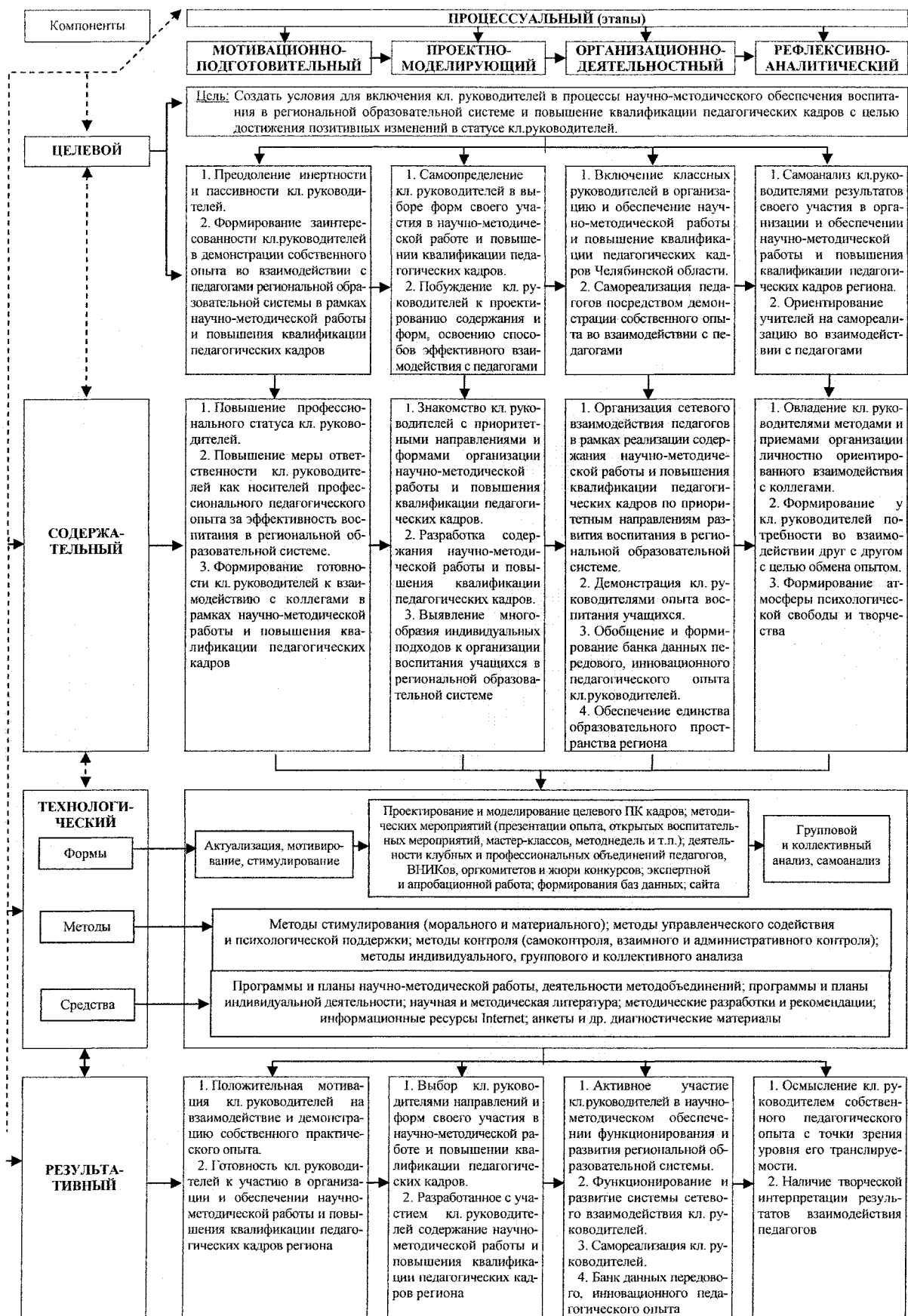


Рис. 2. Модель повышения профессионального статуса классного руководителя на региональном уровне

ствия зависит от уровня включенности педагогов в данные процессы.

Обеспечение включенности педагогов должно быть предметом деятельности, прежде всего, субъектов управления образованием, отвечающей требованиям системной организации процесса и направленной на качественные изменения в позиционировании и уровне активности педагогов в реализации приоритетных направлений методической работы и повышения квалификации работников.

Следовательно, модель повышения профессионального статуса классного руководителя может быть представлена в виде системы организационно-управленческой деятельности по его включению в процессы научно-методического обеспечения воспитания на различных уровнях региональной образовательной системы и повышения квалификации педагогических кадров (рис. 2).

Структурными компонентами данной модели являются:

– целевой компонент, отражающий многообразие целей и задач оргуправления по обеспечению включенности классных руководителей в научно-методическую работу и повышение квалификации;

– содержательный компонент, характеризующий различные направления профессионально-педагогического взаимодействия классных руководителей;

– процессуальный компонент, определяющий целесообразное сочетание форм, методов и средств организационно-управленческого обеспечения участия классных руководителей в научно-методической работе и повышении квалификации работников образования;

– технологический компонент, характеризующий сочетание форм, методов и средств организации деятельности, обеспечивающей позитивные изменения в статусе классного руководителя;

– результативный компонент, определяющий ожидаемые промежуточные и конечные результаты деятельности.

Рассмотрим более подробно процессуальный компонент, который характеризуется поэтапным включением классных руководителей в научно-методическую работу и повышение квалификации других категорий педагогических работников:

1) *мотивационно-подготовительный* (преодоление инертности и пассивности классных руководителей, формирование у них заинтересованности в демонстрации собственного опыта во взаимодействии с другими педагогами);

2) *проектно-моделирующий* (самоопределение классных руководителей в выборе форм своего участия в научно-методической работе и повышении квалификации педагогических кадров, их побуждение к проектированию содержания и форм, освоению способов эффективного взаимодействия);

3) *организационно-деятельностный* (включение классных руководителей в организацию и обеспечение научно-методической работы и повышение квалификации педагогических кадров, их самореализация посредством демонстрации собственного опыта во взаимодействии с педагогами);

4) *рефлексивно-аналитический* (организация самоанализа педагогами результатов своего участия в организации и обеспечении научно-методической работы и повышения квалификации).

Таким образом, разработанность комплекса условий и практических мер с учетом региональных особенностей, обеспеченных действиями всех субъектов региональной системы повышения социального и профессионального статуса классного руководителя, является гарантом решения задачи повышения качества воспитательной работы в школе.

Литература

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

2. Николаев, И.Г. Оценка социального и профессионального статуса классного руководителя / И.Г. Николаев, Д.А. Шилков // *Классный руководитель в реалиях школы. Научно-методическая серия «Новые ценности образования»*, 2009. – Вып. 2. – С. 109–123.

3. Повышение социального и профессионального статуса классного руководителя в условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование» / Федер. агентство по образованию; ООО «Проф. проект»; сост.: К.С. Задорин, А.В. Кисляков, И.Г. Николаев, Д.А. Шилков. – М., 2007. – 260 с.

4. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

5. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2006. – 321 с.

Поступила в редакцию 12 января 2010 г.

Теория и методика профессионального образования

УДК 378.016:355.237+378.635.5
ББК 4489.30

НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРОВ В ГРАЖДАНСКИХ ВУЗАХ

К.Н. Крикунов
Южно-Уральский государственный университет

NECESSARY CONDITIONS OF TRAINING OFFICERS IN CIVIL INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION

K. Krikunov
South Ural State University

Анализируется опыт подготовки офицеров резерва в гражданских вузах в России и за рубежом. Определяются необходимые условия подготовки офицеров в гражданских вузах: педагогические, организационно-управленческие, нормативно-правовые и социально-экономические.

Ключевые слова: анализ, подготовка офицеров запаса, необходимые условия.

The practices of training reserve officers in domestic and foreign civil institutes of higher education are analyzed. The necessary conditions of training officers in civil institutes are determined: pedagogical, organizational and managerial, legal, socio-economic.

Keywords: analysis, training reserve officers, necessary conditions.

Современное состояние Вооруженных сил (ВС) Российской Федерации предполагает небольшую численность армии в мирное время и значительное увеличение ее в ходе мобилизации. Основу мобилизационного резерва офицерского корпуса составляют выпускники вузов, прошедшие обучение по программам подготовки офицеров запаса на факультетах военного обучения и военных кафедрах. Приоритетным направлением является подготовка офицеров технических военно-учетных специальностей. Проводимая в настоящее время модернизация системы подготовки военных кадров осуществляется в соответствии с федеральной программой по реформированию системы военного образования, одной из задач которой является формирование дополнительных источников комплектования Вооруженных сил офицерами. При формировании этих источников Министерство обороны Российской Федерации исходит из соображений

качества и экономической целесообразности подготовки необходимых специалистов.

Целесообразность подготовки офицеров в гражданских вузах обусловлена несколькими факторами. Во-первых, степень владения необходимыми компетенциями у офицера-выпускника гражданского вуза в большинстве случаев не ниже, а иногда и выше, чем у выпускника военно-учебного заведения. При этом существующие различия нивелируются в течение первых месяцев службы. Во-вторых, подготовка офицера в гражданском вузе существенно дешевле. В-третьих, дополнительная квалификация позволит выпускнику вуза быть более конкурентоспособным на рынке труда. Однако в настоящее время потенциал гражданских вузов в сфере подготовки офицеров резерва используется не в полной мере, а студенты рассматривают наличие факультета военного обучения в вузе, прежде всего, как способ избежать службы в армии. Таким

образом, нужно определить необходимые условия подготовки офицеров в гражданских вузах, предварительно проведя анализ опыта данной подготовки в ведущих армиях мира.

В конце XIX – начале XX века в России рассматривалась идея по подготовке офицеров резерва из числа студентов, но в силу распространения среди них протестных настроений государство отказалось от этого замысла [4]. Подготовка офицеров запаса из числа студентов вузов была начата в 1926 году и была обязательной для всех до 1991 года. При этом часть выпускников вузов призывалась на действительную военную службу на первичные офицерские должности. В Советском Союзе в гражданских вузах готовились офицеры как командного, так и технического профиля [3]. В настоящее время обучение по программам подготовки офицеров запаса является добровольным, а их призыв прекращен с 2008 года, однако изъявившие желание могут поступить на службу по контракту в ВС или другие силовые структуры.

Подготовка офицеров запаса в США.

Ежегодное пополнение офицерского корпуса ВС США в последнее десятилетие более чем наполовину обеспечивается за счет выпускников военных учебных заведений и около 40 % – за счет курсов ROTC (Reserve Officers Training Corps) при гражданских вузах. В гражданских образовательных учреждениях, имеющих курсы ROTC, проводится высшая специальная общеобразовательная и общая военная подготовка. В колледжах и университетах, с которыми Министерство обороны (МО) имеет соответствующие соглашения, студент, желающий стать офицером ВС США, поступает на курсы на период учебы в данном высшем образовательном учреждении и по окончании получает не только степень бакалавра или магистра, но и первичное офицерское звание – второй лейтенант. Студенты овладевают своей специальностью по программе вуза и одновременно занимаются по программе курсов ROTC, которые организованы во всех видах ВС. В настоящее время командование вневойсковой подготовки сотрудничает с более чем 600 гражданскими высшими учебными заведениями США, то есть почти с 20 % всех функционирующих в стране вузов. Студент высшего учебного заведения США, с которым у МО есть соответствующее соглашение, желающий стать офицером, имеет право поступить на четырех-, трех- или двухгодичные курсы ROTC во время учебы в данном вузе. Для зачисления на курсы студент должен соот-

ветствовать ряду весьма жестких требований, касающихся состояния здоровья, уровня развития соответствующих индивидуально-личностных качеств и физической подготовленности. Поступая на курсы, студенты подписывают контракт, по которому обязуются прослужить определенный срок в резерве или регулярных вооруженных силах. В дальнейшем он может быть призван на военную службу в любое время, исходя из потребностей МО США.

В целях подготовки молодежи к исполнению воинской обязанности курсы ROTC (с двухлетним сроком обучения) организованы также в ряде американских колледжей. Однако они готовят только офицеров резерва, при этом обучение государством не оплачивается.

Наиболее популярной формой подготовки среди американских студентов вузов является четырехлетнее обучение на курсах, которое полностью финансируется государством. Оно включает в себя два этапа: двухгодичный курс для студентов 1-го и 2-го курсов, которые, именуясь курсантами, изучают военное дело, не принимая на себя обязательств прохождения службы в ВС США, а затем двухгодичный курс для студентов 3-го и 4-го курсов с обязательством прохождения военной службы в различных видах вооруженных сил.

Обучающиеся на курсах ROTC в период прохождения военной подготовки обеспечиваются ежемесячной стипендией, а также выплатами на приобретение книг и учебных пособий, что в совокупности составляет значительную сумму. Предусмотрены также именные выплаты за участие в различных программах, обеспечение жильем и питанием, компенсация транспортных расходов при выезде в летние лагеря. Министерство обороны особо стимулирует будущих врачей, физиков, химиков и инженеров. Они награждаются стипендиями до 7000 долларов, что составляет примерно 80 % от общей оплаты за обучение. Однако в случае невыполнения курсантом положений контракта с него взимается сумма всех полученных им выплат со стороны курсов ROTC.

Военная подготовка на таких курсах при колледжах и университетах проводится один раз в неделю под руководством опытных офицеров и сержантов, состоящих в штате командования вневойсковой подготовки.

Образовательная программа курсов ROTC при четырехлетнем периоде обучения предполагает два цикла: начальная общая военная подготовка и углубленная подготовка. Продолжительность первого цикла – два года. На него отводится около 180 часов учебного вре-

мени. В конце курса начальной подготовки наступает самый важный этап военного обучения – летние учебные сборы. Второй цикл занимает также два года, но на занятия отводится уже 300 часов. На данном этапе студенты-курсанты старшего курса знакомятся с задачами офицерского корпуса и изучают основные принципы военного искусства. По окончании курса военной подготовки курсанту присваивается первое воинское звание – второй лейтенант, и он приступает, как предусмотрено контрактом, к военной службе.

В настоящее время около 50 % выпускников, закончивших четырехлетний цикл обучения, становятся офицерами регулярных войск. В структуры военной разведки часто отбираются наиболее подготовленные выпускники ведущих университетов страны – Гарвардского, Колумбийского, Йельского и Калифорнийского, а также ряда специализированных учебных заведений – Крипто-математического института, Института вычислительной техники и информатики, Института международных проблем и т. д.

Необходимо отметить, что студенты, успешно окончившие курсы ROTC и изъявившие желание служить в регулярных войсках, получают только общую военную подготовку. Конкретную военную специальность они приобретают в течение нескольких месяцев на соответствующих курсах в школах родов войск (сил) и служб, а также в военных учебных центрах и только после этого направляются в части соответствующего вида ВС.

В дальнейшем офицеры, заключившие контракт на службу в регулярных войсках после курсов ROTC, прослужив в войсках более пяти лет, как правило, направляются в специализированные офицерские школы с целью повышения общего специального и военно-профессионального образования или прохождения курсов повышения квалификации [8].

Подготовка офицеров запаса в Великобритании. На долю выпускников вневойсковой подготовки приходится около 30% всех подготавливаемых офицеров. О качестве подготовки этих офицеров можно судить по высокой оценке командования НАТО, полученной в результате анализа их действий во время операции «Буря в пустыне» против вооруженных сил Ирака. Эта подготовка экономична: если затраты на подготовку специалиста инженерного профиля в военном училище составляют в среднем 100 тыс. долл., то в гражданском вузе – всего 40 тыс. долл., т. е. в 2,5 раза дешевле. Военная подготовка сту-

дентов хорошо стимулируется. К льготам, помимо бесплатного обучения, относится снабжение обмундированием, а также всеми видами довольствия во время лагерных сборов и учений. Студенты, отвечающие квалификационным требованиям, получают премии и дотации. Студенты обучаются по программе меньшего объема, чем курсанты военного училища и имеют большую профессиональную направленность. Срок обучения на курсах – 3 года. Для получения первой ученой степени (бакалавр) необходимо 3–4 года, а медицинских специальностей – 5–6 лет. Занятия проводятся по 2–4 часа 1–2 раза в неделю, а также посредством сборов (их в месяц бывает 1–2). Учебный год заканчивается двухнедельным сбором, который проводится в летние каникулы. Руководит деятельностью таких курсов комитет военной подготовки (сюда входит представитель ректората и начальник военной кафедры). Преподавательский и инструкторский состав комплектуется из кадровых офицеров и офицеров запаса [2].

Во Франции подготовке офицерского состава занимаются более 50 гражданских вузов. Помимо того, к ней традиционно привлекаются средние специальные учебные заведения. По сведениям военных источников, в последние годы наметилась тенденция возрастания количества офицеров, поступающих на службу после окончания институтов, по сравнению с выпускниками военных училищ. Офицеры запаса составляют примерно 30 % общей численности офицерского корпуса. Из них около 50 % являются выпускниками вузов технического профиля, остальные – юридических, экономических, торговых, управленческих и т. п. С 1986 г. введен обязательный курс подготовки по военно-медицинским специальностям, прохождение которого организовано в учебном центре подготовки офицеров запаса. К ней привлекаются выпускники всех медицинских институтов для обучения по программе офицеров запаса в обязательном порядке [2].

На основании проведенного анализа состояния проблемы можно сделать следующие выводы:

во-первых, правительство и военное командование ведущих стран Запада и США активно используют систему высшего гражданского образования для подготовки офицерских кадров;

во-вторых, в составе мотивации военной подготовки студента наряду с моральными выступают материальные формы;

в-третьих, офицеры запаса активно ис-

пользуются армией и флотом в локальных боевых действиях, выполняя по меньшей мере три задачи – сохранение кадрового офицерского состава и практическая доподготовка офицеров запаса в ходе боевых действий, возвращение с прибылью тех вложений, которые были сделаны в подготовку офицеров запаса;

в-четвертых, в большинстве случаев подготовка офицеров запаса из числа студентов носит индивидуальный характер и не предпринимаются попытки (за редким исключением) охватить этой подготовкой весь студенческий контингент определенной специализации.

По нашему мнению, в целях оптимизации подготовки офицеров запаса в гражданских вузах необходимо создать соответствующие условия. В философской литературе термин «условие» трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [9]. «Необходимые условия эффективного функционирования какой-либо системы – это условия, без которых система не может работать в полной мере» [10, с. 70]. Можно выделить несколько групп необходимых условий подготовки офицеров в гражданских вузах: педагогические, организационно-управленческие, нормативно-правовые и социально-экономические.

Определим необходимые педагогические условия. В исследованиях И.Д. Белонской [1], А.М. Новикова [5] подчеркивается необходимость взаимной адаптации содержания программ основного и дополнительного образования. Таким образом, одним из необходимых педагогических условий является взаимная адаптация содержания образовательных программ по гражданской и военной специальностям. Целесообразно готовить в гражданских вузах офицеров технического профиля, а также военных врачей, юристов, экономистов и психологов. Подготовить офицеров командного звена, в достаточной степени владеющего необходимыми компетенциями, проблематично, хотя в настоящее время в ряде вузов такая подготовка ведется.

Целесообразность перехода на многоуровневое образование доказывается во многих современных исследованиях. Двухуровневая подготовка позволит выделить две категории будущих офицеров: желающих уйти в запас после окончания вуза и желающих поступить на действительную военную службу. На первом этапе (1-й и 2-й курс) осуществляется начальная военная подготовка, после окон-

чания университета студенты, прошедшие этот этап, зачисляются в запас и периодически направляются в специализированные образовательные учреждения с целью прохождения курсов повышения квалификации для обеспечения непрерывности образования. На втором этапе (3-й и 4-й курс) студенты получают общую военную подготовку, принимая при этом на себя обязательство после окончания университета прослужить определенное время в ВС. Конкретную военную специальность они приобретают в течение нескольких месяцев на соответствующих курсах в школах родов войск (сил) и служб, а также в военных учебных центрах и только после этого направляются в части соответствующего вида ВС. Значит двухуровневая подготовка является еще одним необходимым педагогическим условием.

Выявим организационно-управленческие условия. Анализ управления процессом подготовки офицеров в гражданских вузах позволяет сделать вывод о том, что имеющиеся в Министерстве обороны и Федеральном агентстве по образованию структуры не обеспечивают в достаточной степени эффективного управления процессом подготовки офицеров в гражданских вузах вследствие нечеткого распределения выполняемых функций и недостаточной организации взаимодействия. Значит необходимым организационно-управленческим условием является создание единого командования вневойсковой подготовки, что позволит оптимизировать процесс управления.

Для обеспечения качества контингента будущих офицеров необходимым организационно-управленческим условием является индивидуальный отбор кандидатов из числа студентов. Кандидат должен пройти медицинское освидетельствование на соответствие требованиям, предъявляемым к офицерам. В целях определения уровня развития соответствующих индивидуально-личностных качеств необходимо психологическое тестирование. Следующий критерий – выполнение нормативов по физической подготовке.

Подготовка офицеров в гражданских вузах должна быть оправдана с военной и экономической точек зрения. Поэтому необходимым организационно-управленческим условием будет являться безусловное использование офицеров запаса в мирное и военное время. В мирное время – для пополнения офицерского корпуса. В военное – как резерв для восполнения потерь.

С целью определения необходимых **нормативно-правовых условий** рассмотрим

имеющуюся законодательную базу. Деятельность факультетов военного обучения регламентируется Приказом Министра обороны и Министерства образования и науки Российской Федерации № 666/249 от 11 июля 2009 г. [7] и Постановлением Правительства РФ № 152 от 6 марта 2008 г. [6]. Анализ содержания этих документов показывает, что они не учитывают всех аспектов взаимоотношений студентов с Министерством обороны. В частности, в контракте об обучении отсутствуют взаимные обязательства при его расторжении на каком-либо этапе обучения или прохождения службы по инициативе одной из сторон, а также в случае невыполнения его положений – и социальные гарантии будущих офицеров. Таким образом, необходимым нормативно-правовым условием является договорная основа вневузовской подготовки офицеров.

Необходимые **социально-экономические условия** связаны со стимулированием военного образования.

Первое условие – хорошее материальное стимулирование военного образования студентов. Сейчас студенты, обучающиеся по программе подготовки офицеров запаса, получают прибавку к стипендии в размере 15 либо 25 % от ее основной суммы. Этого явно недостаточно для обеспечения мотивации при обучении. Необходимо значительно увеличить стипендиальные выплаты, а также предусмотреть возможность выплаты компенсации на приобретение военной формы одежды и проживание в общежитии для иногородних студентов. Целесообразно предусмотреть стимулирующие выплаты для студентов, изъявивших желание перейти на второй этап обучения. Кроме того, необходимо поощрять студентов, обучающихся на особо востребованных в ВС гражданских специальностях.

Второе условие группы – обеспечение мотивации офицеров запаса к повышению квалификации путем обеспечения мер социальной поддержки при прохождении ими курсов повышения квалификации (учебных сборов). Необходимо обеспечить выплату средней заработной платы по месту работы направляемого на курсы повышения квалификации, а также льготы (например, по налогам) для работодателя, наемный работник которого призван на учебные сборы. В настоящее время вследствие низкой материальной заинтересованности офицера запаса и его работодателя массовым явлением стало уклонение от прохождения учебных сборов.

Выполнение этих условий позволит повысить качество образования на факультетах военного обучения и военных кафедрах гражданских вузов, обеспечить потребности ВС в высококвалифицированных специалистах, прежде всего технического профиля, сэкономив при этом значительные средства.

Литература

1. Белоновская, И.Д. Перспективы развития многоуровневого непрерывного технического образования / И.Д. Белоновская, В.П. Ковалевский, Ж.Г. Пискунова // *Вестн. Оренбург. гос. ун-та.* – 2007. – № 3. – С. 12–17.
2. Каменев, А.И. Военная школа России / А.И. Каменев. – <http://www.ruscadet.ru/library/01-books/kamenev/milschool6.htm>
3. Каменев, А.И. История подготовки офицерских кадров в России / А.И. Каменев. – <http://wcry.narod.ru/kamenev2ht/pre.html>
4. Карпов, С.И. Становление и развитие системы подготовки офицеров запаса в высших учебных заведениях Дальнего Востока: дис. ... канд. ист. наук / С.И. Карпов. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 207 с.
5. Новиков, А.М. Построение системы непрерывного образования / А.М. Новиков. – М.: Логос, 2008. – 243 с.
6. Российская Федерация. Постановления Правительства. Постановление № 152 от 6 марта 2008 г. об обучении граждан Российской Федерации по программе военной подготовки в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования. – М., 2008. – 11 с.
7. Российская Федерация. Приказ Министра обороны и Министерства образования и науки Российской Федерации № 666/249 от 11 июля 2009 г. об организации деятельности учебных военных центров, факультетов военного обучения и военных кафедр при федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования. – М., 2009. – 171 с.
8. Стрелецкий, А.В. Система подготовки офицерских кадров в США / А.В. Стрелецкий. – <http://www.pentagonus.ru/publ/9-1-0-230>
9. Философский словарь / И.Т. Фролов [и др.]. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
10. Яковлев, Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: моногр. / Е.В. Яковлев. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1998. – 136 с.

Поступила в редакцию 10 февраля 2010 г.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Е.К. Гитман**, *М.А. Бушуева***

**Пермский государственный педагогический университет,*

***Пермская государственная сельскохозяйственная академия*

APPLICATION PECULIARITIES OF CONCENTRATED TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

*E. Gitman**, *M. Bushueva***

**Perm State Pedagogical University*

***Perm State Agricultural Academy*

Рассматриваются особенности реализации концентрированного обучения с точки зрения повышения эффективности формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: концентрированное обучение, интенсификация обучения, иноязычная коммуникативная компетенция, учебный блок, модуль.

Peculiarities of implementing concentrated training are reviewed. They are described in terms of increasing the effectiveness of students' foreign communicative competence formation.

Keywords: concentrated training, intensification of training, foreign communicative competence, training course unit, module.

В условиях ускорения научно-технического прогресса проблема перехода на преимущественно интенсивный путь развития должна решаться во всех сферах и на всех этапах формирования будущего специалиста. Научная и профессиональная международная коммуникация, появление новых доступных информационных ресурсов на иностранных языках актуализируют необходимость интенсификации обучения иностранному языку в профессиональной школе.

Анализ стандартов высшего профессионального образования выявил необходимость формирования у выпускников иноязычной коммуникативной компетенции, которая рассматривается как способность и готовность человека осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение на основе «владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями и навыками, позволяющими коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение» в зависимости от различных факто-

ров [8, с. 297]. Однако исследования, проведенные в неязыковых вузах с целью определения качества языковой подготовки, обнаружили, что большая часть выпускников имеет низкий уровень владения иностранным языком. Наблюдения авторов за процессом обучения и анализ полученных данных подтвердили это.

В качестве одной из причин слабого овладения студентами иностранным языком можно назвать некоторые особенности системы организации образования, в рамках которой осуществляется подготовка специалистов высшего звена, в частности традиционно сложившаяся лекционно-семинарская система организации образовательного процесса. Частая смена доминант, их неустойчивость, невозможность сосредоточения на чем-то одном приводят в итоге к тому, что профессиональная школа неустанно и насильственно, по определенному алгоритму, заложенному в семестровом расписании, рассеивает внимание обучающихся, служит одной из главных причин быстрой утомляемости, низкой эффективности

учебного труда. В условиях профессионального обучения особо актуальна проблема несоответствия объема содержания количеству времени, предусмотренному для его усвоения [1]. Устранить это противоречие способны новые образовательные технологии, позволяющие интенсифицировать процесс обучения и создающие организационно-дидактическую базу для реализации компетентного подхода в высшей профессиональной школе.

В качестве одной из таких технологий может быть предложено концентрированное обучение, которое, на наш взгляд, может способствовать более успешному формированию у студентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Генезис развития идеи концентрированного обучения прослеживается в трудах Г.И. Ибрагимова [2]. Он же представил следующее определение концентрированного обучения – это «технология организации обучения, при которой в течение короткого или длительного периода осуществляется концентрация энергии и рабочего времени учащихся (студентов) при изучении одной или нескольких дисциплин» [2, с. 13]. Как отмечает ученый, истоки концентрированного обучения восходят к трудам Я.А. Коменского. В конце XIX – начале XX веков концентрированное обучение получает развитие в отечественной педагогике (П.П. Блонский, В.В. Розанов и др.) [2].

В современной отечественной педагогической теории идея концентрированного обучения представлена достаточно широко. Так, в работах М.П. Щетинина [9] и А.А. Остапенко [6] рассматривается использование концентрированного обучения в средней школе. Работы Е.К. Гитман [1] посвящены, в основном, исследованию возможностей реализации этого способа организации процесса обучения дисциплинам профессионального цикла в системе начального и среднего профессионального образования. Г.К. Ключева [4] занималась вопросами интеграции общетехнических и специальных дисциплин в условиях реализации концентрированного обучения, М.Г. Резвых [7] представила свои исследования здоровьесберегающего аспекта этой технологии. Проблемы обучения иностранному языку представлены в исследованиях школы Г.А. Китайгородской [3], однако в этих работах раскрываются, в основном, проблемы интенсификации обучения, рассматриваемые в большей степени с точки зрения специфических особенностей построения методики обучения. Однако

практически отсутствуют работы, посвященные исследованию концентрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции. С точки зрения реализации компетентного подхода как условия модернизации процесса обучения в высшей профессиональной школе такое исследование представляется достаточно актуальным.

Одной из основных задач, которые должны быть решены в условиях реализации концентрированного обучения, является необходимость изменения структуры содержания учебной дисциплины, так как традиционное тематическое построение учебной программы не согласуется с системой концентрированного обучения. Учебная информация должна быть «сжата» в укрупненные содержательные единицы (модули). Идея укрупнения дидактических единиц глубоко разработана в исследованиях П.М. Эрдниева [10]. Укрупненная дидактическая единица представляет собой материал, состоящий «из логически различных элементов, обладающих в то же время информационной общностью. Укрупненная дидактическая единица обладает качествами системности и целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти» [10, с. 17]. Таким образом, модуль как укрупненная содержательная единица представляет собой совокупность учебных занятий, посвященных одной, относительно самостоятельной теме учебной программы, выделенной в тематическом плане и завершаемой тематическим контролем. При этом перечень изучаемых тем трансформируется в перечень учебных модулей с указанием содержания каждого модуля и количества часов на ее изучение, а программа учебной дисциплины представляется в виде последовательности логически расположенных модулей, где отражены содержательный и процессуальный компоненты. Модуль содержания реализуется в процессе концентрированного обучения в виде совокупности учебных блоков, каждый из которых представляет собой содержание учебного занятия продолжительностью от четырех до восьми академических часов с сохранением перемен между ними.

Методическое построение длительных учебных занятий обеспечивается таким сочетанием форм, методов, средств обучения, которое позволяет наиболее полно реализовывать интерактивность в обучении и при этом учитывать особенности физической и умст-

венной работоспособности студентов в течение дня, снижение уровня утомляемости, снятие стрессовых ситуаций, характерных для этапа контроля традиционных занятий, и т. п. Важно подчеркнуть, что во избежание утомляемости в течение дня содержание занятия должно прорабатываться в разных формах учебной деятельности. Деятельность обучаемых приобретает интерактивный характер благодаря включению их в различные формы и виды взаимодействия, обеспечивающие непрерывность процесса познания, органическое единство процессов усвоения знаний и формирования умений. Введение концентрированного обучения не только делает занятия с использованием интерактивных методов обучения более эффективными, но и расширяет их «номенклатуру». Среди инновационных форм организации занятий по иностранному языку для студентов неязыкового вуза используются ролевые и деловые игры, диспуты, групповые дискуссии, мозговые атаки, проекты, «круглые столы», мини-конференции, скетчи и т. п.

Одной из самых замечательных особенностей этой технологии является появление существенной экономии времени по сравнению с изучением аналогичной дозы материала при традиционном построении процесса обучения. Для доказательства этого приведены сравнения замеров времени при реализации построения процесса обучения традиционным образом и в концентрированном виде [1]. Имея целью формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, преподаватели, обучающие иностранному языку в неязыковом вузе, могут использовать потенциально свободное время для решения следующих педагогических задач:

- расширять и углублять знания, привлекать дополнительный материал, в том числе материал, имеющий выраженную коммуникативную направленность;
- использовать некоторое время на устранение первоначальных пробелов в языковой подготовке;
- в большем объеме использовать проблемные задания и ситуации, задания творческого характера, имеющие коммуникативную направленность;
- больше времени отводить применению полученных знаний и умений, в том числе в профессиональной сфере;
- больше времени уделять формированию навыков профессиональной иноязычной коммуникации;

- полнее осуществлять интеграцию с содержанием дисциплин профессионального цикла;

- осуществлять дифференцированный подход к студентам, активнее использовать идеи групповой фасилитации и т. д.

В процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе возможно применение различных моделей концентрированного обучения, а также сочетание концентрированного обучения с традиционным.

В зависимости от времени, отведенного на изучение дисциплины, можно по-разному организовать учебное расписание. В процессе иноязычной подготовки студентов Пермской государственной сельскохозяйственной академии были реализованы два варианта организации концентрированного обучения. Первый представлял собой комбинацию концентрированного и традиционного обучения, второй – концентрированное обучение в чистом виде.

В рамках первого варианта иностранный язык изучался один раз в неделю концентрированно по 4–8 часов в день, в остальные дни учебной недели расписание имело традиционный вид с сохранением всего комплекса (за исключением иностранного языка) учебных дисциплин. Данная модель концентрированного обучения предполагает укрупнение только одной организационной единицы – учебного дня. В зависимости от учебных задач, содержания и сложности изучаемого материала преподаватель может изменять продолжительность любого учебного блока в большую или меньшую сторону в рамках одной организационной единицы – учебного дня с условием неизменности общего годового объема учебной дисциплины. Этот вариант позволяет реализовать концентрированное обучение при меньших организационных издержках (например, при составлении расписания). Сочетание концентрированного образования с традиционной системой может быть предложено в качестве одного из альтернативных вариантов организации процесса обучения в вузе, позволяющих частично преодолеть некоторые слабости существующей на сегодня системы организации процесса обучения.

Второй вариант представлял собой организацию концентрированного обучения в полной мере, что предполагало изучение в течение нескольких дней подряд только одного единственного предмета. Студенты обучались иностранному языку следующим обра-

зом: вся учебная программа осваивалась концентрированно за три – четыре цикла в год. Длительность каждого цикла определялась общим объемом программы, количеством циклов и составляла 5–7 дней.

Результаты исследования показали эффективность данной технологии. Было отмечено повышение степени владения студентами иностранным языком при реализации обоих вариантов. Для определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции использовалась общеевропейская шкала компетенций [5]. Распределение студентов по уровням владения иноязычной коммуникативной компетенцией представлено в таблице.

Распределение студентов экспериментальных и контрольных групп по уровням сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, %

Варианты реализации концентрированного обучения	Низкий уровень		Пороговый уровень		Продвинутый уровень	
	Контр. группа	Экспер. группа	Контр. группа	Экспер. группа	Контр. группа	Экспер. группа
Комбинация концентрированного обучения с традиционным	29	11	62	67	9	22
Концентрированное обучение	33	6	60	64	7	30

Важным условием, обеспечивающим эффективность концентрированного обучения иностранному языку, является учебно-методическое обеспечение, включающее в себя:

- рабочую программу дисциплины «Английский язык для студентов соответствующих специальностей»;
- календарно-тематический план;
- методические рекомендации для преподавателей, работающих в условиях концентрированного обучения, по организации работы студентов и контроля у них иноязычной коммуникативной компетенции;
- контрольно-измерительный инструментарий (критерии, параметры, уровни сформированности иноязычной компетенции);
- систему тестовых заданий для промежуточного и итогового контроля;
- материалы компетентностно-ориентированных контрольных заданий для определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на завершающей степени обучения.

Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие особенности применения концентрированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

1. Концентрированное обучение иностранному языку представляет собой целостное явление, содержащее целевые, содержательные, процедурные и организационные компоненты.

2. Целевой функцией концентрированного обучения иностранному языку является повышение эффективности формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции.

3. Содержание и структура учебной дисциплины «Иностранный язык» проектируются в виде последовательности укрупненных содержательных единиц, предназначенных для изучения на занятиях длительностью от четырех до восьми академических часов.

4. Разработка методического обеспечения процесса концентрированного обучения иностранному языку осуществляется с опорой: на идеи интерактивного обучения и ситуативного подхода; учет психофизиологических особенностей студентов, таких, как работоспособность и память; возможность экономии времени по сравнению с традиционным подходом.

5. Концентрированное обучение представляется в качестве одного из вариантов модернизации лекционно-семинарской системы организации процесса обучения в вузе, при этом концентрированное обучение может быть использовано как в чистом виде, так и в комбинации с традиционным подходом.

Таким образом, в качестве одной из технологий, адекватных сегодняшнему социальному заказу высшей профессиональной школы и обеспечивающих интенсификацию образования, можно назвать концентрированное обучение, которое способствует активизации учебной деятельности обучающихся и глубокому и прочному усвоению ими учебного материала. Устранение многопредметности снимает нервное напряжение студентов и педагогов, благотворно сказывается на физическом и эмоциональном состоянии студентов.

Теория и методика профессионального образования

Разнообразная деятельность и установка на длительное в условиях концентрированного обучения взаимодействие создают благоприятный психологический климат, обеспечивают условия для более успешного развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Литература

1. Гитман, Е.К. Метод погружения в профессиональном образовании / Е.К. Гитман. – Пермь, 2000. – 121 с.

2. Ибрагимов, Г.И. Формы организации обучения в педагогике и школе / Г.И. Ибрагимов. – Самара, 1994. – 227 с.

3. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.

4. Ключева, Г.А. Концентрированное обучение теоретическим основам профессии в начальной профессиональной школе: дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Ключева. – Казань, 2000. – 175 с.

5. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка.* – М.: Московский гос. лингвистич. ун-т, 2003. – 206 с.

6. Остапенко, А.А. Работа по технологии концентрированного обучения / А.А. Остапенко // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 137–138.

7. Резвых, И.Г. Урок погружения как здоровьесберегающая форма организации обучения в базовой профессиональной школе: дис. ... канд. пед. наук / И.Г. Резвых. – Казань, 2003. – 179 с.

8. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук / В.В. Сафонова. – М., 1992. – 415 с.

9. Щетинин, М.П. *Объять необъятное* / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 173 с.

10. Эрдниева, П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П.М. Эрдниева, Б.П. Эрдниева. – М.: Просвещение, 1986. – 225 с.

Поступила в редакцию 15 февраля 2010 г.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

М.С. Лебедев

Шадринский государственный педагогический институт

IMPLEMENTING INDIVIDUAL PROGRAM OF DEVELOPING FUTURE TEACHERS' COMPETITIVENESS

M. Lebedev

Shadrinsk State Pedagogical Institute

Рассматривается индивидуальная программа развития конкурентоспособности будущих учителей в образовательном процессе педагогического вуза: определены компоненты индивидуальной программы развития конкурентоспособности будущих учителей, алгоритм реализации индивидуальной программы развития конкурентоспособности будущих учителей.

Ключевые слова: программа, индивидуальность, индивидуализация образования.

The individual program of the development of future teachers' competitiveness in educational process of pedagogical university is presented: components of the individual program of developing future teachers' competitiveness are defined, the algorithm of implementing individual program of developing future teachers' competitiveness is detected.

Keywords: program, individuality, individualization of education.

Задачей высшей педагогической школы является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, отвечающих требованиям рынка образовательных услуг.

Под конкурентоспособностью учителя мы понимаем интегративное профессионально значимое качество личности, характеризующее удовлетворение потребностей педагога в условиях существования, развития и самореализации и обеспечивающее востребованность на рынке образовательных услуг за счет реализации конкурентных преимуществ. На современном этапе развития педагогического образования особую значимость приобретает развитие данного качества.

Развитие конкурентоспособности будущего учителя как целостный образовательный процесс основано на специально организованной деятельности, направленной на формирование в единстве общепедагогических, методических, предметных, специальных знаний, умений и мотивов, обеспечивающих востребованность учителя на рынке образовательных услуг в условиях конкуренции.

Анализ научной литературы и эмпирический опыт показали, что эффективность развития конкурентоспособности будущего учителя зависит от соблюдения определенных условий.

В философии понятие «условие» рассматривается как «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [4, с. 497]. А.Я. Найн под педагогическими условиями понимает «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально пространственной среды, направленных на решение поставленных задач» [2, с. 16].

В качестве одного из условий мы выделяем реализацию индивидуальной программы развития конкурентоспособности будущих учителей. Выделение данного условия обусловлено необходимостью учета индивидуальных различий и особенностей личности студентов, что позволит обеспечить максимально комфортное и эффективное развитие конкурентоспособности.

Теория и методика профессионального образования

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать, что программа отражает целевой, содержательный, организационно-деятельностный и оценочно-прогностический компоненты модели развития конкурентоспособности будущих учителей. При этом целевой компонент проектируется на основе индивидуальных особенностей и уровня развития данного качества у студента. В содержании индивидуальной программы развития конкурентоспособности предусматривается реализация общеобразовательных целей и задач с индивидуальными потребностями студентов, направленных на их самореализацию и самовыражение. Организационно-деятельностный компонент основывается на варьировании форм, средств и способов образования в зависимости от индивидуальных особенностей студентов. Оценочно-прогностический компонент сочетает оценку достигнутого уровня конкурентоспособности с индивидуальным прогнозом его дальнейшего развития.

Индивидуальная программа развития конкурентоспособности будущих учителей реализуется на основе интегративно-деятельностного подхода в процессе познавательной, учебно-

практической и самостоятельной практической деятельности.

Реализация данного условия обеспечивается организацией совместного (преподаватель – студент) проектирования индивидуальной программы развития конкурентоспособности. При этом включение студентов в данный процесс повышает их ответственность за выбор и реализацию индивидуального плана развития конкурентоспособности.

Задачами реализации индивидуальной программы развития конкурентоспособности будущих учителей являлось:

- создание наиболее благоприятных условий индивидуального развития познавательных процессов и мотивационной сферы студентов;
- обеспечение самостоятельного свободного выбора каждым студентом средств, форм и методов развития конкурентоспособности.

Индивидуальная программа разрабатывается преподавателем и студентами на основе психолого-педагогической диагностики уровня конкурентоспособности, интересов, склонностей, возможностей и способностей студента.

Алгоритм реализации индивидуальной программы отображен на рисунке.



Алгоритм реализации индивидуальной программы развития конкурентоспособности будущих учителей

Определение целей и задач развития конкурентоспособности предполагает доведение до сведения студентов и понимания ими:

- цели развития конкурентоспособности – то есть повышение уровня данного качества;
- задач развития конкурентоспособности – познавательных (формирование знаний), деятельностных (формирование умений) и мотивационных (формирование мотивов).

Данная деятельность осуществляется на целеполагающем этапе процесса развития конкурентоспособности будущих учителей.

На следующем, проектировочно-диагностическом, этапе осуществляется деятельность по диагностике начального уровня сформированности конкурентоспособности, определение индивидуальных задач развития данного качества, отбор преподавателем и выбор студентами средств, форм и методов развития, согласование выбора и составление индивидуальной программы.

Диагностика начального уровня сформированности конкурентоспособности предполагает определение исходного состояния данного качества.

Проверка начального уровня сформированности знаний, умений, мотивов и конкурентоспособности в целом осуществляется методом тестирования, анкетирования, экспертных оценок.

Опираясь на труды в области педагогики и психологии, нами была проделана следующая работа. Во-первых, составлен тест, оценивающий уровень знаний студентов педвуза сущности и специфики конкуренции и конкурентоспособности. Во-вторых, совместно с экспертами подготовлены сокращенные варианты тестов АПИМ (аттестационные педагогические измерительные материалы) по педагогике, психологии, методике преподавания предмета и основному квалификационному предмету для оценки уровня общепедагогических, методических, предметных знаний студентов педвуза. В-третьих, подготовлены анкеты для экспертной оценки общепедагогических, методических и специальных умений. В-четвертых, подготовлена методика «мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильиной) [1, с. 67]. В-пятых, подготовлены учебные задания для семинарских, практических и самостоятельных работ.

Подготовленные нами тест, методики и учебные задания отвечают требованиям надежности, определенности (общепонятности), однозначности, простоты и валидности (адекватности).

В соответствии с решаемыми задачами

присутствовали следующие виды вопросов: открытые (без вариантов ответа) и закрытые (с вариантами ответов), с однозначным и многозначным выбором ответа, вопросы идентификации и др.

Определение индивидуальных задач развития конкурентоспособности осуществляется преподавателем и студентом в процессе формального собеседования на основе результатов, полученных при выявлении начального уровня сформированности данного качества.

На основе определенных целей, задач и уровня сформированности конкурентоспособности преподаватель осуществляет отбор дополнительных к основным (общеобязательным) методов, средств и форм ее развития. Студент осуществляет выбор данных методов, средств и форм, после чего согласует свой выбор с преподавателем.

Студент может выбрать одну или несколько из предложенных форм, методов и средств формирования знаний, умений и мотивов (табл. 1).

На основе выбора студентом дополнительных методов, средств и форм, которые составляют вариативную часть, и согласования данного выбора преподаватель совместно со студентами составляют индивидуальную программу развития конкурентоспособности. Это позволяет определить индивидуальный темп продвижения по программе, повысить мотивацию ее реализации в образовательном процессе.

Индивидуальная программа развития конкурентоспособности состоит:

1) из вводной части, где описываются назначение программы, цели и задачи процесса развития конкурентоспособности, организационного обеспечения (согласованные средства, формы и методы), даются сроки выполнения программы;

2) основной части, где раскрывается содержание осуществляемой работы по формированию и развитию знаний, умений и мотивов, а также ведется дневник развития конкурентоспособности;

3) заключительной части, где определяются и систематизируются выводы, которые сделаны в ходе реализации индивидуальной программы, подводятся итоги работы на основе поставленных целей и задач.

Для реализации индивидуальной программы студентам предлагается в тетрадях для практических занятий завести дневник по прилагаемой схеме (табл. 2). В конце дневника заполняется таблица, в которой описываются

Таблица 1

Оценка уровня сформированности конкурентоспособности

Знания, умения, мотивы	Меркантил. мотив.	Познават. мотив.	Социальн. мотив.	Спец. умения	Методич. умения	Общепед. умения	Спец. знания	Предметн. знания	Методич. знания	Псих-пед. знания
Начальный этап работы по развитию конкурентоспособности	Само-оценка	Высок.	Средн.	Низк.	Низк.	Средн.	Низк.	Средн.	Низк.	Средн.
	Оценка эксперта	Средн.	Высок.	Низк.	Низк.	Низк.	Низк.	Низк.	Низк.	Средн.
	Общая оценка	Средний уровень мотивов			Низкий уровень умений			Низкий уровень знаний		
Низкий уровень сформированности конкурентоспособности										
Промежуточный этап работы по развитию конкурентоспособности	Само-оценка	Средн.	Высок.	Средн.	Низк.	Средн.	Высок.	Средн.	Средн.	Средн.
	Оценка эксперта	Средн.	Высок.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Средн.	Низк.	Средн.
	Общая оценка	Средний уровень мотивов			Средний уровень умений			Средний уровень знаний		
Средний уровень сформированности конкурентоспособности										
Итоговый этап работы по развитию конкурентоспособности	Само-оценка	Средн.	Высок.	Высок.	Средн.	Высок.	Средн.	Высок.	Высок.	Высок.
	Оценка эксперта		Высок.	Высок.	Высок.	Средн.	Высок.	Средн.	Средн.	Высок.
	Общая оценка	Высокий уровень мотивов			Высокий уровень умений			Высокий уровень знаний		
Высокий уровень сформированности конкурентоспособности										

Таблица 2

Методы, средства и формы развития конкурентоспособности

Методы, средства, формы	Формирование знаний		Формирование умений		Формирование мотивов	
	основных (обязательных)	дополнительных (вариативных)	основных (обязательных)	дополнительных (вариативных)	основных (обязательных)	дополнительных (вариативных)
Методы	Лекция, рассказ, беседа, инструктаж, пример, анализ	Объяснительно-иллюстративный, индуктивный, дедуктивный, проблемное изложение, информационно-рецептивный, мозгового штурма	Упражнительный, репродуктивный, наблюдений, описания, измерения, поручение, объяснение, разъяснение, приучение	Исследовательский, частично-поисковый, проблемно-поисковый, моделирование, ситуационный, соревнование, эвристический, деловых, ролевых игр, имитационных упражнений	Беседа, требование, убеждение, приучение, внушение, ситуации успеха, эмоциональных нравственных переживаний, поощрения и порицания, воспитывающие ситуации	Создание ситуации занимательности, разъяснение общественной и личной значимости учения, анализ жизненных ситуаций, метод социальных проб (социальных практик)
Средства	Пособия, учебники, специальная литература, словари, энциклопедии, аудиторный фонд, тетради	Схемы, плакаты, карты, иллюстрации, документы и их копии, графики, репродукции, СМИ, кино-, видеофильмы, компьютерные и мультимедийные программы	Аудиторный фонд, тетради, индивидуальная программа, дневник развития конкурентоспособности	Модели, макеты, муляжи компьютерные и мультимедийные программы, карточки с заданиями, карточки-консультации	Аудиторный фонд, пособия, учебники, специальная литература, документы и их копии, иллюстрации, СМИ репродукции, аудиозаписи, кино-, видеофильмы	Карикатуры, рисунки, картины, фотографии, СМИ, аудиозаписи, кинофильмы, материалы для дидактических игр
Формы	Лекции	Индивидуальные и групповые консультации, факультативы, дополнительные занятия	Практикумы, семинары, самостоятельная работа, педагогическая практика	Проекты, тренинги, игры, экскурсии, собеседование, дополнительные занятия, стажерская практика	Лекции, практикумы, семинары, самостоятельная работа, педагогическая практика	Игры, тематические вечера, тренинги, собеседование, экскурсии, самостоятельная работа

Теория и методика профессионального образования

уровни сформированности знаний, умений, мотивов и конкурентоспособности в целом на каждом этапе работы по развитию данного качества (табл. 3). Образец дневника был разработан на основе схемы уровня сформированности качеств и умений, составленной Т.Г. Дмитренко и Е.Г. Самещенко [3, с. 30].

Реализация индивидуальной программы осуществляется на концептуально-развивающем этапе в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности, направленной на формирование совокупности знаний, умений и мотивов.

Диагностика уровня сформированности конкурентоспособности осуществляется на диагностико-контролирующем этапе, что предполагает подведение итогов работы по индивидуальной программе на основе поставленных целей и задач, сравнительный анализ достигнутого уровня конкурентоспособности с исходным.

Проверка уровня сформированности знаний, умений, мотивов и конкурентоспособности в целом осуществляется теми же методами, что и диагностика начального уровня. Анализ и сопоставление результатов начального, промежуточного и итогового этапов работы по

Таблица 3

Дневник развития конкурентоспособности

Сроки выполн.	Дата заполнен.	Задачи	Содержание деятельности	Отметка о выполнен.
5-й семестр	В конце декабря	1. Формирование знаний. 2. Формирование умений. 3. Формирование мотивов	1. Работа по формированию психолого-педагогических, методических, предметных, специальных знаний. 2. Работа по формированию общепедагогических, методических, специальных умений. 3. Работа по формированию мотивов	Выполнено Выполнено Выполнено
6-й семестр	В конце июня	1. Формирование знаний. 2. Формирование умений. 3. Формирование мотивов	1. Работа по формированию психолого-педагогических, методических, предметных, специальных знаний. 2. Работа по формированию общепедагогических, методических, специальных умений. 3. Работа по формированию мотивов	Выполнено Выполнено Выполнено
7-й семестр	В конце декабря	1. Развитие знаний. 2. Развитие умений. 3. Развитие мотивов	1. Работа по развитию психолого-педагогических, методических, предметных, специальных знаний. 2. Работа по развитию общепедагогических, методических, специальных умений. 3. Работа по развитию мотивов	Выполнено Выполнено Выполнено
8-й семестр	В конце июня	1. Развитие знаний. 2. Развитие умений. 3. Развитие мотивов	1. Работа по развитию психолого-педагогических, методических, предметных, специальных знаний. 2. Работа по развитию общепедагогических, методических, специальных умений. 3. Работа по развитию мотивов	Выполнено Выполнено Выполнено
9-й семестр	В конце декабря	1. Развитие и коррекция знаний. 2. Развитие и коррекция умений. 3. Развитие и коррекция мотивов	1. Работа по развитию и коррекции психолого-педагогических, методических, предметных, специальных знаний. 2. Работа по развитию и коррекции общепедагогических, методических, специальных умений. 3. Работа по развитию и коррекции мотивов	Выполнено Выполнено Выполнено
10-й семестр	В конце июня	1. Развитие и коррекция знаний. 2. Развитие и коррекция умений. 3. Развитие и коррекция мотивов	1. Работа по развитию и коррекции психолого-педагогических, методических, предметных, специальных знаний. 2. Работа по развитию и коррекции общепедагогических, методических, специальных умений. 3. Работа по развитию и коррекции мотивов	Выполнено Выполнено Выполнено

развитию конкурентоспособности позволяют сделать выводы о динамике данного процесса.

Реализация индивидуальной программы развития конкурентоспособности позволила повысить уровень конкурентоспособности будущего учителя в установленные сроки. Цель и задачи, поставленные в индивидуальной программе, выполнены в полном объеме в соответствии с обозначенными методами, средствами, формами развития данного личностного качества.

В ходе реализации индивидуальной программы развития конкурентоспособности были получены следующие результаты:

1) повышение уровня знаний (психолого-педагогических, методических, предметных, специальных), умений (общепедагогических, методических, специальных); мотивов (социальных, познавательных) и понижение уровня меркантильных мотивов;

2) повышение уровня конкурентоспособности будущего учителя.

Итак, реализация индивидуальной программы развития конкурентоспособности будущих учителей способствует учету индивидуальных различий и особенностей личности студентов, что позволяет обеспечить выбор индивидуальной траектории развития конкурентоспособности.

Литература

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
2. Найн, А.Я. Обучение как управляемый процесс / А.Я. Найн. – Челябинск: УГАФК, 1996. – 63 с.
3. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
4. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

Поступила в редакцию 25 января 2010 г.

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Н.Б. Пикатова

Челябинский государственный педагогический колледж № 2

MODEL OF FORMING TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS' TRAINING COLLEGE STUDENTS

N. Pikatova

Chelyabinsk state teachers' training college № 2

Разработана модель становления технологической компетентности, обоснована и раскрыта ее внутренняя структура.

Ключевые слова: технологическая компетентность, модель, педагогический колледж.

The model of forming technological competence is elaborated. Its internal structure is substantiated and revealed.

Keywords: technological competence, model, teachers' training college.

Школа нового поколения – школа XXI века требует подготовки компетентного педагога, обладающего гибкостью мышления и мобильностью принятия решений, способного переосмыслить как уже накопленный опыт, так и передовые идеи, умеющего проектировать образовательный процесс на основе современных педагогических технологий так, чтобы не только учитывались способности и возможности учащихся, но и осуществлялось максимальное развитие их личности. В связи с этим очевидна необходимость систематической и целенаправленной подготовки студентов – будущих учителей к использованию педагогических технологий в учебном и воспитательном процессе школы.

Повышенный интерес к разработке новых технологий обучения в науке вызван необходимостью:

– приведения существующих теорий обучения в соответствие с требованиями современной практики обучения и воспитания учащихся, придания им операционного и инструментального характера с точки зрения современных целей и задач образования;

– внедрения наиболее эффективных форм и способов обучения, стимулирующих активную самостоятельную деятельность учащихся по освоению новых знаний;

– обновления профессиональной деятельности учителя на основе идеи полной управляемости учебным процессом, проектирования и воспроизводимости обучающего цикла.

Анализ различных подходов к определению сущности современных технологий обучения убеждает нас в том, что единогласия в трактовке данного понятия до сих пор не достигнуто как среди зарубежных, так и отечественных ученых [1, 4, 6, 20]. Несмотря на многообразие существующих подходов к рассмотрению понятия «технология обучения», все они направлены на создание оптимальных условий для решения практических педагогических задач.

Термин «технология» заимствован из производственной сферы. Согласно словарным толкованиям понятие «технология» представляет собой «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства» [16, с. 797]. Технологический процесс предусматривает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств и условий с целью получения продукта требуемого качества.

В своих исследованиях Т.С. Назарова утверждает, что «технологизация – объективный процесс, подготовивший этап эволюции обра-

зования для решения качественно иных задач» [13, с. 20].

По мнению М.В. Кларина, «специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей... Ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко определенные цели» [6, с. 13]. Эти цели определяются на основе содержания изучаемого предмета или темы, взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, а также внутренних процессов развития личности учащегося. Цели обучения в рамках педагогической технологии формулируются через результат обучения, выраженный в действиях учащихся. Это позволяет концентрировать усилия на главном, делать цели яснее и создавать эталоны оценок результатов обучения.

Мы разделяем точку зрения В.П. Беспалько о том, что конечной целью педагогической технологии должно быть «формирование личности не вообще, как это делала школа до сих пор, а личности с точно заданными профессиональными и гражданскими качествами» [1, с. 11]. В этом случае педагогические технологии становятся реальным инструментом в формировании личности учащегося.

Очевидно, что внедрение педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс школы возможно в том случае, если у учителя сформированы необходимые профессиональные знания педагогических технологий, а также умения использовать их в обучении и воспитании.

Совокупность профессиональных теоретических знаний, практических умений, апробированных в опыте, профессионально значимых качеств рассматривается нами как профессиональная компетентность.

«Компетентность» в переводе с латинского означает «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [2, с. 282].

Общим характеристикам профессиональной компетентности современного учителя посвящен ряд исследований [3, 5, 7, 10, 11], в которых представлены различные подходы к определению ее сущности, структуры и содержания.

В.Н. Введенский считает, что профессиональная компетентность учителя – это «способ-

ность учителя к эффективному осуществлению профессиональной деятельности» [3, с. 42].

По мнению А.К. Марковой, профессионально компетентным является «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя; в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников..., при этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой» [10, с. 8].

«Гармоничное сочетание знаний, умений и навыков, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности» [11, с. 46] в основе компетентности педагога рассматривает Л.М. Митина. Следовательно, в структуре педагогической компетентности можно выделить два компонента: деятельностный (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативный (знания, умения, навыки и способы педагогического общения).

Анализ рассмотренных авторских позиций позволяет нам констатировать, что профессиональная компетентность педагога – это интегративное, многоаспектное, постоянно развивающееся явление, показатель готовности и способности выполнять педагогические функции.

Эффективность применения педагогами современных образовательных технологий, как отмечают ученые-исследователи [8, 9, 15], определяется наличием у них соответствующего вида профессиональной компетентности – технологической. Значимость технологической компетентности в профессиональной деятельности учителя в условиях широкого внедрения педагогических технологий в образовательное пространство школы трудно переоценить.

Технологическую компетентность мы рассматриваем как интегральную профессионально-личностную характеристику учителя, включающую в себя: знания о технологиях, совокупность технологических умений, профессионально значимые личностные качества, – все это позволяет учителю не только реализовывать известные педагогические технологии, но и создавать новые педагогические системы и учебные ситуации, способствующие повы-

шению эффективности обучения и воспитания школьников.

Такое понимание сущности технологической компетентности учителя приводит к выводу, что проявляться и формироваться она может только в процессе непосредственной педагогической деятельности, т. е. в процессе приобретения опыта. В то же время отдельные ее компоненты могут складываться в процессе обучения в педагогическом колледже. Становление технологической компетентности является подсистемой профессионально-педагогической подготовки, направленной на развитие способностей к высокоэффективной педагогической деятельности.

Согласно словарю С.И. Ожегова, понятие «становление» трактуется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» [16, с. 762]. В философском контексте «становление» рассматривается как переход «от одной определенности бытия к другой», смена одного момента развития другим [19, с. 436]. Эмпирические исследования доказывают, что категория «становление» есть объективный процесс, начальная стадия развития, в ходе которого явление начинает из реальной возможности превращаться в действительность.

Таким образом, становление технологической компетентности, рассматривается нами как сложный, управляемый процесс освоения индивидом новых социальных ролей, а также опыта профессиональной деятельности в условиях специально организованного процесса обучения.

Следует признать, что проблема качественной профессиональной подготовки будущих учителей, становления их технологической компетентности остается актуальной и недостаточно разработанной.

В качестве научного метода познания с целью всестороннего рассмотрения процесса становления технологической компетентности будущих учителей как целостной системы, а также ее структурных компонентов мы используем метод моделирования.

Понятие «модель» имеет неоднозначное толкование [12, 14, 18]. Однако из всего многообразия различных значений в научной литературе наиболее распространены два: 1) модель как аналог объекта; 2) модель как образец.

В числе определений, взятых за основу, значимым мы считаем следующее определение педагогической модели: «обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного

феномена педагогической системы, который отображает и репрезентирует существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный давать новое знание об объекте исследования» [17, с. 81]. Считаем необходимым построение педагогической модели становления технологической компетентности, представляющей процесс как систему, обосновывающую и раскрывающую его внутреннюю структуру.

Цель разработанной нами модели заключается в становлении технологической компетентности у студентов – будущих учителей начальных классов: приобретение необходимых знаний о современных образовательных технологиях, а также формирование технологических умений, обеспечивающих готовность будущих учителей к инновационной деятельности.

Методологической основой модели являются системно-деятельностный, компетентностный и технологический подходы.

Системно-деятельностный подход позволяет анализировать, исследовать, развивать процесс становления технологической компетентности как целостную систему, предполагает такую организацию деятельности студентов, при которой они активно участвуют в определении целей, конструировании содержания, планировании деятельности, ее организации и регулировании, в рефлексивном анализе ее результатов.

Сущность **компетентностного подхода** состоит в том, что он предполагает принципиальное обновление процесса профессиональной подготовки будущего педагога на основе выделения специальных, общих и ключевых компетенций, обеспечивающих его готовность к выполнению профессиональных задач, к непрерывному обучению и самообучению в течение всей жизни.

Технологический подход важен тем, что он представляет собой строгое научно-обоснованное проектирование модели становления технологической компетентности, её планомерное и последовательное воплощение на практике, с отслеживанием получаемых результатов, а также точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

Нами определены следующие принципы организации процесса становления технологической компетентности будущих учителей начальных классов.

1. Принцип системности, обеспечивающий целостную организацию процесса становления технологической компетентности будущих учителей начальных классов на основе всех его компонентов: целей, содержания, методов и форм организации различных видов деятельности.

2. Принцип гуманистической и профессиональной направленности модели, предполагающий ее ориентацию на развитие активной творческой позиции студентов к будущей профессиональной деятельности на основе современных образовательных технологий как необходимого условия интеллектуального, нравственного и профессионального развития личности будущего педагога начальной школы.

3. Принцип гибкости модели в условиях изменяющегося образовательного пространства, позволяющий учитывать направленность личности, индивидуальные особенности обучающегося, его интересы при выборе средств и методов обучения, а также потребности современной начальной школы.

4. Принцип динамичности модели, который предполагает ее развитие, постоянное изменение и наполнение новым содержанием. При реализации данного принципа обеспечивается переход от одного уровня технологической компетентности к другому с тенденцией повышения качества результата.

5. Принцип вариативности модели, предоставляющий возможность разрабатывать различные варианты содержания образования, использовать возможности современной дидактики в повышении эффективности образования, научно разрабатывать и теоретически обосновывать новые идеи и технологии.

Компонентами модели являются мотивационно-ценностный, содержательно-информационный, процессуально-деятельностный, контрольно-результативный.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает формирование профессионально-ценностного отношения к педагогической деятельности, осознание необходимости применения современных технологий обучения в образовательном процессе, создание мотивационного фона для становления и развития технологической компетентности, включающего:

- непосредственный интерес к процессу и результатам приобретения знаний о педагогических технологиях;
- стремление к творческому применению знаний, желание создавать новые педаго-

гические системы, педагогические процессы и учебные ситуации;

- готовность к овладению технологической компетентностью с целью достижения высокого уровня профессионализма в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Содержательно-информационный компонент направлен на формирование у будущих учителей глубоких, системных знаний о сущности и специфических особенностях образовательных технологий, а также призван обеспечить развитие особой профессионально-педагогической направленности личности, профессионально значимых знаний, умений и навыков будущего учителя начальных классов как субъекта педагогической деятельности. Основу содержания составляют такие понятия, как «педагогические технологии», «профессионально-педагогическая компетентность», «технологическая компетентность», «педагогическое проектирование».

Процессуально-деятельностный компонент представлен основными формами деятельности студента: учебной деятельностью академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельностью.

Учебная деятельность академического типа базируется на принципе активного участия студентов в освоении профессиональных знаний и умений. Особенностью процесса обучения является организация совместной учебно-познавательной деятельности, направленной на развитие способности студентов самостоятельно добывать и критически осмысливать новые знания. В этом случае преподаватель является организатором познавательной деятельности студентов, компетентным консультантом и помощником. Ведущими методами и формами работы являются проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция в форме диалога, которые активизируют мыслительную и познавательную деятельность студентов в усвоении ими профессиональных знаний.

В квазипрофессиональной деятельности студенты моделируют свою будущую профессиональную деятельность в специально созданных условиях, ее предметно-технологическое и социально-ролевое содержание. Введение имитационно-игровых форм обучения в образовательный процесс педагогического колледжа обеспечивает более эффективное закрепление теоретического материала, полученного на лекциях и семинарских занятиях, осуществляет взаимосвязь педагогической теории и педагогической практики.

Во время учебно-профессиональной деятельности (научно-практические конференции, профессионально-педагогическая практика, написание и защита дипломного проекта) происходит овладение студентами навыками целостной профессиональной деятельности от целеполагания до самоанализа результатов труда. В ходе данного вида деятельности студенты должны продемонстрировать действия и поступки, соответствующие технологической компетентности, показателями которой являются знания педагогических технологий и умения их применять в практической деятельности.

Содержание обучения обеспечивается имитационно-игровой и модульной технологиями, ориентированными на становление технологической компетентности, позволяющими организовывать учебный процесс с учетом профессиональной направленности, а также с ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности.

На наш взгляд, выбранные нами технологии создают образовательное пространство, в котором субъективно задается многообразие отношений и связей, обеспечивающих активизацию мыслительной деятельности студентов и переход от учебной деятельности к учебно-профессиональной, а также возможность представить целостное содержание деятельности педагога в модели будущей профессии.

Особенностью процессуально-деятельностного компонента является его двойственный характер. С одной стороны, этот компонент способствует эффективному усвоению конкретных профессиональных знаний, необходимых будущим учителям для освоения современных педагогических технологий и их применения в образовательном процессе начальной школы, и с другой – реализации студентами теоретических знаний и технологических умений в образовательном процессе начальной школы.

Контрольно-результативный компонент модели становления технологической компетентности предполагает отработку у студентов аналитико-рефлексивных умений с целью адекватной оценки процесса и результатов образовательной деятельности на основе научно обоснованных критериев.

Модель включает в себя критериально-уровневый подход к оценке результативности, позволяющий выявить и измерить изменения, происходящие в процессе становления технологической компетентности.

Таким образом, рассмотренная нами модель представляет систематическую и целенаправленную организацию подготовки студентов, будущих учителей начальной школы к использованию педагогических технологий в образовательном процессе школы, обеспечивающих высокую эффективность педагогической деятельности.

Литература

1. Беспалько, В.П. *Слагаемые педагогической технологии* / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Булыко, А.Н. *Большой словарь иностранных слов* / А.Н. Булыко. – М.: Мартин, 2004. – 704 с.
3. Введенский, В.Н. *Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности* / В.Н. Введенский // *Инновации в образовании*. – 2003. – № 4. – С. 21–31.
4. Гузев, В.В. *Образовательная технология от приема до философии* / В.В. Гузев. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
5. Зеер, Э.Ф. *Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие* / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с.
6. Кларин, М.В. *Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта* / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
7. Кузьмина, Н.В. *Методы исследования педагогической деятельности учителя* / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 144 с.
8. Левина, М.М. *Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для пед. вузов* / М.М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 270 с.
9. Манько, Н.Н. *Технологическая компетентность педагога* / Н.Н. Манько // *Школьные технологии*. – 2002. – № 5. – С. 33–41.
10. Маркова, А.К. *Психология труда учителя: книга для учителя* / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Митина, Л.М. *Психология профессионального развития учителя* / Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
12. *Моделирование воспитательной системы: теория – практика: сб. науч. ст.* / под ред. Л.И. Новиковой, Н.А. Селивановой. – М.: Изд-во ВОУ, 1995 – 144 с.
13. Назарова, Т.С. *Педагогические технологии: новый этап эволюции?* / Т.С. Назарова // *Педагогика*. – 1997. – № 3. – С. 20–27.

14. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике / А.Я. Найн // Педагогика. – 1992. – № 7, 8. – С. 15–19.

15. Никифорова, Е.И. Формирование технологической компетентности учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2007. – 242 с.

16. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеол. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

17. Романов, Е.В. Моделирование образо-

вательных процессов в научно-творческой деятельности студентов / Е.В. Романов // Образование и наука. – 2000. – № 4(6). – С. 78–83.

18. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теории, методология, проблемы / В.Н. Сагатовский. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.

19. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

20. Янушкевич, Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – М.: Высшая школа, 1986. – 133 с.

Поступила в редакцию 9 февраля 2010 г.

ИНТЕГРАЦИЯ УЧЕБНЫХ И ВНЕУЧЕБНЫХ ФОРМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

Д.А. Почебут
Южно-Уральский государственный университет

INTEGRATION OF ACADEMIC AND NONACADEMIC FORMS OF VOCATIONAL TRAINING AS A CONDITION OF FORMING MANAGERS' SOCIAL COMPETENCE

D. Pochebut
South Ural State University

Исследуется актуальная проблема поиска новых внеинституциональных средств развития социальных качеств личности. Предлагается теоретическая модель развития социальной компетентности, основанная на внедрении средств активного туризма в систему профессиональной подготовки менеджеров.

Ключевые слова: интеграция, институциональные и внеинституциональные формы подготовки, педагогические средства активного туризма, модель развития социальной компетентности.

The actual problem of seeking for new noninstitutional means of developing social skills of a person is researched. The theoretical model of developing social competence is given. It is based on implementing the means of modern tourism into the system of managers' vocational training.

Keywords: integration, institutional and noninstitutional forms of training, pedagogical means of active tourism, model of developing social competence.

Подготовка высококвалифицированных специалистов сегодня требует установления системообразующих связей между учебными и внеучебными формами профессиональной подготовки, их дифференциацию – интеграцию по основным видам и объектам будущей профессиональной деятельности, развития социальной активности и нестандартного мышления.

Объективная необходимость поиска более эффективных методов обучения в высшей школе диктуется изменениями в науке, производстве и трудовой деятельности человека. Обострились противоречия традиционной системы обучения между усвоением студентами разобренных по учебным дисциплинам знаний и необходимостью их комплексного применения в практической деятельности человека [2]. Эти противоречия особенно ярко проявляются в тех сферах профессиональной подготов-

ки, где от специалиста требуется установление социальных контактов, понимание ситуаций межличностного взаимодействия, то есть высокий уровень социальной компетентности.

Таким образом, уровень сложности, многоплановости современных проблем таков, что для их решения недостаточно суммы знаний разных отраслей науки, необходим синтез знаний, умений и качеств. Для решения проблемы междисциплинарной интеграции необходима разработка новых внеинституциональных средств обучения и внедрение их в процесс профессиональной подготовки.

Поиск, изучение и апробация таких средств и методов, среди которых особый научный и практический интерес представляет комплекс естественно-развивающих и обучающе-воспитывающих средств активного туризма, в настоящее время приобретают особую актуальность.

Использование возможностей туристического похода для целей обучения и воспитания неоднократно становилось предметом педагогических исследований применительно к задачам физического (А.А. Власов, А.А. Водоходов, Ю.Н. Федотов), патриотического (Ю.М. Лагушев), трудового (Ю.С. Константинов, В.М. Куликов), семейного (В.П. Похлебин) воспитания [1, 3, 4, 8, 9].

Сегодня научно подтверждено эффективное воздействие условий туристического похода на личность его участников (Э.Э. Линчевский), выявлены его образовательные (А.А. Остапец-Свешников), познавательные (О.А. Пирогова), социализирующие (Л.Ю. Юркина) возможности [5–7, 10]. Проведённые нами исследования также подтверждают высокую эффективность педагогических средств активного туризма для развития социальных качеств личности.

Туристический поход образует внеинституциональную среду, особое образовательное пространство, обладающее уникальными возможностями для воспитания, обучения и развития личности. Эта среда не воспринимается как искусственно созданная для целей обучения, каждый участник не воспринимает педагогическое воздействие в походе как искусственное, ограничивающее свободу выбора. Поэтому он открыт для новой информации и подготовлен к принятию изменений, что обеспечивает благоприятные условия для развития и воспитания.

Педагогическое воздействие туристического похода реализуется благодаря интенсивному социальному взаимодействию в процессе совместной деятельности и общения. Возникающий при этом психоэмоциональный фон способствует эмоциональной вовлечённости участников в совместную деятельность, высокой мотивации к участию в ней и, в целом, повышает уровень социальной активности.

Для решения проблемы интеграции педагогических средств туристических походов в систему подготовки будущих менеджеров автор предлагает строить образовательный процесс на основе разработанной структурно-функциональной модели, интегрирующей в себе учебные и внеучебные формы подготовки студентов (см. рисунок).

Предлагаемая структурно-функциональная модель состоит из пяти крупных узловых компонентов – блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательного, процессуального и оценочно-результативного. **Блок целе-**

полагания отражает цель – формирование социальной компетентности студентов в условиях туристического похода.

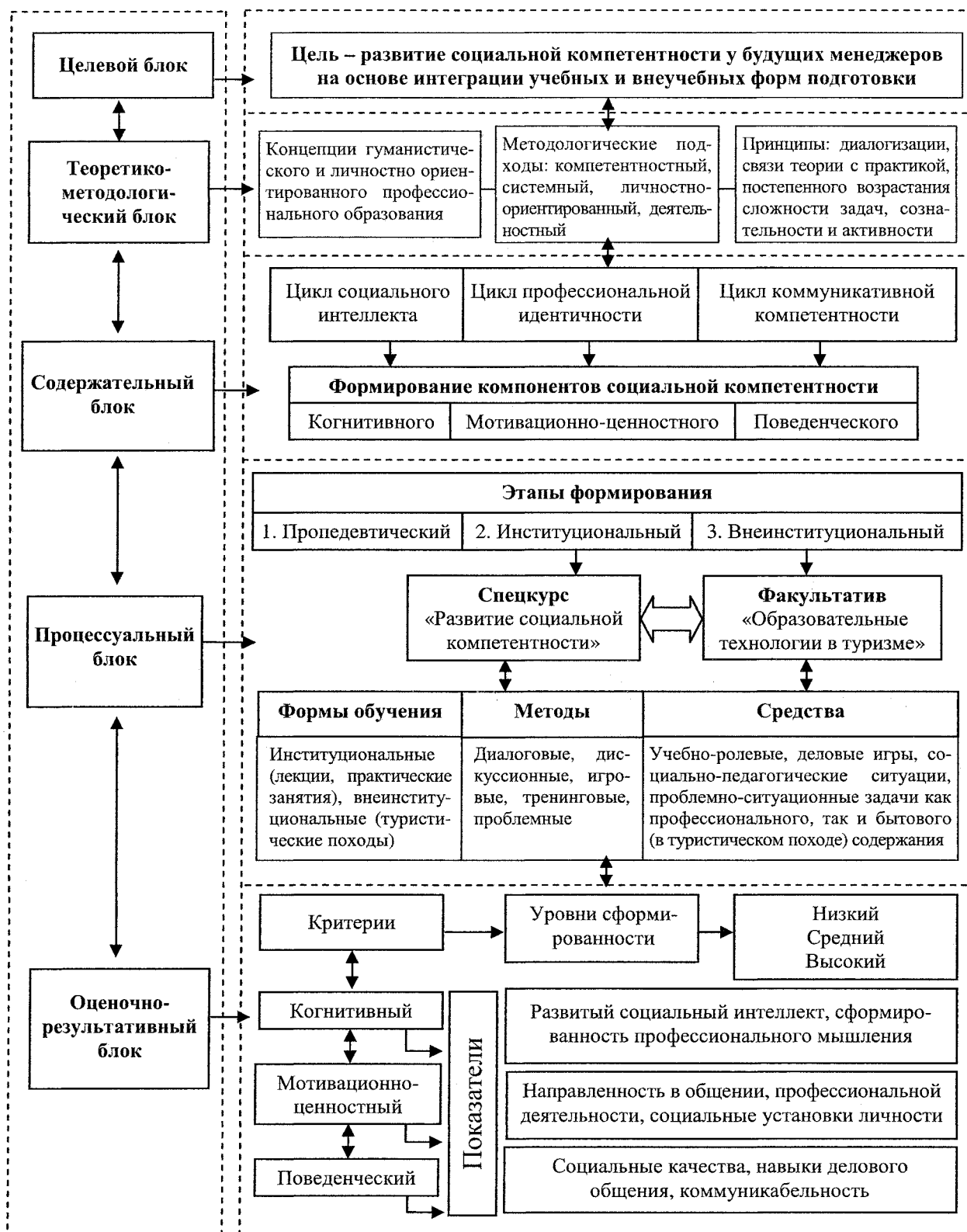
В теоретико-методологическом блоке представлены основные принципы педагогического воздействия и методологические подходы: системный, личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный.

Содержательный блок модели отражает содержательную основу педагогических курсов, направленных на формирование социальной компетентности. Этот компонент включает три модуля-цикла педагогического воздействия, каждый из которых способствует формированию выделенного компонента социальной компетентности менеджера. Цикл социальной компетентности, социального интеллекта обеспечивает развитие когнитивного компонента, цикл профессиональной идентичности развивает мотивационно-ценностный компонент социальной компетентности, цикл коммуникативной компетентности направлен на развитие поведенческого компонента социальной компетентности.

В рамках **процессуального блока** выделены три этапа формирования социальной компетентности: пропедевтический, институциональный и внеинституциональный этапы. Целью **пропедевтического этапа** является формирование у студентов теоретических представлений о социальной компетентности путём проведения цикла лекций в рамках курса «Педагогика и психология» по таким темам, как специфика профессиональной деятельности менеджера, профессионально значимые качества менеджера, понятие социальной компетентности. **Институциональный этап** может быть реализован в рамках спецкурса «Развитие социальной компетентности», содержательная основа которого состоит из трёх модулей-циклов: социального интеллекта, профессиональной идентичности и коммуникативной компетентности, которые направлены на развитие когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов социальной компетентности менеджера. Обучение осуществляется при помощи институциональных (традиционных) форм обучения (лекции, практические занятия) с широким использованием диалоговых, дискуссионных, игровых, тренинговых и проблемных методов.

Внеинституциональный этап реализуется в рамках факультатива «Образовательные технологии в туризме» и предусматривает участие в специально разработанном и организо-

Теория и методика профессионального образования



Структурно-функциональная модель развития социальной компетентности менеджеров на основе интеграции учебных и внеучебных форм их подготовки

ванном туристическом походе. На этом этапе происходит приобретение, отработка и закрепление социально значимых умений, навыков и качеств, входящих в структуру социальной

компетентности. Обучение в условиях туристического похода осуществлялось путем вовлечения студентов в активные виды совместной деятельности и использования социально-

педагогических ситуаций, проблемно-ситуационных задач как профессионального, так и бытового характера.

Оценочно-результативный блок модели включает совокупность специально подобранных методик оценки эффективности реализации предложенной модели, которые позволяют выявить уровень сформированности компонентов социальной компетенции в конце каждого этапа пропедевтического, институционального и внеинституционального.

Предложенная структурно-функциональная модель является основой развития социальной компетентности будущих менеджеров в процессе их профессиональной подготовки. Она может стать опорой при проектировании новых педагогических технологий, которые сочетают в себе преимущества институциональных и внеинституциональных форм обучения, задействуют мощный педагогический потенциал туризма.

Литература

1. Водоходов, А.А. Проведение учебно-тренировочных занятий по туризму: учеб. пособие / А.А. Водоходов, А.А. Власов. – Алма-Ата: [б. и.], 1985. – 79 с.
2. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Константинов, Ю.С. Педагогика школьного туризма: учебно-методическое пособие / Ю.С. Константинов, В.М. Куликов. – М.: ФЦДЮТК, 2006. – 208 с.
4. Лагусев, Ю. М. Теория и методика воспитательной деятельности в туризме: дис. ... д-ра пед. наук / Ю. М. Лагусев. – М.: РМАТ, 2002. – 385 с.
5. Линчевский, Э.Э. Психологический климат туристской группы / Э.Э. Линчевский. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 141 с.
6. Остапец-Свешников, А.А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся / А.А. Остапец-Свешников. – М.: ЦДЮТК, 2001. – 144 с.
7. Пирогова, О.А. Самостоятельный спортивный туризм как средство развития познавательной деятельности учащихся: моногр. / О.А. Пирогова. – Екатеринбург: Изд-во УрЮИ МВД России, 2001. – 181 с.
8. Похлебин, В.П. Педагогические основы семейного туризма в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук / В.П. Похлебин. – Сходня: РМАТ, 1999. – 126 с.
9. Федотов, Ю.Н. Спортивно-оздоровительный туризм: учебник / Ю.Н. Федотов, И.Е. Востоков; под общ. ред. Ю.Н. Федотова. – М.: Советский спорт, 2002. – 364 с.
10. Юркина, Л.Ю. Социально-психологическая подготовка туристов-школьников: дис. ... канд. психол. наук / Л.Ю. Юркина. – СПб., 1998. – 240 с.

Поступила в редакцию 17 января 2010 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Д.Ю. Бучельников

*Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС
России, Екатеринбург*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING INTERPRETATIVE COMPETENCE OF FUTURE FIRE SAFETY ENGINEERS

D. Buchelnikov

*Ural Institute of State Fire Service of Russian Ministry of Emergency Situations
in Ekaterinburg*

Рассматриваются педагогические условия, наиболее значимые для формирования интерпретационной компетентности. Описываются: структура образовательной среды, частные учебные задачи и задания как средство декомпозиции видов квазипрофессиональной деятельности, а также практические процедуры, способствующие развитию ценностной и рефлексивной сфер будущих инженеров пожарной безопасности на основе активизации их творческого потенциала.

Ключевые слова, педагогические условия, образовательная среда, квазипрофессиональная деятельность, активизация творческого потенциала, рефлексивноценностные ориентации.

Pedagogical conditions which are the most important for forming interpretative competence are reviewed. The structure of educational environment, particular educational tasks and assignments as a means of decomposition of quasiprofessional activity types are described. Practical procedures which promote the development of value and responsive spheres of future fire safety engineers are given. The procedures are based on activization of their self-actualization.

Keywords: pedagogical conditions, educational environment, quasiprofessional activity, activization of self-actualization, responsive and value orientations.

Анализ современного состояния и тенденций в подготовке кадров государственной противопожарной службы Министерства чрезвычайных ситуаций (ГПС МЧС) России, а также нормативно-правовой базы российского образования и научной психолого-педагогической литературы показал, что необходимо исследовать феномен готовности инженеров пожарной безопасности к интерпретационной деятельности. Для инженеров пожарной безопасности, выступающих в роли руководителей тушения пожара, интерпретационная деятельность, предполагающая соответствующую компетентность, является значимой, поэтому изучение необходимых и достаточных педагогических условий, содействующих ее формированию,

актуально. Интерпретационную компетентность мы определяем как профессиональную составляющую инженера пожарной безопасности, обеспечивающую реализацию интерпретационной деятельности, состоящей в адекватном анализе чрезвычайной ситуации и определении оптимальных способов ее нейтрализации, а также путей трансляции принятого решения участникам тушения пожара.

Подчеркнем, что подготовка будущих инженеров пожарной безопасности к интерпретационной деятельности возможна только в условиях специально созданной педагогической системы, результативность работы которой зависит в первую очередь от условий ее функционирования.

Педагогическое толкование понятия «условие» зачастую сводится к перечислению обстоятельств, способствующих достижению результата в образовательном процессе [12, с. 152]. Мы же вслед за Н.Ю. Посталюк и Н.М. Яковлевой определяем педагогические условия как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогического процесса. Сложность и многоаспектность педагогического процесса требуют реализации комплекса педагогических условий. При этом, как отмечает Н.М. Яковлева [16, с. 221], структура комплекса должна быть гибкой, динамичной и способной к развитию сообразно изменению и усложнению целей профессиональной подготовки студентов. Комплекс педагогических условий должен также обладать свойствами необходимости и достаточности.

Современные исследования педагогических условий показывают, что каждое условие должно осуществляться комплексно с учетом факторов внешней и внутренней среды исследуемого педагогического явления и его ключевых характеристик [2, 5, 14, 15 и др.].

Проведя исследование данной проблемы, мы пришли к выводу, что наиболее значимыми педагогическими условиями для системы формирования интерпретационной компетентности у будущих инженеров пожарной безопасности являются:

- создание образовательной среды, обеспечивающей возможность осуществления квазипрофессиональной деятельности, насыщенной ситуациями, близкими к реальным условиям спасательных операций;
- активизация творческого потенциала будущих инженеров пожарной безопасности, совершенствование способности к принятию нестандартных решений в сложных, экстремальных ситуациях и умения выбирать эффективные способы решения задач;
- рефлексивно-ценностная ориентация учебной деятельности, формирующая такое отношение к учебной деятельности вообще и к интерпретационной в частности, которое основывается на сознательности, согласовании своих действий с общечеловеческими ценностями и непрерывном самоанализе полученных результатов.

Рассмотрим каждое условие более подробно.

Создание образовательной среды, обеспечивающей возможность осуществления квазипрофессиональной деятельности инженеров пожарной безопасности, предполагает погру-

жение студента в среду, имитирующую реальность предстоящей инженерной деятельности, которая связана с тушением пожара. Данное условие способствует более быстрой адаптации студентов к профессии, связанной с риском для жизни, что усиливает интенсификацию процесса формирования интерпретационной компетентности и оптимизирует практическую отработку стереотипов действий в чрезвычайных ситуациях.

В отличие от некоторых авторов, характеризующих образовательную среду как совокупность социальных, культурных и иных условий, в которых совершается учебная деятельность индивида, а также как комплекс образовательных услуг, реально доступных членам данной территориальной общности [4, с. 199], мы рассматриваем образовательную среду как дидактически обоснованную совокупность факторов профессиональной подготовки, оказывающую комплексное позитивное влияние на формирование профессиональной компетентности на основе целенаправленного взаимодействия субъектов. В частности, нас интересует среда, ориентированная на достижение локальной цели, связанной с приобретением студентами интерпретационной компетентности как основы интерпретационной деятельности. Такая среда является педагогической по своей природе, искусственной по происхождению, активной по деятельностному признаку, открытой по связи с окружающим пространством.

Способность образовательной среды обеспечить переход от учебной к профессиональной деятельности является важнейшим фактором присвоения студентами способов профессиональной деятельности в рамках принципиально иной, а именно учебной деятельности. Отрыв теоретического обучения от предстоящей профессионально-оперативной практики и невозможность перенести практику в стены образовательного учреждения свидетельствуют о необходимости формирования опосредствующего звена – квазипрофессиональной деятельности. Такая деятельность представляет собой трансформацию содержания и форм учебной деятельности в адекватные им, предельно обобщенные содержание и формы профессиональной деятельности [3, с. 44; 13, с. 40].

Образовательная среда, ориентированная на квазипрофессиональную деятельность будущих инженеров пожарной безопасности, служит важнейшим средством для их подго-

товки к интерпретационной деятельности. Попадая в такую среду, студент имеет возможность опробовать себя в разных учебных и внеучебных ситуациях, где могут проявиться его задатки и способности. Поэтому такая образовательная среда способствует формированию у него необходимых для оперативного использования в будущем интерпретационных знаний, умений, соответствующих профессионально значимым качествам личности, и необходимого для проведения спасательных операций в условиях риска для жизни опыта.

Кроме того, эта образовательная среда создает условия для переживания будущими инженерами МЧС РФ состояния творческого акта, интегрирующего познавательную, операциональную, эмоциональную и личностную сферы студента. Ее содержательная насыщенность квазипрофессиональными ситуациями способствует проявлению творческого отношения к будущей профессиональной деятельности. В частности, студент концентрируется на отдельной задаче и получает обязательное положительное эмоциональное подкрепление от успешного выполнения данного вида деятельности со стороны других людей. Полезными оказываются различные групповые формы работы (подготовка проектов, тренинги, помогающие студентам адаптироваться к чрезвычайной ситуации, адекватно проявить себя и взаимодействовать с другими).

Отметим, что образовательная среда является также способом удовлетворения профессиональной потребности через выполнение интерпретационной деятельности и средством личностного развития и самоутверждения, так как выступает важнейшим фактором освоения общечеловеческих ценностей и нравственных норм.

В научной литературе нет единой точки зрения на компонентный состав образовательной среды. В целом ее характеризуют как совокупность отдельных факторов образовательного процесса (А.К. Дусовицкий, Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов, М. Хейдеметс, А.В. Хуторской и др.), к которым относятся: а) материально-дидактическое оснащение (оборудование образовательного процесса зависит от поставленной цели); б) информационное наполнение (вид создаваемой среды предполагает циркуляцию соответствующей специфической информации, например, воспитательная отличается от развивающей или учебно-производственной среды); в) деятельностное

пространство (среда характеризуется внутренней атмосферой и отношениями между субъектами, которые возникают в процессе взаимодействия, в ходе осуществления специфических видов деятельности, задаваемых особенностями среды).

Таким образом, структура образовательной среды, обеспечивающая возможность осуществления квазипрофессиональной деятельности будущих инженеров пожарной безопасности, включает три компонента: материально-технический, информационный, межличностный.

Как показывает наш опыт, квазипрофессиональная деятельность интенсифицирует процесс формирования интерпретационной компетентности будущих инженеров пожарной безопасности. Комплексные виды такой деятельности могут быть декомпозированы в частные учебные задачи и задания в зависимости от условий процесса подготовки:

- эксплуатация учебной комнаты управления пожаротушением, где отрабатываются навыки оперативной работы с видеонаблюдением, теплотымокамерой, пультом управления, ориентационными тренажерами;

- создание оперативного штаба и органов управления тушением пожара с проведением расчета времени, распределением обязанностей, постановкой боевых задач, выполнением ролей руководителя тушения пожара, начальника оперативного штаба, начальника тыла, члена пожарного подразделения и т. д.;

- использование тренажерных комплексов (компьютерных, механических, медицинских, силовых и др.) по отработке навыков интерпретации ситуаций, близких к реальным условиям пожаротушения, и оперативного принятия решения по их нейтрализации;

- информационный обмен оперативными данными и установление целесообразного коммуникативного взаимодействия между участниками тушения пожара.

Эти и другие виды квазипрофессиональной деятельности способствуют формированию интерпретационной компетентности будущих инженеров пожарной безопасности, позволяющей им безошибочно действовать в сложных условиях повышенного риска. Различные виды квазипрофессиональной деятельности усиливают целостность образовательной среды, когда используются дидактические средства, позволяющие поставить студента в условия, максимально приближенные к его будущей профессиональной пожарно-спасательной деятельности.

Активизация творческого потенциала будущих инженеров пожарной безопасности предполагает полноценное использование в процессе профессионально-технической подготовки творческих возможностей студента, совершенствование его умений и способности отойти при интерпретации от шаблонов и выбрать новые способы решения задач. Данное условие существенно повышает эффективность функционирования разработанной нами системы за счет реализации личностных резервов и ориентации будущих инженеров на проявление творчества.

В научной литературе творческий потенциал понимается как: 1) синтетическое (интегрирующее) личностное качество, характеризующее меру возможностей личности в творческой деятельности (И.А. Мартынюк, А.М. Матюшкин, В.Ф. Овчинников); 2) сформированное чувство открытости к новому, высокий уровень развития и характеристика мышления (Т.Г. Браже, Е.В. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская); 3) система способностей личности (М.С. Каган, А.В. Кирьякова, М.В. Колосова, В.Г. Рындак) и др. [9, с. 360].

Мы в своем исследовании под творческим потенциалом понимаем совокупность творческих сил личности, которые отражают ее позитивное отношение и готовность к творческой деятельности и осознанно используются при решении тех или иных задач.

Творческий потенциал приобретает особое значение для формирования у будущего инженера интерпретационной компетентности в связи с выполняемыми в ходе учебной деятельности функциями: адаптационной (приспособление к изменяющимся условиям творческой деятельности), познавательной (переработка информации, установление связей и отношений, прогнозирование перспектив развития проблемы), операциональной (техника решения эвристических задач, механизмы, приемы и стратегии творческой деятельности), регулятивной (организация действий, регуляция и саморегуляция эмоциональных состояний, творческой активности и т. д.).

Для уточнения понимания активизации творческого потенциала как важнейшего условия функционирования системы формирования интерпретационной компетентности будущих инженеров пожарной безопасности мы считаем необходимым ввести понятие «активизация творческого потенциала». Под ней подразумеваем мобилизацию преподавателем творческих сил студента на решение учебных

задач, полноценное использование его возможностей и расширение опыта его творческого поиска. При этом значение процесса активизации мы видим в обеспечении перевода творческого потенциала будущего инженера из скрытого и латентного состояния в явно действующее, направленное на решение учебно-профессиональных задач.

В процессе профессионально-технической подготовки будущих инженеров творчество определяется как форма деятельности студента, направленная на создание качественно новых для него общественно значимых ценностей, важных для формирования личности специалиста. При выполнении курсовых или квалификационных работ, учебных проектов, проведении научно-технических экспериментов творчество приобретает субъективно-объективный характер, соотношение субъективного и объективного у студентов различно и зависит от степени реализованности их творческого потенциала.

Обеспечение рассматриваемого педагогического условия при реализации разработанной нами системы формирования интерпретационной компетентности будущих инженеров требует представления тех практических процедур, которые необходимо осуществить для полноценной активизации творческого потенциала будущего инженера ГПС МЧС России. Анализ научной литературы и собственные экспериментальные данные позволяют говорить о том, что активизация творческого потенциала возможна:

- через стимулирование творческой активности и самостоятельности при выполнении учебных заданий, приближенных к реальной экстремальной ситуации;
- педагогическое сопровождение творческой деятельности студентов при выполнении этапов интерпретации;
- обогащение процесса профессиональной подготовки эвристическими формами, методами, приемами, средствами;
- ориентацию будущего инженера на творчество в учебно-познавательной деятельности посредством включения обучаемых в деятельность по принятию нестандартных решений в нестандартных ситуациях;
- расширение области самостоятельной работы студентов за счёт использования дидактических возможностей учебного центра управления в кризисных ситуациях;
- создание проблемных учебных ситуаций, при которых студенты должны проявить

творческий подход при принятии решений в новых чрезвычайных ситуациях.

Как показывает наш опыт, активизация творческого потенциала будущих инженеров пожарной безопасности способствует формированию активности, самостоятельности, инициативы, общей и профессиональной культуры и является важным условием эффективного функционирования нашей системы. Это позволяет своевременно и полноценно реализовывать творческие возможности студента для решения учебных задач по подготовке к интерпретационной деятельности, которая является творческой и по своей природе, и по способам реализации.

Рефлексивно-ценностная ориентация учебной деятельности как необходимое условие для формирования интерпретационной компетентности инженеров пожарной безопасности предполагает наличие такого отношения к учебной и интерпретационной деятельности, которое основывается на сознательности, согласовании своих действий с общечеловеческими ценностями при непрерывном самоанализе полученных результатов. Это условие оказывает положительное влияние на эффективность функционирования разработанной нами системы за счет повышения самодисциплинированности будущего инженера, контроля выполняемых в экстремальных ситуациях действий и выбора способов работы, адекватных с точки зрения норм общественной морали и нравственности.

Рефлексивная деятельность будущего инженера имеет важнейшее значение для формирования интерпретационной компетентности, поскольку выводит студента за пределы деятельностного акта и заставляет его критически оценивать степень соответствия выполняемых им действий заданным требованиям; приучает будущего инженера к непрерывному осознанию практики; обеспечивает саморегуляцию учебной деятельности. Кроме того, рефлексия предполагает адекватное осознание учебной ситуации, способствует выявлению внутренних резервов личности, выступает средством активизации деятельности, источником нового знания, обеспечивает выработку самостоятельных суждений, формирует убеждения, установки и отношения, задает уровни профессионального самосовершенствования [8, 11 и др.].

Рефлексия как личностная способность возникает и развивается благодаря усилиям самого субъекта в процессе общения с други-

ми и в совместной деятельности. Обладая потенциалом к развитию, рефлексивные способности могут быть сформированы поэтапно при целенаправленном взаимодействии с другими и преподавателем в профессионально-технической подготовке будущих инженеров. Назовем этапы: 1) остановка (прекращение деятельности, чтобы выйти за ее пределы и приступить к анализу), 2) фиксация (удержание узловых пунктов деятельности и их закрепление в устной, а затем и письменной форме), 3) объективация (работа над фиксациями, их преобразование и систематизация), 4) отстранение (сквозной беспристрастный анализ) [1, с. 99–100].

Как показывает авторский опыт, осуществление рефлексии в рамках профессионально-технической подготовки будущих инженеров пожарной безопасности может проводиться в различных формах и касаться результатов учебной деятельности, контроля процессов, в которых принимают участие сами обучаемые. В дидактической литературе [6, 7 и др.] предлагается целый спектр приемов рефлексии: листы контроля усвоения учебной темы, контрольные вопросы, рейтинг, опоры, в том числе и отображающие логическую структуру темы, памятки и инструкции, создание проблемных ситуаций и др. Совокупность их использования продуктивна для реализации разработанной нами системы.

Как мы отмечали выше, в процессе подготовки к интерпретационной деятельности ведущее значение имеет формирование ценностных ориентаций будущих инженеров пожарной безопасности. Их профессиональные обязанности предполагают работу в условиях риска, когда перед специалистом стоит выбор между спасением жизни другого человека или сохранением материальных ценностей и собственным здоровьем. В таких ситуациях у специалистов должна быть четко сформирована профессиональная позиция, связанная с ориентацией на профессиональные и общечеловеческие ценности, которые будут определять его действия, помогут адекватно интерпретировать чрезвычайные ситуации.

Для выявления ценностных ориентаций будущих инженеров пожарной безопасности мы использовали методику М. Рокича, выделив наиболее важные терминальные и инструментальные ценностные ориентации. В группе терминальных ценностей профессиональной самореализации и личной жизни наиболее актуальными представляются: зрелость суждений и

здоровый смысл; физическое и психическое здоровье; интересная работа; наличие хороших и верных друзей; уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе; возможность расширения своего образования; максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей; работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование; самостоятельность, независимость в суждениях поступках; счастливая семейная жизнь; счастье других; творчество; уверенность в себе. В группу инструментальных вошли: порядок в делах; воспитанность; дисциплинированность; способность действовать самостоятельно и решительно; образованность; чувство долга, умение держать свое слово; умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения; самодисциплина; смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов; твердая воля; терпимость, умение понять чужую точку зрения; честность; трудолюбие; чуткость [10, с. 51].

Процеживание ценностей на учебную деятельность, насыщенную ситуациями рефлексивной активности, изменяет содержательную направленность учебной деятельности, более явно проявляет ее ценностный аспект и расширяет поле для осуществления учебной рефлексии.

В самом общем приближении рефлексивно-ценностная ориентация учебной деятельности выражается в следующих процедурах:

- анализ исторических фактов в пожаротушении с акцентом на ценностные аспекты;
- предложения студентам решения учебных проблем по нейтрализации чрезвычайных ситуаций;
- применение задач и заданий с неоднозначным решением (возможностью выбора выхода из чрезвычайных ситуаций);
- увеличение заданий для самостоятельного выполнения по интерпретации учебной ситуации;
- комментированное обучение (указания используемых инструкций, положений и т. д.);
- взаимообучение студентов при выполнении проектов и проведении учений на местности, консультаций и т. д.;
- знакомство с примерами нравственного и безнравственного в оперативной деятельности инженера пожарной безопасности.

Таким образом, рефлексивно-ценностная ориентация учебной деятельности студентов обеспечит совершенствование их ценностной

и рефлексивной сфер, что существенно повысит эффективность разработанной нами системы формирования интерпретационной компетентности.

Реализация описанных педагогических условий оказывает непосредственное влияние на результативность процесса формирования интерпретационной компетентности будущих инженеров пожарной безопасности, поэтому они являются необходимыми. Комплекс необходимых педагогических условий апробируется в экспериментальной работе, посредством чего обосновывается их достаточность.

Литература

1. Алексеев, Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–103.
2. Буланов, И.Ю. Педагогические условия гражданского воспитания курсантов образовательных учреждений МЧС России: дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Буланов. – СПб., 2008. – 202 с.
3. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
4. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999.
5. Гильманов, Ф.Ф. Педагогические условия развития профессиональной компетентности сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России: дис. ... канд. пед. наук / Ф.Ф. Гильманов. – СПб., 2008. – 156 с.
6. Гин, А.А. Приемы педагогической техники / А.А. Гин. – М.: Вита-Пресс, 1999. – 88 с.
7. Гуреев, А.П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема: дис. ... канд. пед. наук / А.П. Гуреев. – Челябинск, 2001. – 154 с.
8. Калашикова, Н.А. Рефлексия как принцип философского мышления: дис. ... канд. филос. наук / Н.А. Калашикова. – Волгоград, 2006. – 120 с.
9. Морозов, А.В. Особенности формирования и стимулирования творческого потенциала современного педагога / А.В. Морозов // Психология человека в современном мире: материалы науч. конф. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – Т. 4. – 378 с.

Теория и методика профессионального образования

10. Организация работы с резервом кадров в органах МЧС России: метод. пособие. – М.: ВНИИПО, 2007. – 205 с.

11. Парамонов, Д.О. Рефлексия: Экспликация генезиса понятия: дис. ... канд. филос. наук / Д.О. Парамонов. – Ростов н/Д., 2001. – 234 с.

12. Посталюк, Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект / Н.Ю. Посталюк. – Казань: КГУ, 1989. – 205 с.

13. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных программ / под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с.

14. Рондырев-Ильинский, В.Б. Организационно-педагогические условия профессиональной подготовки пожарных в подразделениях ГПС МЧС России: дис. ... канд. пед. наук / В.Б. Рондырев-Ильинский. – СПб., 2008. – 182 с.

15. Селихова, Т.Д. Педагогические условия непрерывной политехнической подготовки в многоуровневом профессионально-техническом учебном заведении: дис. ... канд. пед. наук / Т.Д. Селихова. – Орел, 2006. – 195 с.

16. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

Поступила в редакцию 2 февраля 2010 г.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ МНОГОКАНАЛЬНОСТИ АВТОДИДАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ВУЗЕ

Н.Н. Цыбина, В.Н. Цыбин***

**Южно-Уральский государственный университет*

***ООО «ЮжУралэлектромонтаж»*

PROVIDING MULTICHANNEL OF STUDENTS' AUTODIDACTICS WHILE TEACHING COMPUTER SCIENCE IN AN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

N. Tsibina, V. Tsibin***

**South Ural State University*

***South Ural Electrical Installation Co. Ltd.*

Рассматривается влияние многоканальности на автодидактику студентов учреждений высшего образования. Автор демонстрирует, как многоканальность повышает автодидактику студентов в процессе обучения дисциплине «Информатика».

Ключевые слова: автодидактика, многоканальность.

The influence of multichannel on students' autodidactics in institutes of higher education is reviewed and the way multichannel increases students' autodidactics while teaching such a discipline as Computer Science is described.

Keywords: autodidactics, multichannel.

Одна из целей обучения информатике в вузе – реализовать полученные студентами знания информационных технологий в рамках других дисциплин. Процесс самореализации студентов в междисциплинарном пространстве осуществляется при полном самоуправлении в зоне их ближайших интересов. Для этого студентам необходимо формировать умения автодидактики.

Термин «автодидактика» является интегральным термином от греческих слов «didachein» – учить и «auto» – автономность. Автодидактика – целенаправленная, систематичная, автономная деятельность субъекта процесса самообучения по усвоению знаний, развитию представлений, формулировке понятий и категорий, выработке умений и навыков [3]. Основополагающими характеристиками автодидактики являются *самостоятельность* и *автономность*. При наличии самостоятельности и отсутствии автономности осуществляется самообучение (обучаемый выполняет творческие задания самостоятельно, но руко-

водство процессом осуществляет эксперт: разработка тем, контроль, корректировка сроков). При наличии автономности и отсутствии самостоятельности осуществляется дистанционное обучение: студенты учатся на удаленном расстоянии от эксперта, выбирают темы, распределяют время, осуществляют самоконтроль по разработанным для них учебно-методическим материалам.

Концепция автономности рассматривается нами как основополагающий отличительный признак автодидактики. При этом автодидактика предполагает автономное приобретение и применение новых знаний при полном самоуправлении [4, 6]. Студенты сами решают, какие знания, в каком объеме необходимы им, формируют дидактические единицы, определяют сроки, используя собственные методы познания. Для этого их необходимо вооружить многообразием педагогических средств, приемов, методов и форм обучения.

В начале педагогического эксперимента мы предполагали, что создание многоканаль-

ности как педагогического условия будет более эффективно формировать умения автодидактики студентов. Многоканальность способствует восприятию учебной информации в рамках одной или нескольких дисциплин, развивает многообразие форм взаимодействия между субъектами, предоставляет лучшие педагогические методики.

Для реализации многоканальности нами разработаны следующие рекомендации, например:

- кластеризация содержания дисциплины осуществлялась, исходя из умений студентов работать в режимах:

Обучение → *Дистанционное обучение* → *Автономное самообучение*;

- проектирование содержания дисциплины для классической и дистанционной форм обучения выполнялось по единым алгоритмам (содержание теоретического материала, лабораторных работ, электронных практикумов, видеоклипов);

- для устранения пробелов базовых знаний использовались электронные версии учебного материала по курсу среднего образования в качестве опережающего обучения к базовому курсу вуза;

- при изучении программных средств рассматривались одни и те же (или однотипные)

ция одного и того же алгоритма в *разнознаковой среде* усиливает ассоциативность и эмоциональное восприятие [2, 5], способствует развитию абстрактного мышления, необходимого для автодидактики.

В примере 1 студентам предлагается решить проблему построения графиков в разных программных средах: *Выполнить построение графиков кусочных функций в программных средах: табличном процессоре MS Excel, среде программирования VBA, математической системе MathCAD.*

Для реализации многоканальности мы использовали метод выхода за рамки предметной области. В этом случае междисциплинарная связь переходит на качественно новый уровень, раздвигая пространственно-временные границы. Параллельное изучение тем позволило формировать системность восприятия учебной информации разных дисциплин, расширить или углубить знания, оптимизировать учебную нагрузку. В табл. 1 представлена организация междисциплинарных связей на уровне учебных тем.

При согласовании взаимодействия преподавателей математики и информатики мы закрепляем учебный материал по разделу «Матричные вычисления» за счет повтора и развития по спирали в системе MathCAD.

Таблица 1

Реализация многоканальности учебных тем в междисциплинарном пространстве

Программное обеспечение	Учебные дисциплины	
	Численные методы	Программирование
Учебные темы		
Системы программирования	Решение системы уравнений методом обратной матрицы	Матричные вычисления
Математические системы автоматизации вычислений	Решение системы уравнений методом Гаусса	Поиск максимального элемента в массиве
Математическая система MathCAD	Решение системы уравнений методом Крамера	Структурное программирование

примеры для аудиторных занятий и самостоятельного изучения, что способствует их восприятию в разнознаковой среде.

Канал рассматривается нами как «часть информационной системы, которая связывает между собой источник и приемник сообщений» [1, с. 178]. Выделяют следующие виды каналов: по отношению к среде; по последовательности движения данных; по форме представления данных; по количеству используемых источников и приемников [1].

По отношению к образовательной среде в рамках дисциплины «Информатика» выделялись внешние и внутренние каналы. Реализа-

ция в примере 2 студентам предлагается реализовать разные численные методы: *Найти решения системы линейных уравнений (СЛУ) методами Гаусса, Крамера, обратной матрицы.*

По последовательности движения данных каналы делят на прямые и косвенные. Прямые каналы используются для непосредственной передачи знаний от источника приемнику. Косвенные каналы предусматривают участие посредников в процессе обучения. Посредниками социализации знаний часто выступали студенты с опережающими темпами развития.

Для обеспечения многоканальности в процессе педагогического эксперимента нами ис-

пользовались разные формы обучения: классическая аудиторная и дистанционная. На веб-странице преподавателя выставлялись лабораторные работы для устранения пробелов знаний, тесты для самоконтроля, дидактические единицы для студентов с опережающими темпами изучения дисциплины.

Для предоставления учебно-методической информации применялись разные формы представления данных. Многообразие форматов данных поддерживало виды учебной информации в форме текста, звука, анимации, мультимедиа, видео. Каждая дидактическая единица позволяла использовать печатные и электронные носители.

Количество используемых источников и приемников изменялось посредством организации взаимодействия субъектов; применения разных средств (аппаратных и программных) для решения поставленной проблемы. Процессуальная составляющая обучения при многоканальности поддерживает многообразие форматов взаимодействия (1:1, 1:М, М:1, М:М) и многообразие режимов работы студентов: аудиторного в присутствии эксперта; аудиторного без эксперта; внеаудиторного; автономного. Прием «теневой контроль» создает иллюзию изолированности, что особенно важно для мотивации неуверенных в себе студентов.

Например, программная среда удаленного сетевого администрирования (Remote Administrator – удаленный администратор) позволяет преподавателю наблюдать, контролировать и управлять процессом самообучения студента, не привлекая внимание остальных. Создается иллюзия автономной изолированной работы. Используя систему в совокупности с видеопроектором, преподаватель может предать огласке демонстрацию работы любого студента, что способствует актуализации интереса обучаемого, создает условия для социализации знаний, умений, навыков и выявления скрытых источников знаний.

Таким образом, многоканальность есть совокупность путей, способов, средств получения знаний. Объединение нескольких каналов мы осуществляли на основе установления логических и временных связей между дидактическими единицами дистанционной и классической формами обучения; посредством интеграции научного знания разных дисциплин, вовлечения студентов в процесс социализации знаний.

Обеспечение многоканальности дало возможность организовать обучение с учетом

индивидуальных интересов и профессиональной направленности. Например, обучающиеся определяли назначение, возможности, общие и отличительные особенности пакетов автоматизации инженерного проектирования ArchiCAD и AutoCAD. На основе анализа выбирали систему для самостоятельного изучения. Такой педагогический подход формирует у обучаемых навыки самоуправления, ответственность и осознанность познавательной деятельности. Для оценивания эффективности влияния многоканальности на автодидактику студентов нами использовались следующие критерии и показатели: автономность, креативность, мотивация, самообучение.

Педагогический эксперимент показал, что создание многоканальности позволило через дистанционное обучение развить у студентов умения к автономному самообучению за счет развития самоуправления и повышения изолированности. Рост креативности обусловлен тем, что, владея множеством способов решения проблемы, обучаемые могут находить свои оригинальные решения. При этом эффект самообучения повышается за счет ассоциативности и развития по спирали. Педагогическое условие многоканальности изменило мотивацию обучаемых. Стремление к самообучению повышается через актуализацию интереса. Интерес к автономному самообучению достигается достаточностью понимания учебного материала. Глубина знаний достигается дальнейшим повышением интенсивности учебных занятий. Преподаватель может использовать тактику синхронного или асинхронного занятия с несколькими учебно-методическими пособиями.

В табл. 2 представлены результаты прохождения промежуточного и итогового контроля студентов экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп, отражающие эффективность влияния многоканальности на автодидактику студентов.

Анализ данных табл. 2 демонстрирует, что автодидактика экспериментальной группы, прошедшей обучение при выполнении условия многоканальности, в два раза превышает автодидактику контрольной группы, для которой многоканальность не соблюдалась.

Таким образом, нами обоснована необходимость многоканальности в процессе обучения информатике в вузе для повышения автодидактики студентов. Создание такого педагогического условия обеспечило возможность повысить автодидактику студентов, что подтверждено экспериментальными данными.

Сравнительный анализ текущего и итогового контроля
влияния многоканальности на автодидактику студентов

Группа	Средние значения критериев									
	Текущий контроль					Итоговый контроль				
	Автономность	Креативность	Мотивация	Самообучение	Автодидактика	Автономность	Креативность	Мотивация	Самообучение	Автодидактика
ЭГ	29,6	26,3	37,8	41,5	33,8	52,1	52,0	58,3	61,9	56,1
КГ	16,1	8,7	25,5	22,0	18,1	38,3	26,4	42,4	36,4	35,9

Литература

1. Азрилиян, А.Н. Большой экономический словарь / А.Н. Азрилиян, О.М. Азрилиян, Е.В. Калашникова и др.; под ред. А.Н. Азрилияна. – 7-е изд., доп. – М.: Институт новой экономики, 2008. – 1472 с.
2. Кононова, Л.И. Актуализация творческого потенциала человека в процессе специальной работы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Л.И. Кононова. – М., 2006. – 47 с.
3. Куринский, В.А. Автодидактика / В.А. Куринский. – СПб., 2001. – 394 с.
4. Маслоу, Г. Мотивация и личность / Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 479 с.
5. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512 с.
6. Роджерс, К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг; науч. ред. А.Б. Орлов; пер. С.С. Орлова и др. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.

Поступила в редакцию 10 февраля 2010 г.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ И ЗАДАНИЯ: ПОНЯТИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ

*В.В. Кудинов**, *М.Д. Даммер***

**Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования*

***Челябинский государственный педагогический университет*

EXPERIMENTAL TASKS AND ASSIGNMENTS: CONCEPTS AND CLASSIFICATIONS

*V. Kudinov**, *M. Dammer***

**Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development*

***Chelyabinsk state pedagogical university*

Рассматриваются различные подходы к классификации экспериментальных задач и экспериментальных заданий; приводится авторская классификация по времени использования экспериментальных задач и заданий в образовательном процессе и отношению к изучению тем курса физики; даются определения понятий «экспериментальная задача» и «экспериментальное задание».

Ключевые слова: экспериментальная задача, экспериментальное задание, пропедевтический курс физики.

Different approaches to classifications of experimental tasks and assignments are reviewed. The author's classification based on the time the tasks and assignments are used in the process of education and on the connection with items of Physics course is presented. The concepts «experimental task» and «experimental assignment» are defined.

Keywords: experimental task, experimental assignment, propaedeutic course of Physics.

Использование в процессе обучения физике эксперимента позволяет решать различные функции. В форме демонстрационных опытов он служит источником фактов, знаний о мире, средством развития интереса к физике, особенно при раннем ее изучении. В форме фронтальных лабораторных работ и физического практикума он является средством организации самостоятельной деятельности учащихся, способствующей приобретению умений применять теоретические знания на практике. Одним из путей осуществления связи теории с практикой является решение экспериментальных задач и выполнение экспериментальных заданий.

Термин «экспериментальные задачи» появился в «Методике преподавания физики» московского педагога И.И. Соколова [11], изданной в Москве в 1951 году. Впервые упо-

минание об экспериментальных задачах содержится в книге ленинградского педагога В.А. Зибера [4]. Собственно говоря, В.А. Зибер применяет термин «задачи-опыты» вместо термина «экспериментальные задачи». В его книге приводятся примеры экспериментальных задач. Определение экспериментальных задач появилось в «Методике преподавания физики» П.А. Знаменского, где дается указание на то, что к экспериментальным задачам относятся вычислительные задачи и задачи-вопросы, при решении которых применяется эксперимент [5]. В пособии приводятся примеры задач того и другого вида, но методика решения задач не рассматривается. В пособии С.С. Мошкова [8] приводится классификация экспериментальных задач, рассматривается методика их решения, приводятся примеры экспериментальных задач.

Позднее методика решения экспериментальных задач рассматривалась в «Методике преподавания физики в восьмилетней школе» под редакцией В.П. Орехова и А.В. Усовой [7]. Вопросам методики решения экспериментальных задач уделяется определенное внимание и в пособиях по методике преподавания физики, изданных в последующие годы. В частности, в фундаментальном пособии «Основы методики преподавания физики в средней школе» под редакцией А.В. Перышкина, В.Г. Разумовского и В.А. Фабриканта [9] приводятся примеры количественных и качественных экспериментальных задач, описывается методика их решения, но четкого определения экспериментальных задач не дается.

В пособии С.Е. Каменецкого и В.П. Орехова «Методика решения задач по физике в средней школе» экспериментальными называют задачи, в которых с той или иной целью используют эксперимент [6]. В пособии Г.А. Бутырского и Ю.А. Саурова «Экспериментальные задачи и задания по физике» [3] представлены методические рекомендации по решению экспериментальных задач и заданий, однако, трактовка данных понятий не приводится.

Таким образом, перед нами встает задача уточнения понятий «экспериментальная задача» и «экспериментальное задание» и формулировки определений, удовлетворяющих современному состоянию теории и методики обучения физике.

Как следует из известных в науке определений, задание, требующее только непосредственных измерений, без дальнейшего использования результатов этих измерений в качестве исходных данных для определения других величин, называют экспериментальным заданием. При измерении ученик использует только знание правил обращения с измерительными приборами. Так, измерение длины масштабной линейкой, веса тела взвешиванием на весах, силы трения динамометром не называют решением задачи, так как ученик, читая ответ непосредственно по показаниям прибора, получает его в готовом виде, не используя своих знаний физических закономерностей. Предлагая учащимся решить задачу, мы хотим заставить их не только сделать те или иные измерения, но и использовать известные им функциональные зависимости между отдельными физическими величинами. Таким образом, под *экспериментальным заданием* мы будем понимать задание, требую-

щее только непосредственных измерений, без дальнейшего использования результатов этих измерений в качестве исходных данных для определения других величин или выполнения наблюдений и выделения существенных признаков явлений и объектов, их объяснения на основе имеющихся знаний.

В отличие от задания, экспериментальная задача подразумевает использование полученных в ходе измерений данных для нахождения других величин косвенным путем. В экспериментальной задаче конкретные установки, эксперимент должны быть органически связаны с задачей. Задача ставится и разрешается при помощи эксперимента и в связи с ним, что и делает её экспериментальной. Поэтому не следует называть экспериментальными такие задачи, в которых конкретные вещи и опыт появляются уже после их теоретического решения, только для практической проверки ответа, так как проверка ответа возможна только после его получения, то есть уже после того, как задача была поставлена и решена вне связи с экспериментом.

Это не значит, что при решении экспериментальных задач опыт не может ставиться для проверки правильности их решения. Экспериментальные задачи, допускающие такую проверку, оказываются наиболее ценными, но они являются экспериментальными не по этой причине, а потому, что их связь с экспериментом осуществлялась много раньше, еще в процессе постановки и решения, а не только в момент проверки правильности решения.

Мы к экспериментальным будем относить такие физические задачи, постановка и решение которых органически связаны с экспериментом: с различными измерениями, воспроизведением физических явлений, наблюдениями за физическими процессами, сборкой установок, электрических цепей и т. п. В них эксперимент служит для получения недостающих данных, применяемых для установления количественных и качественных зависимостей и получения конечного ответа на поставленный вопрос. Большинство таких задач строится так, чтобы в ходе решения ученик сначала высказал предположения, обосновал умозаключительные выводы, а потом проверил их опытом.

Основным признаком экспериментальной задачи является не просто наличие эксперимента, проделанного в связи с ее решением, а невозможность постановки задачи и осуществления ее решения без

эксперимента. При этом данные для решения задачи получаются экспериментально, непосредственно на глазах учащихся или самими учащимися.

Определим место экспериментальных задач и заданий в системе учебных задач по физике. Н.Н. Тулькибаева, Л.М. Фридман, М.А. Драпкин и др. [10] под учебной задачей понимают системный объект. Основными ее компонентами являются содержание (предмет задачи, условие и требование) и средства решения (методы и способы решения). Другими словами (с точки зрения кибернетики), задача включает задачную и решающую системы.

В каждой физической задаче описывается какой-нибудь физический объект, явление или процесс. Следует иметь в виду, что при этом рассматривается лишь определенная сторона или момент объекта, явления, процесса, то есть рассматриваемые явление или процесс всегда идеализированы. Рассматриваемые сторона или момент явления, процесса есть предметная область (предмет) задачи, задаваемая путем указания названий объектов этой области их количественных и качественных характеристик.

Классификацию физических задач можно проводить по разным основаниям – компонентам задачной и решающей систем. Экспериментальные задачи можно разделить на качественные и количественные [1, 2, 8, 12].

К качественным относят экспериментальные задачи, поставленные на конкретном вещественном материале, конкретной физической установке и не требующие для своего решения количественных данных и математического расчета. Примерами таких задач могут служить многие задачи-вопросы, помещенные в учебниках, задачниках и т. п., если их задавать не отвлеченно, не путем рассказа об установке или показа рисунка, а на конкретной вещественной установке. Качественные экспериментальные задачи могут задаваться различно. В одном случае, показав учащимся вещественную установку, можно у них спросить, что произойдет в результате определенных действий эксперимента. В этом случае решение задачи сводится к предвидению того или иного физического явления. В другом случае учащимся предлагается не предвидеть событие, а при помощи данной установки осуществить его, то есть в этом случае спрашивается не что будет, а как это сделать.

Количественными называют такие экспериментальные задачи, решение которых осуществляется путем математической обработки

данных, полученных экспериментально, в процессе их решения, то есть уже после того, как задача была поставлена. Последняя оговорка является весьма существенной, так как решение экспериментальной задачи начинается с планирования эксперимента, который должен быть поставлен для получения количественных данных, нужных для решения задачи. Это положение является одним из принципиальных отличий экспериментальной задачи от текстовой и чрезвычайно важным с точки зрения развития у учащихся умения применять свои теоретические знания к решению практических вопросов, так как и в школьной лабораторной практике, и в практической деятельности вообще приходится сталкиваться с задачами, не имеющими готовых числовых данных.

При постановке серии экспериментальных задач, связанных общим экспериментом, можно использовать результаты измерений, проведенных при решении других задач, но и в этом случае учащиеся должны самостоятельно прийти к выводу, что те или иные величины, нужные для решения данной задачи, ими уже определялись и поэтому повторных опытов можно не ставить.

Количественные экспериментальные задачи, в зависимости от осуществления во время их решения физических процессов, о которых говорится в задаче, могут быть разделены на две группы. *К первой группе* относят те количественные экспериментальные задачи, в ходе решения которых *физический процесс осуществляется.* *Ко второй группе* количественных экспериментальных задач следует отнести такие задачи, участие эксперимента в которых ограничено и сводится только к получению нужных для решения задачи величин путем непосредственных измерений. Правильность решения задач этой группы, чаще всего, не проверяется совершенно, и это типично для задач этой группы, или проверяется по справочникам и данным, указанным на приборе, являвшемся объектом задачи. Отличительным признаком этой группы задач и вместе с тем их недостатком является неосуществление в ходе решения задачи того физического процесса, о котором идет речь в задаче. На протяжении всего решения задач этой группы вещественные установки, на которых они ставятся, не участвуют в том физическом процессе, о котором идет речь, то есть *эксперимент, осуществляющий физический процесс, не производится.*

Основное значение решения экспериментальных задач и заданий заключается в формировании и развитии с их помощью измерительных умений, умений обращаться с приборами. Кроме того, такие задачи развивают наблюдательность и способствуют более глубокому пониманию сущности явлений, выработке навыков строить гипотезу, проверять ее на практике. По роли эксперимента выделяем следующие виды экспериментальных задач:

- задачи, в которых без эксперимента нельзя получить ответ;
- эксперимент используется для создания определенной ситуации;
- эксперимент используется для иллюстрации описанного явления;
- эксперимент используется для проверки полученного результата.

Если в задаче описана знакомая ситуация, то эксперимент позволяет определить некоторые физические величины и включить их в условие задачи. При этом эксперимент превращает неопределенно заданное содержание задачи в конкретное.

Если условие задачи описывает новую для учащихся ситуацию, то целесообразно эту ситуацию задать экспериментально. Если же в задаче описывается изменение состояния тела, то параметры одного из состояний или условия воздействия тоже могут быть заданы экспериментально [13]. Другие классификации можно найти в работах И.Г. Антипина [1], который рассматривает экспериментальные задачи по месту эксперимента и степени его участия в решении. Сам же И.Г. Антипин отмечает, что приведенная им классификация условна, так как резких границ между отдельными группами нет. Классификацию экспериментальных заданий приводит В.А. Буров [2]. Он отмечает, что по своему содержанию экспериментальные задания представляют собой наблюдения, опыты и измерения, тесно связанные с темой урока. В приведенной В.А. Бутовым классификации, экспериментальные задачи рассматриваются как частный случай заданий.

Мы предлагаем классификацию экспериментальных задач и заданий по времени их использования в образовательном процессе и по отношению к изучению той или иной темы курса физики. Особенностью данной классификации является то, что при ее составлении мы исходили из идей опережающего изучения признаков физических понятий в пропедевтическом курсе физики и организации процесса обучения физике в 5–6 классах в соответствии

с закономерностями эмпирического познания.

В соответствии с этим мы рассматриваем следующие виды экспериментальных задач и заданий:

- опережающие (предшествующие и перспективные);
- сопутствующие;
- завершающие.

Рассмотрим каждый вид задач и заданий подробно и приведем соответствующие примеры.

Опережающие экспериментальные задачи и задания позволяют ввести новое понятие, указать его существенные признаки. Для их выполнения у учащихся еще недостаточно теоретической информации, поэтому учителю необходимо ориентироваться на существующий жизненный опыт либо использовать прием «заброс крючка в будущее», позволяющий получить ответы на некоторые поставленные вопросы при изучении следующих тем курса. Можно выделить две группы опережающих задач. Экспериментальные задачи и задания, позволяющие подготовить учеников к осознанию признаков нового понятия, изучение которого предполагается на следующем занятии, назовем *предшествующими*. А задачи и задания, которые позволяют подготовить учащихся к усвоению признаков новых понятий, изучаемых в последующих темах курса физики – *перспективными*.

Примером предшествующего задания в 5 классе может служить следующее задание, выполняемое при изучении темы «Движение частиц вещества». На дно стакана с водой опустите кусочек грифеля карандаша или кристаллик марганца. Наблюдайте, не взбалтывая. Какое явление вы наблюдаете? Как его ускорить? Сформулируйте условия, при которых вы наблюдаете явление диффузии. Будет ли наблюдаемое явление диффузией, если жидкость взболтать? Использование такого задания на уроке позволяет по ходу его выполнения ввести понятие диффузии как самопроизвольного перемешивания веществ. Существенный признак понятия диффузии – «самопроизвольное» смешивание, по сути, вытекает из условия задания, в котором говорится, что мы должны наблюдать «не взбалтывая». Таким образом, если учащиеся сами перемешают воду и кристаллики марганцовки, то они уже не будут наблюдать принудительное смешение веществ, а не диффузию. Это дает ответ на второй вопрос задания. Поскольку наше вмешательство прервет явление, за которым мы

наблюдаем, перед учащимися ставится следующая задача – как его ускорить?

При изучении темы «Масса тела» в 5-м классе приводится следующая задача. Как с помощью резинового жгута можно определить, какая из двух игрушечных тележек имеет большую массу? По возможности проделайте опыт. Решение этой задачи на данном этапе позволит приблизить учащихся к введению понятия «сила тяжести», а также «деформация» и «сила упругости». Эта задача может стать и отправной точкой в рассмотрении вопроса о точке приложения силы, ее направлении и величине (модуле).

При изучении темы «Сила. Измерение силы динамометром» учащимся предлагается следующее экспериментальное задание. Положите на стол кусок поролона и с высоты 30–40 см уроните на него пластилиновый шарик. Какие изменения происходят с шариком и куском поролона. В ходе выполнения этого задания ученики наблюдают, что при падении шарика на поверхность поролона последний прогибается, т. е. деформируется. Учащиеся констатируют факт, что действие силы является причиной деформации тел, но еще не могут назвать, какая же сила вызвала эту деформацию. Ответ на этот вопрос учащиеся могут найти только в следующем параграфе. В этой же задаче кроется еще одна «загадка». Почему поролон восстанавливает или почти восстанавливает свою форму (в зависимости от типа поролона выбранного учащимися или учителем)? С силой упругости, как уже было отмечено выше, учащиеся познакомятся позже.

Предшествующие задачи и задания играют очень важную роль в обучении физике. Их можно выполнять в классе или дома, при этом можно сказать, что домашний эксперимент в данном случае предпочтителен. Выполнив его и ответив на вопросы задания, ученик готовится к осознанному восприятию нового материала. У него складывается свое мнение о причинах наблюдаемого явления, возникают гипотезы о его сущности. На уроке выполненное учениками задание анализируется перед изучением нового материала. На подготовленной таким образом почве интерес к изучаемому материалу существенно возрастает.

Приведем еще один пример предшествующего задания, предлагаемого перед изучением темы «Температура и ее измерение. Термометры».

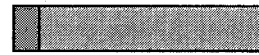
«С прибором для измерения температуры – термометром – вы давно знакомы. Вы видели

ртутный медицинский термометр, спиртовой для измерения температуры в комнате и за окном. Наверное, видели и биметаллические термометры, у которых измерительный элемент представляет собой закрученную как спираль тонкую и длинную пластину, состоящую из двух металлов. Как они работают? Чтобы понять это, сделаем модель измерительного элемента биметаллической пластины.

Вырежьте из бумаги полоску шириной 2 см и длиной 19 см. Сложите её так, чтобы одна сторона оказалась длиной 10 см, а вторая – 9 см. Склейте свободные концы полоски.



В сложенном виде до склеивания:



Почему склеенные полоски стали изгибаться? Как можно увеличить изгиб?»

Приведем пример перспективного задания. Изучая силу тяжести, ученикам предлагается понаблюдать изменения скорости или формы тела, находящегося на подставке или подвесе, под действием силы тяжести. Такое задание, с одной стороны, позволяет осознать, что силе тяжести присущи все те признаки, которые были выделены для всех сил. С другой стороны, готовит к изучению одного из наиболее трудно доступных для учащихся понятия веса тела.

Сопутствующими являются экспериментальные задачи и задания, на основе которых отрабатываются существенные признаки понятия, его содержание, а также происходит его усвоение учащимися. Такие задачи и задания рассматриваются непосредственно в ходе изучения данного понятия, явления или процесса.

Приведем примеры таких задач и заданий.

В 5-м классе при изучении темы «Сила тяжести» приводится следующее задание. Измерьте силу тяжести, действующую на гири массой 100, 200, 300 грамм. Какую зависимость вы заметили? Выполнение данного задания отрабатывает навык работы с динамометром, измерения силы тяжести с помощью динамометра. Важным в данном случае является экспериментальное установление факта прямопропорциональной зависимости между массой тела и силой тяжести, действующей на него.

В 6-м классе при изучении темы «Постоянные магниты» учащимся предстоит выполнить экспериментальное задание следующего содержания. Изучите магнитное поле постоянных магнитов. Вам понадобятся полосовой магнит, магнитная стрелка, кольцевой магнит, подковообразный магнит, металлическая стружка, лист бумаги.

Такое задание направлено на отработку понятий «магнитное поле», «магнитные линии» и позволяет сделать выводы о том, как выглядят линии магнитного поля, как зависит форма линий магнитного поля от формы магнита, как зависит густота магнитных линий от расстояния до магнита.

Завершающие экспериментальные задачи и задания устанавливают связи с уже отработанными ранее понятиями и могут быть использованы в качестве заданий для закрепления изучаемой темы, повторения, осуществления межпредметных связей, обобщения, практического применения полученных знаний.

Приведем пример задачи, предлагаемой после изучения темы «Плавание тел». Она позволяет повторить и обобщить знания о силе тяжести и силе Архимеда, о плотности вещества.

Пробирка, в которой находится кусок пластилина, плавает в воде. Изменится ли глубина погружения пробирки, если пластилин вынуть и подклеить ко дну? Если изменится, то как? Попробуйте объяснить ответ.

Приведенная нами классификация позво-

ляет рассмотреть роль экспериментальных задач и экспериментальных заданий в формировании физических понятий у учащихся в условиях раннего обучения физике (см. таблицу).

Отметим также, что предложенная нами классификация экспериментальных задач и заданий по времени использования их в образовательном процессе и отношению к изучению той или иной темы пропедевтического курса физики является условной. В зависимости от выбранного учителем учебно-методического комплекса одна и та же задача или задание могут относиться к разным видам в предлагаемой классификации.

Тем не менее, использование данной классификации при подготовке к занятию или выборе его содержания позволит учителю однозначно определить место каждой задачи или задания при изучении той или иной темы курса физики и пропедевтического курса в частности.

Таким образом, использование экспериментальных задач и экспериментальных заданий в образовательном процессе позволяет решить разнообразные задачи. Решение экспериментальных задач и выполнение экспериментальных заданий воспитывает у учащихся стремление к активному познанию мира, умение собственными силами добывать знания, способствует получению учениками прочных осмысленных знаний, формированию у них умения пользоваться этими знаниями на практике, в жизни.

Виды экспериментальных задач и заданий и их роль в формировании физических понятий

Виды заданий		Роль экспериментальных заданий в формировании понятий
Опережающие	предшествующие	Позволяют осуществить введение признаков нового понятия, представляя их как элементы уже изученного понятия, предварительное знакомство с признаками нового понятия, создание проблемной ситуации на уроке
	перспективные	Позволяют постепенно подготовить учащихся к усвоению труднодоступного в данный момент понятия, изучение которого предполагается при изучении последующих тем курса
Сопутствующие		Осуществляется формирование понятий: дается их определение, происходит расширение объема и установление связей между ними. Способствуют отработке и закреплению изученного понятия, его существенных признаков
Завершающие		Позволяют обобщить и систематизировать полученные знания учащихся, способствуют формированию понятия до высокого уровня теоретического и философского обобщения, имеющего важное мировоззренческое значение, способствуют выработке у учащихся широкого диалектического мышления

Литература

1. Антипин, И.Г. Экспериментальные задачи по физике в 6–7 классах / И.Г. Антипин. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.
2. Буров, В.А. Фронтальные задания по физике в 6–7 кл. сред. шк. / В.А. Буров, С.Ф. Кабанов, В.И. Свиридов. – М.: Просвещение, 1981. – 112 с.
3. Бутырский, Г.А. Экспериментальные задачи по физике / Г.А. Бутырский, Ю.А. Сауров. – М.: Просвещение, 2000. – 102 с.
4. Зибер, В.А. Задачи-опыты по физике / В.А. Зибер. – Л.: Учпедгиз, 1953. – 184 с.
5. Знаменский, П.А. Методика преподавания физики / П.А. Знаменский. – Л.: Учпедгиз, 1955. – 551 с.
6. Каменецкий, С.Е. Методика решения задач по физике в средней школе / С.Е. Каменецкий, В.П. Орехов. – М.: Просвещение, 1971. – 448 с.
7. Методика преподавания физики в восьмилетней школе / под ред. В.П. Орехова и А.В. Усовой. – М.: Просвещение, 1965. – 543 с.
8. Мошков, С.С. Экспериментальные задачи по физике: пособие для учителей / С.С. Мошков. – Л.: Учпедгиз, 1955. – 398 с.
9. Основы методики преподавания физики в средней школе / под ред. А.В. Перышкина [и др.]. – М.: Просвещение, 1985. – 398 с.
10. Решение задач по физике. Психолого-методический аспект / Н.Н. Тулькибаева, Л.М. Фридман, М.А. Драккин и др.; под ред. Н.Н. Тулькибаевой, М.А. Драккина. – Челябинск: ЧГПИ: УрГППУ, 1995. – 120 с.
11. Соколов, И.И. Методика преподавания физики в средней школе / И.И. Соколов. – М.: МинпросРСФСР, 1951. – 590 с.
12. Усова, А.В. Методика преподавания физики в 7–8 классах средней школы / А.В. Усова. – М.: Просвещение, 1990. – 320 с.
13. Усова, А.В. Практикум по решению физических задач / А.В. Усова, Н.Н. Тулькибаева. – М.: Просвещение, 1992. – 207 с.

Поступила в редакцию 19 января 2010 г.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

М.А. Волкова

Южно-Уральский государственный университет

STUDENTS' MORAL CULTURE DEVELOPMENT IN EDUCATIONAL PROCESS

M. Volkova

South Ural State University

Определена взаимосвязь нравственной культуры личности и ее ценностного отношения к жизни и здоровью; развитие нравственной культуры студентов рассмотрено как одна из главных задач дисциплин социально-гуманитарного цикла; охарактеризовано содержание учебного материала этих дисциплин, направленное на повышение нравственной культуры личности.

Ключевые слова: нравственная культура, содержание образования, высшее профессиональное образование, ценностное отношение к жизни и здоровью.

The correlation between person's moral culture and value attitude to life and health of a person is defined. The development of students' moral culture is considered to be one of the main tasks of social and humanitarian academic disciplines. The content of training material of these subjects is described. It is aimed at students' moral culture improvement.

Keywords: moral culture, content of education, higher vocational education, value attitude to life and health.

Проблема воспитания нравственной культуры подрастающего поколения, студенческой молодежи становится все более актуальной. Радикальная смена ценностных систем, культурных норм и идеалов привела к тому, что за последние десятилетия изменились обоснованные и систематизированные представления о социальных ценностях, изменился рейтинг значений, которые придаются тем или иным национальным, экономическим, политическим и частным событиям и явлениям. Все это в полной мере ощутила на себе студенческая молодежь [7, 8, 17].

В 2007 г. в послании Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность..., и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров...» [14].

Как отмечается в проекте «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в российском обществе ощущается «недостаток сознательно принимаемых большинством граждан принципов и правил жизни, согласия в вопросах корректного и конструктивного социального поведения», а также дает о себе знать «отсутствие созидательных ориентиров смысла жизни» [11].

Изменение традиционных нравственных норм и правил морали, нарастание стрессовых обстоятельств, снижение устойчивости нравственных убеждений и отношений приводят к нежелательным последствиям в нравственном становлении подрастающего поколения России: наблюдается слабая мотивация к нравственному самосовершенствованию; размытость критериев добра и зла; низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы личности.

Нравственное становление в студенческом возрасте особенно значимо. В ходе преобразования и развития сформированных ра-

нее нравственных качеств и мотивов личности закладывается основа будущей самореализации специалиста в профессиональной, общественной, досуговой, бытовой и иных сферах на основе сложившихся нравственных представлений, отношений, ценностей.

У ряда студентов развитие нравственной культуры идет в русле духовного развития под влиянием имеющихся у них религиозных взглядов. Но студенты, не вписанные в контекст религиозной жизни, оказываются в основном под влиянием двух разнородных воздействий: с одной стороны, культуры (национальной и мировой), приобщение к которой целенаправленно осуществляется в образовательных учреждениях, в том числе высшего профессионального образования, с другой стороны – массовой культуры, являющейся носителем деструктивных социальных элементов. Вследствие агрессивной политики средств массовой информации, широко использующих возможности Интернета, а также деятельности ряда учреждений сферы досуга, делающих бизнес на культивировании низменных потребностей человека, современной молодежи, в том числе студенческой, навязываются ложные ценности, принятие которых угрожает жизни и здоровью, в частности провоцирует нервно-психические расстройства. К таким расстройствам относят асоциальное поведение, курение, употребление алкоголя, психоактивных веществ, рискованные формы сексуального поведения, компьютерозависимость. Показательна статистика, свидетельствующая, что среди юношей призывного возраста самая распространенная патология – нервно-психические расстройства, которым подвержен каждый 20-й молодой человек, причем каждый 9-й из этого числа страдает алкогольной, наркотической или токсикологической зависимостью [15].

В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» духовно-нравственное развитие и воспитание гражданина России рассматриваются как «ключевой фактор развития страны, обеспечения духовного единства народа и объединяющих его моральных ценностей, политической и экономической стабильности».

Все это свидетельствует о наличии социального заказа к сфере образования: развитие нравственной культуры молодежи, применительно к высшему профессиональному образованию – студенческой молодежи, является основанием для формирования нравственно,

психически, физически здорового члена общества – специалиста, профессионала, гражданина, семьянина, патриота.

Требованием современности является формирование гуманной личности, творчески воспринимающей и преобразующей окружающую действительность в соответствии с общечеловеческими ценностями.

В этой связи приобретает особую значимость развитие нравственной культуры студентов, предусматривающее включение учащихся в позитивные нравственные отношения; формирование нравственных знаний и представлений; обогащение опыта социально одобряемого поведения; развитие способности к рефлексии и нравственному развитию личности.

Однако, по мнению ряда авторов, воспитание, в ходе которого осуществляется развитие нравственной культуры, еще не стало необходимой органичной составляющей педагогической деятельности преподавателя, а недостаточный воспитательный потенциал высшей школы в значительной степени обусловлен неподготовленностью кадров к работе в новых условиях, утратой частью преподавателей четкого и адекватного представления о своем месте и роли в процессе воспитания будущего специалиста. Многие из них рассматривают воспитание как второстепенную деятельность, проявляют пассивность, неумение влиять на сознание и чувства студенческой молодежи [8].

Сегодня педагогическим сообществом отчетливо осознается необходимость внесения в образовательный процесс учреждений высшего профессионального образования изменений, отвечающих современным социально-экономическим, политическим и нравственным условиям жизни молодого поколения, в том числе студенчества.

Значимость изучения проблемы нравственного воспитания, направленного на повышение уровня нравственной культуры, подтверждена анализом литературы. В работах исследователей данной проблемы представлены воспитательные системы вузов, охарактеризован образовательный процесс, в том числе с точки зрения эффективности имеющихся воспитательных систем [5, 7, 8, 12, 15–17].

Однако, несмотря на значительное количество работ по проблеме организации образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования, следует отметить недостаточную освещенность в на-

учных исследованиях проблемы развития нравственной культуры студентов. Признавая жизненную необходимость последней для полноценного и гармоничного «бытия» молодежи в обществе, ученые тем не менее не предлагают конкретных способов достижения этой цели на этапе получения высшего профессионального образования.

Анализ литературы по проблеме исследования позволяет обнаружить **противоречия** на следующих уровнях:

1) социально-педагогическом: между потребностью общества в воспитании нравственной личности, обладающей высоким уровнем нравственной культуры, и недостаточным уровнем осуществления нравственного воспитания в учреждениях высшего профессионального образования;

2) научно-педагогическом: между разработанными положениями теории нравственного воспитания и недостаточной их направленностью на современную социально-педагогическую действительность;

3) научно-практическом: между осознанием педагогами необходимости развития нравственной культуры студентов и недостаточной разработанностью методических рекомендаций по осуществлению данной деятельности в ходе образовательного процесса в условиях современной высшей школы.

Эти противоречия могут быть разрешены при такой организации образовательного процесса в учреждениях высшего профессионального образования, который был бы направлен на развитие нравственной культуры студентов.

Именно нравственная культура позволяет личности давать оценку явлений действительности с позиций присвоенной человеком морали, другими словами, с позиций нравственности. В системе человеческих ценностей нравственность занимает совершенно особое место. Нравственные представления человека, формировавшиеся на протяжении веков, нашли отражение в таких категориях, как *добро*, *зло*, *справедливость*, *совесть*, *долг*, *смысл жизни*, *счастье*, *любовь*, в моральных нормах и принципах, регулирующих отношения людей. Нравственный критерий применим в качестве оценочного основания ко всем областям человеческой деятельности, в том числе деятельности по сохранению жизни и здоровья. Нравственность – это качество, которое проявляется в умении оценивать те или иные общественные явления, например, как добро и зло, а также осознавать и применять эти поня-

тия в практике собственной жизни; это отношение к тому, что является проявлением добра, как к норме и следование этой норме. Все это «работает» на сохранение жизни и здоровья личности. Умение студентов различать добро и зло, рассмотрение добра как ценности, превращение абстрактного понятия «добро» в ценностную ориентацию студентов мы определяем как показатель нравственной культуры студента.

Глубокий анализ влияния современной псевдокультуры на формирование личности дан в статье Е.В. Безносюк и М.Л. Князевой [2]. Противостоять такому деструктивному влиянию псевдокультуры может только системная и целенаправленная работа по повышению нравственной культуры студентов в ходе реализации образовательного процесса.

В контексте нашего исследования представляет значительный интерес классификация личностей по уровням нравственной культуры, приведенная в работе В.П. Большакова [3]. Автором дана подробная характеристика трех уровней нравственной культуры личности. В этих характеристиках нам представляется возможным выделить такие показатели, как доминирующие потребности (ценности), отношение к требованиям морали и нравственности, отношение к окружающим, отношение к прекрасному (к эстетическим ценностям).

Если давать краткую характеристику личности, находящейся на низшем уровне нравственной культуры, необходимо отметить, что главными в ее жизни являются потребности (и ценности) «материально-вещного существования и комфорта». Для такой личности нормы морали не превратились в нравственные нормы и носят характер внешних ограничений его поведения и деятельности. Если общество, в котором живет данная личность, поощряет добро и старается блокировать проявления зла, то, прагматически относясь к требованию морали и желая сохранить уважение окружающих, она (личность) будет делать выбор в пользу нравственного поведения. Если же референтная для данной личности группа выбирает ценности псевдокультуры, такая личность также становится на путь саморазрушения. Личность, находящаяся на низшем уровне нравственной культуры, безразлична к эстетической стороне жизни.

Для личности, стоящей на более высоком уровне нравственной культуры, «высшими ценностями жизни и культуры могут выступить именно нравственные ценности. Для человека

этого уровня характерно развитое нравственное сознание. И свое поведение, и поведение других людей нравственно оцениваются» [3]. Однако такая личность склонна абсолютизировать нормы морали. То есть, как нам представляется, средство (нормы морали и нравственности) нередко превращается в цель (соблюдать нормы морали и нравственности). На самом деле целью является человек (окружающие, близкие, с нашей точки зрения, и сама осуществляющая нравственную рефлексию личность). Между нравственными и эстетическими ценностями у такой личности зачастую возникают противоречия, доходящие иногда до рассмотрения их как взаимоисключающих.

Наконец, для человека высокого уровня нравственной культуры доминирующей ценностью является человек, добавим – его жизнь и здоровье. Помня о своем нравственном несовершенстве и не осуждая окружающих, такая личность осуждает зло и противодействует ему. Отсутствует противопоставление нравственных и эстетических ценностей, добро и красота воспринимаются в их органическом единстве. Присутствует «настроенность и высокая степень умения отличать в конкретностях бытия культуру от ... псевдокультуры, антикультуры» [3].

Возникает вопрос о процентном соотношении среди студенческой молодежи представителей охарактеризованных уровней нравственной культуры. В проанализированных источниках нам удалось найти лишь косвенный ответ на данный вопрос. Выделенные уровни нравственной культуры можно соотнести с уровнями нравственности, представленными в работах Л. Кольберга. В своих трудах Кольберг опирался на идеи Ж. Пиаже в области изучения нравственных суждений детей. Он предпринял исследование, в ходе которого ставил своих испытуемых (детей, подростков, а впоследствии и взрослых) перед моральными дилеммами. С целью уточнения своей теории Кольберг предпринял с первой обследованной им группой (48 мальчиков) двадцатилетнее лонгитюдное исследование, интервьюируя всех участников эксперимента каждые четыре года с целью определения уровня моральных суждений опрашиваемых. К концу 70-х гг. прошлого века это исследование практически исчерпало себя, полностью подтвердив гипотезы Кольберга. Данный автор выделяет три уровня (преднравственный, конвенциональный и постконвенциональный) и шесть стадий раз-

вития нравственности. На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью – независимо от его законности или мнения других людей. Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10 % людей в возрасте 16 лет и старше [13].

Важно подчеркнуть, что именно в высшей школе формируется жизненная программа личности, строится в виде проекта биография, профессиональная и личностная, ориентированная либо на приобщение к подлинной культуре, в том числе нравственной и физической, либо к псевдокультуре с ее ложными ценностями.

Среди ключевых ценностей личности высокой нравственной культуры – ценности «жизнь» и «здоровье». Рассматривая формирование нравственной культуры студентов в качестве стратегической задачи образовательного процесса, мы «работаем» на поддержание здоровья молодежи. Поддержание здоровья населения является важнейшей целью государственной политики, ведь здоровье рассматривается как важнейший стратегический ресурс общества, определяющий социальное, экономическое и политическое благополучие страны. Особая роль в этом принадлежит молодежи. Молодежь, в частности студенческая молодежь, представляет собой потенциал социального развития и основу воспроизводства нации. Здоровье сегодняшнего студента – качественная предпосылка его будущей самореализации в профессиональной, общественно-политической, семейной, бытовой и иных сферах.

Вопросам формирования здорового образа жизни уделено значительное внимание в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года». Одним из приоритетных направлений государственной демографической политики названо «сохранение и укрепление здоровья населения, увеличение роли профилактики заболеваний и формирование здорового образа жизни» [10, с. 29].

Положения новой доктрины социального управления о поддержании здоровья населения нашли свое отражение и в содержании образования. Так, «готовность организовать свою жизнь в соответствии с социально-значимыми представлениями о здоровом образе жизни» в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по-

следнего поколения рассматривается как общекультурная компетенция [6]. Однако для формирования готовности соблюдения правил здорового образа жизни, основанных на соответствующих знаниях, необходимо воспитание ценностного отношения к жизни и здоровью, в частности в ходе реализации образовательного процесса в вузе, органической и неотъемлемой составляющей которого является воспитание нравственной культуры студентов [4, 5].

Повышение уровня нравственной культуры невозможно без приобщения к высшим человеческим ценностям, выработки фундаментальных нравственных понятий, чувств, определяющих способность индивида жить нравственно, согласно законам, нормам и правилам морали, когда убеждения и представления о том, как надо жить, воплощаются в повседневных поступках и поведении [1].

Источниками нравственного воспитания являются природные предпосылки, социальные условия и целенаправленное приобщение к подлинной культуре. Мы разделяем взгляд О.Г. Кирилук: «Выбор образа жизни, с одной стороны, объективно задан доминирующими в данном обществе социальными, экологическими, культурными и другими условиями, с другой – определяется субъективным набором жизненных ценностей индивида» [9, с. 12].

Поскольку современное общество, находящееся в состоянии кризиса, захватившего не только экономику, идеологию, но и сферу человеческих отношений, не может оказать позитивное влияние на нравственное становление подрастающего поколения, трудно переоценить роль образования, которое выполняет «компенсаторную» функцию применительно к воспитанию нравственности.

В этой связи необходима организация образовательного процесса, предусматривающая включение студентов в позитивные нравственные отношения, формирование нравственных знаний и представлений, обогащение опыта социально одобряемого поведения, развитие способности к рефлексии и нравственному развитию личности.

Содержание образования в целом, в том числе высшей школы, дает определенные возможности для формирования нравственной культуры личности.

Значительные возможности для повышения уровня нравственной культуры студентов технических специальностей и направлений подготовки предоставляют такие дисциплины

гуманитарного цикла, как «Философия», «Социология», «Основы медицинских знаний», «Психология и педагогика».

В частности, в ходе изучения дисциплины «Философия» рассматриваются следующие темы, посвященные вопросам нравственности: «Мораль, справедливость, право», «Нравственные ценности», «Представления о совершенном человеке в различных культурах», «Эстетические ценности и их роль в человеческой жизни». Содержание дисциплины «Культурология» предусматривает изучение темы «Культура: сущность, формы и типы». В ходе изучения дисциплины «Этика» студенты изучают такие темы, как «Этико-философская теория морали», «Происхождение нравственности», «Сущность морали», «Моральное сознание и моральная деятельность», «Основные понятия морального сознания», «Нравственное становление личности». Психология раскрывает становление морального сознания и нравственного поведения. Тема нравственности и нравственного воспитания личности пронизывает все разделы педагогики.

Представляется, что в качестве одной из задач преподавания данных дисциплин целесообразно рассматривать повышение нравственной культуры студентов.

Ставя перед собой соответствующую задачу, преподаватели данных курсов, без сомнения, расставят необходимые акценты в содержании конкретной дисциплины, в частности имея в виду разницу понятий «культура» и «массовая культура» («псевдокультура»).

Без сомнения, при формировании ценностных ориентаций студентов важна не только направленность содержания образования на осознание студентами последствий принятия ложных ценностей современной псевдокультуры, имеющей деструктивный характер и разрушающей нравственное здоровье личности. Важно создать условия для проведения студентами глубокого анализа путей сохранения собственного здоровья, в том числе нравственного, осуществления осознанного выбора жизни и здоровья как ценности, а также определения путей реализации собственного нравственного выбора. Как известно, «благоговение перед жизнью» в большей степени практика, чем теория. Представляется, что, следуя Швейцеру, рациональнее сместить акценты: переместить внимание со зла на добро и активно поддерживать (организовывать) всякое действие, направленное на поддержание нравственной жизни, фиксируя в сознании

человека положительные моменты и как бы не замечая (и этим отрицая) негативные [18].

С этой целью нам представляется рациональным выделение в содержании дисциплины «Психология и педагогика» тематического блока «Нравственная культура современного человека». Целью введения данного блока является повышение уровня нравственной культуры студентов, одним из результатов которого является формирование ценностного отношения к жизни и здоровью, следствием – приобщение к здоровому образу жизни. Введение данного блока, во-первых, будет способствовать (при активном использовании межпредметных связей с названными выше дисциплинами) формированию интегрированного знания о нравственной культуре личности, предполагающего ценностное отношение к жизни и здоровью; во-вторых, актуализации положительного отношения к моральным нормам (организации моделирования студентом своей личности с позиций нравственного идеала); в-третьих, развитию нравственных чувств (в том числе, чувства ответственности за собственную жизнь и здоровье); в-четвертых, обогащению нравственного опыта студента (благодаря включению в деятельность, направленную на нравственное самосовершенствование и самовоспитание).

В рамках данного тематического блока предполагается выполнение студентами заданий, ориентированных на углубленную самостоятельную работу, способных стимулировать процесс осмысления своего «Я» в пространстве этического знания.

Реализация данного тематического блока, с нашей точки зрения, будет способствовать развитию всех компонентов личности студента: когнитивного, потребностно-мотивационного, эмоционально-чувственного, поведенчески-волевого.

Влияние на когнитивный компонент осуществляется благодаря осмыслению содержания понятий (*этика, мораль, нравственность, культура, ценности, ценностное отношение, жизнь, здоровье, здоровый образ жизни*); формированию представлений о моральных нормах; развитию способности к нравственным суждениям, т. е. умению оценить свой собственный поступок или поступки других людей с точки зрения морали; способности к осознанию мотивов этих поступков, что в дальнейшем трансформируется в нравственные убеждения человека.

Другими словами, когнитивный компо-

нент предполагает нравственное просвещение, направленное на развитие нравственного сознания и нравственных убеждений.

Воспитание нравственных привычек и превращение их в устойчивые качества личности возможно лишь при наличии у студентов соответствующих мотивов поведения. Влияние на потребностно-мотивационную сферу личности студента связано с выработкой положительного отношения к определенным формам поведения, которые должны впоследствии стать привычными и превратиться в устойчивые качества личности.

Влияние на эмоционально-чувственную сферу личности предполагает формирование нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов. Развитое нравственное сознание предполагает знание моральных принципов, норм и одновременно постоянное осознание и осмысление своего нравственного положения в обществе, морального состояния, ощущения, чувства.

О сформированности нравственного отношения к жизни и нравственного поведения можно говорить тогда, когда нравственное чувство и сознание превращаются в нравственную сущностную силу, дающую личности возможность активного участия в управлении своими влечениями, желаниями, интересами, страстями.

Влияние на поведенчески-волевой компонент личности выражается в повышении уровня сформированности нравственной устойчивости и нравственного поведения.

Как известно, в студенческом возрасте личность все больше ориентируется на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в сознании студента в единую картину. Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более полной и осмысленной.

Нравственная устойчивость появляется тогда, когда сам студент начинает работать над собой под влиянием собственных внутренних побуждений, осознавая имеющиеся недостатки и стремясь достичь более высокого уровня нравственной культуры. Другими словами, данный тематический блок содействует самовоспитанию студентов. Одним из результатов этого процесса является формирование ценностного отношения к жизни и здоровью и следование здоровому образу жизни.

Таким образом, представляется целесообразным в качестве задач преподавания ряда дисциплин гуманитарного цикла рассматривать повышение нравственной культуры личности. Наряду с другими мерами, направленными на повышение уровня нравственной культуры личности, этому может способствовать введение в дисциплину «Психология и педагогика» содержательного блока «Основы нравственной культуры современного человека».

Литература

1. Архангельский, Л.М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Знание, 1973. – 63 с.
2. Безносюк, Е.В. Психопатология современной культуры / Е.В. Безносюк, М.Л. Князева. – http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Article/Bez_PsSovKult.php
3. Большаков, В.П. Культура как форма человечности: учеб. пособие / В.П. Большаков. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000. – 92 с. – http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Bolsch/03.php
4. Волкова, М.А. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов технического факультета университета / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2007. – Вып. 13. – № 26 (98). – С. 108–115.
5. Добротворская, С.Г. Проектирование и реализация системы педагогической ориентации студентов на здоровый образ жизни: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Добротворская. – Казань, 2002. – 49 с.
6. ГОС ВПО по направлению 036000 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере (квалификация (степень) «магистр»). – http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm50-1.pdf
7. Зимняя, И.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения) / И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозова. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 82 с.
8. Кагерманьян, В.С. Концептуальные основы воспитания студентов // Тез. докл. Международ. науч.-практич. конф. «XXI век: духовно-нравственное и социальное здоровье человека» / В.С. Кагерманьян, Л.И. Коханович. – М.: МГУКИ, 2001. – 246 с.
9. Кирилюк, О.Г. Социальная ценность здорового образа жизни студенческой молодежи в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социолог. наук / О.Г. Кирилюк. – Пенза, 2007. – 36 с.
10. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – <http://www.government.ru/content/governmentactivity/rfgovernmentdecisions/archive/2008/11/17/2982752.htm>
11. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков // Вестник образования. – 2009. – № 17. – Сентябрь. – www.vestnik.edu.ru/proect.html
12. Котлярова, И.О. Методологические основы гуманно ориентированного научно-образовательного процесса / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». – 2004. – Вып. 3. – № 2 (31). – С. 40–46.
13. Крэйг, Г. Психология развития / Г. Крэйг. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 992 с.
14. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 26 апреля 2007 года. – <http://www.gov.karelia.ru/gov/Leader/Work/posl2007.html>
15. Силуянова, И.В. Духовно-нравственное и физическое здоровье: параметры взаимозависимости / И.В. Силуянова. – <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/38067.php>
16. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.
17. Чернов, В. Воспитание в вузе: роль гуманитарных дисциплин / В. Чернов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 147–149.
18. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1992. – 573 с.

Поступила в редакцию 11 января 2010 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

И.А. Коновалова
Екатеринбургский филиал «УралГУФК»

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF UNIVERSITY STUDENTS' HEALTH CULTURE FORMATION

I. Konovalova
Yekaterinburg branch of Ural state university of physical education

Рассматривается проблема становления культуры здоровья студентов в вузе физкультурно-спортивного профиля. Представлены педагогические условия повышения результативности исследуемого процесса.

Ключевые слова: культура здоровья, здоровый образ жизни, становление, развитие, образовательные процесс вуза.

The problem of students' health culture formation in the university of physical education is reviewed. Pedagogical conditions of increasing effectiveness of the researched process are presented.

Keywords: health culture, healthy way of life, formation, development, educational process of a university.

В современных социально-экономических условиях особую актуальность приобретает проблема повышения уровня культуры молодежи, как общей, так и отдельных её видов, в том числе культуры здоровья. Востребованность социумом конкурентно-способных специалистов делает проблему сохранения и укрепления здоровья молодых людей особо острой.

В исследованиях специалистов в области валеологии, медицины, педагогики отмечается, что современная социально-экономическая ситуация, падение уровня жизни и экологическое неблагополучие отрицательно сказываются на здоровье всего населения, и в особенности на здоровье молодежи. Основными причинами подобного положения дел является низкая культура здорового образа жизни, безответственное отношение к своему здоровью, низкое материальное обеспечение учреждений образования, здравоохранения, физической культуры и спорта. Можно сделать вывод, что на всех уровнях образования детей и молодежи отсутствует должное обучение здоровому образу жизни, выработка навыков в его соблюдении, снижена мотивация молодых людей к использованию средств физической культуры и спорта в укреплении собственного здоровья.

Ведущей идеей любой концепции развития культуры здоровья человека в системе образования является обеспечение развития физического и психического здоровья подрастающего поколения, что выступает важным компонентом современных гуманистических тенденций в современном образовании.

С учётом вышесказанного и на основании анализа научно-педагогических источников по проблеме формирования культуры здоровья выявлено наличие противоречий между:

- потребностью общества в нравственно, психически и физически здоровых специалистах (выпускниках вузов) и существующими стереотипами в системе физического воспитания студентов, ориентирующими субъектов образовательного процесса в основном на развитие двигательных умений и навыков;
- определяющей значимостью для личности молодого человека достаточного уровня культуры здоровья и недостаточной эффективностью образовательных мер, предусматривающих формирование у студентов вуза готовности (установки) к поведению в соответствии с требованиями здорового образа жизни;
- возрастающей потребностью вузовской практики в обеспечении процесса становления

культуры здоровья студентов и слабой разработанностью, фрагментарностью научно-методического обеспечения этого процесса.

Таким образом, **актуальность проблемы** исследования обусловлена необходимостью поиска, теоретического обоснования и экспериментальной апробации комплекса педагогических условий процесса педагогического содействия становлению культуры здоровья студентов.

Целью нашего исследования было обоснование комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность педагогического содействия становлению культуры здоровья студентов.

Проанализировав мнения различных исследователей относительно феномена «культура здоровья», мы имеем основания говорить о сложности и многомерности данного явления, которое порождает логико-смысловой ряд более частных понятий: культура здорового образа жизни, валеологическая культура, физическая культура, культура физического труда и др. В то же время педагогическая сущность самого феномена «культура здоровья» остается сегодня раскрытой не в полной мере.

Культура здоровья является, на наш взгляд, одной из основных характеристик общей культуры личности современного молодого человека. Она определяет степень жизнеспособности, устойчивости организма, возможность успешных самореализации самосовершенствования студента в различных жизненных направлениях (социальном, профессиональном и т. д.). При разработке проблемы становления культуры здоровья молодого человека мы сталкиваемся с необходимостью достижения ее достаточного уровня. Отсюда встает вопрос о путях формирования основных компонентов культуры здоровья молодых людей, отношения их к своему здоровью как высшей духовной, психической и физической ценности в процессе реализации системы научно-обоснованных психолого-педагогических мер, направленных на повышение жизнедеятельности человека в изменяющихся условиях внешней среды.

В результате анализа мнения исследователей относительно феномена «культура здоровья» [1, 2, 4, 5, 7] мы попытались внести уточнение в педагогическую сущность понятия «становление культуры здоровья студента», под которым нами понимается процесс постепенного, нелинейного, ненасильственного продвижения личности молодого человека, достижение им с помощью педагогического

содействия преподавателей определенного уровня культурного развития, позволяющего принимать и эффективно осваивать ценности здорового образа жизни, а также самостоятельно осуществлять ценностный выбор и выстраивать жизненную стратегию в направлении сохранения, укрепления и преумножения собственного здоровья.

Анализ проблемы культуры здоровья студента делает обоснованным ее трактовку с позиций педагогического подхода. Педагогический аспект данной проблемы предполагает выявление путей эффективной организации образовательного процесса на основе разработки целей, принципов, содержания, методов и форм моделирования данного процесса.

В качестве приоритетных подходов решения исследуемой проблемы мы выделяем культурологический, гуманно-ориентированный и аксиологический подходы.

Анализ научно-педагогической литературы и педагогической практики позволил сделать нам вывод, что образовательный предмет «физическая культура» обладает большими возможностями в плане становления культуры здоровья студентов. При этом мы исходим из следующих оснований.

Как известно, физические упражнения имеют непосредственное содержание как средство стимулирования жизненно важных функций, создание гармонически развитых форм человеческого тела.

В то же время физические упражнения могут рассматриваться и как духовные, гуманистические, культурные, эстетические, витальные и другие жизненно необходимые культурные ценности. Как жизненно необходимые ценности физические упражнения используются человеком для сохранения здоровья, физической кондиции, телесного совершенствования.

Однако большая часть студентов вуза, как показывают наши опросы и наблюдения, видит в физических упражнениях элементы развлечения, эмоциональной разрядки, игры мускулов, накачки силы, достижения внешней привлекательности и т. п. К сожалению, практический опыт показывает, что мало кто из них видит в физических упражнениях основу для формирования культуры собственного здоровья.

В процессе работы нами была определена степень значимости жизненных ценностей для студентов Уральского государственного университета физической культуры. Выборка со-

ставила 214 человек. В опросе приняли участие студенты 1–2-х курсов четырех факультетов.

Некоторые результаты опроса следующие. Почти три четверти студентов достаточно высоко отмечают здоровье как жизненную ценность (74,4 %). В то же время малозначимыми для них являются такие ценности, как общение с природой, духовностью и труд.

Из ответов следует, что для 35,2 % из них забота о здоровье выступает как необходимость, которая не является увлекательным приятным занятием. При этом к жизненным проявлениям своего организма студенты относятся весьма невнимательно.

43 % респондентов, судя по ответам, более или менее регулярно заботятся о своем здоровье, систематически применяют оздоровительные формы, но лишь одна четверть из них (24,6 %) стараются повлиять на отношение к своему здоровью у окружающих людей, стимулируют их вести здоровый образ жизни, пропагандируют использование различных средств оздоровления организма, создают вокруг себя здоровую жизненную среду. Вместе с тем 28,1 % будущих выпускников вуза находятся в «зоне риска», т. е. у них высока вероятность развития различных заболеваний.

Проанализировав роль физического воспитания в становлении культуры здоровья студентов, мы обозначили организационно-содержательные особенности занятий физической культуры в вузе:

а) построение отношений в системе «преподаватель – студент» на субъект-субъектной основе, представление каждой личности возможности овладения основами физической культуры на путях свободной реализации физических способностей;

б) гармонизация содержания физического воспитания, позволяющая обеспечить соразмерное представление в нем процессов духовного и телесного развития студента, использование средств физической культуры как социально-культурной предпосылки для гармоничного формирования и реализации всего спектра способностей индивида;

в) непрерывность процесса физического воспитания, представляющего собой динамическое движение многовариантного педагогического процесса, построенного на использовании гибких методов и средств обучения, обуславливающего творчество и новаторство преподавателей-тренеров, а также самостоятельность и инициативу занимающихся;

г) обязательный учет индивидуальных особенностей каждого студента, развитие самостоятельности личности, приобщение к ценностям здорового образа жизни, эстетическим идеалам и этическим нормам поведения в обществе.

Реализация основного замысла нашего исследования нам видится через разработку и внедрение комплекса педагогических условий, способствующих эффективной организации процесса педагогического содействия становлению культуры здоровья студентов на занятиях по физической культуре.

Первое педагогическое условие предполагает организацию занятий в форме межсубъектного диалога преподавателя и студентов, направленного на взаимообмен и взаимообогащение их ценностных сфер.

Наряду с главным методологическим основанием проводимого исследования – гуманистической парадигмы образования, значимой для выработки нашей позиции, является коммуникативная концепция культуры. В рамках этой концепции культура имеет коммуникационную природу; определяется как способ человеческой деятельности [6, 9]; форма общения между людьми, людей различных культур; способ саморазвития человека, развертывания и реализации его сущностных сил [3]. В работах данных авторов красной нитью проходит мысль, что современная культура – это культура диалога, ориентированная на самоценность человека как уникальности, как личности, как единственного источника продуктивного деяния. Не является исключением и культура здоровья.

При построении технологий педагогического общения с использованием приемов формирования культуры здоровья студентов преподаватель стоит перед необходимостью решить важнейшую задачу. Она состоит в выявлении индивидуальных особенностей студента, в развитии их с опорой на его внутренний потенциал. При этом важно продемонстрировать студенту те его характеристики, о которых он или не догадывался, или имел весьма смутное представление. Таким образом, педагог как бы пробуждает у подопечного интерес к себе, заставляет его с других позиций оценить самого себя. Это заставляет студента ощутить и понять противоречие между реальным состоянием и пространством потенциальных возможностей, что открывает перед ним беспредельное поле валеологического (здоровьесотворяющего) самосовершенст-

ования и самопознания. В этом, на наш взгляд, и состоит смысл гуманизации диалога студента и преподавателя, что создает предпосылки для успешного становления культуры здоровья будущего специалиста.

Второе педагогическое условие предполагает развитие рефлексивных способностей студентов с целью поиска путей и средств непрерывного самосовершенствования и саморазвития в процессе физкультурного образования.

В нашем исследовании мы рассматриваем рефлексивность как диалогический принцип, направляющий результаты диагностики на развитие самосознания, самооценки, усложнения внутреннего мира человека, его направленность на разрешение мотивационных и ценностных конфликтов, построении позитивной жизненной перспективы, формирование смыслов жизни и деятельности [8].

Для эффективного построения процесса воспитания и становления культуры здоровья студентов преподаватель вуза должен быть готов к управлению рефлексивной деятельности студента.

Педагогическое влияние предполагает ориентацию занимающихся на определенное отношение к ценностям физической культуры и здорового образа жизни, представление возможности их эмоционального переживания, стимулирование внутренней духовной работы, педагогическую поддержку в момент осуществления выбора, постоянную готовность оказать психологическую помощь. Преподаватель должен иметь собственное мнение о таких ценностях, что позволило бы оказывать опосредованное влияние на формирование ценностной позиции студентов в направлении укрепления собственного здоровья.

В технологическом плане задача вузовского педагога заключается в выборе такого способа воспитательного воздействия, который обеспечивает комфортное состояние студента, максимально способствует раскрытию его индивидуальности.

Гуманистическая ориентация процесса приобщения студента к нормам здорового образа жизни требует от преподавателя активизации его рефлексивных процессов, сформированности способности к эмпатии, проявления толерантности.

В качестве **третьего педагогического условия** мы выделяем необходимость разработки и внедрения педагогической технологии, направленной на формирование основных компонентов культуры здоровья студентов.

Мерилом ценности педагогической технологии является не только операционально фиксируемый результат (в нашем случае – это требуемый уровень культуры здоровья студентов), но и сам процесс (физкультурного образования в целом и физического воспитания в вузе в частности), проектирование которого должно учитывать его стохастическую (вероятную) сущность.

Для эффективного проектирования технологии, направленной на становление культуры здоровья студентов в образовательном процессе, необходимо определить содержание, то есть установить объем материала для усвоения студентами исходя из реального уровня достижений в образовании и особенностей здоровья, направленности и предпочтений молодых людей. Также необходимо определить комплекс педагогических средств, методов и форм организации образовательного процесса. Исходя из этого через содержание образования подбирается оптимальный инструментарий с учетом индивидуальных особенностей каждого студента.

Педагогической наукой и практикой уже накоплен значительный фонд педагогических технологий: проблемная, модульная, диалоговая, здоровьесберегающая и др. Все они характеризуются специфическими целями, направленностью, доминирующими формами, методами и средствами обучения, системой оценки и контроля. Эффективность этих технологий определяется содержанием образовательных программ, уровнем подготовки преподавателя и студентов и другими факторами. Однако педагогические технологии приобретают некоторую специфику в зависимости от учебного заведения, в котором они реализуются.

Образовательная технология, во-первых, должна быстро реагировать на изменения ситуации на рынке труда и корректировать модель специалиста, т. е. быть негромоздкой и подвижной.

Во-вторых, эта технология должна быть демократичной в своих принципах, содержании, организации учебного процесса.

В-третьих, новая технология должна обеспечить индивидуализацию образовательных программ и путей их усвоения в зависимости от состояния здоровья и уровня устремлений студентов.

Всем перечисленным выше требованиям отвечает модульная педагогическая технология, направленная на становление культуры здоровья студентов.

Экспериментальная работа, проведенная

Сопоставление результатов эксперимента по общему критерию на начальном и завершающем этапах, %

Группа	Начальный этап		Завершающий этап	
	Уровень	Результат	Уровень	Результат
ЭГ1	Высокий	–	Высокий	10,8
	Достаточный	11,6	Достаточный	23,7
	Средний	44,6	Средний	36,5
	Низкий	43,8	Низкий	29,0
ЭГ2	Высокий	–	Высокий	10,7
	Достаточный	10,7	Достаточный	24,8
	Средний	39,7	Средний	40,8
	Низкий	49,6	Низкий	23,7
ЭГ3	Высокий	–	Высокий	14,3
	Достаточный	14,2	Достаточный	27,7
	Средний	35,8	Средний	35,8
	Низкий	50,0	Низкий	22,2
ЭГ4	Высокий	–	Высокий	33,3
	Достаточный	13,3	Достаточный	36,6
	Средний	37,8	Средний	18,9
	Низкий	48,9	Низкий	11,2

на базе Уральского государственного университета физической культуры (г. Челябинск) и его филиалов (г. Екатеринбург, Уфа), подтвердила правомерность наших предположений, выдвинутых в начале исследования.

Можно констатировать, что каждое из выделенных педагогических условий способствовало качественному повышению уровня культуры здоровья, однако применение их в совокупности дает значительный педагогический эффект.

В таблице представлено сопоставление результатов по общему (среднегрупповому) критерию на начальном и завершающем этапах. Напомним, что в экспериментальной группе ЭГ₄ мы реализовали комплекс всех трех педагогических условий и провели работу, аналогичную той, которая осуществлялась нами в первых трех экспериментальных группах.

Результаты эксперимента дают основания утверждать, что в мотивах и ценностных ориентациях на здоровьесбережение и здоровьесокрепление у студентов произошли существенные изменения в направлении положительного отношения к активным занятиям и использованию различных средств сохранения и укрепления здоровья.

Литература

1. Виленский, М.Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования /

М.Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 11. – С. 27–30.

2. Зайцев, Г.К. Здоровье школьников и учителей: опыт валеологического исследования / Г.К. Зайцев. – СПб.: СПбГУМП, 1995. – 53 с.

3. Коган, Л.Н. Социология культуры / Л.Н. Коган. – Екатеринбург: УрГУ, 1992. – 179 с.

4. Конькина, Е.В. Воспитание культуры здоровья старшего подростка в специализированной школе-интернате: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Конькина. – Оренбург, 2006. – 191 с.

5. Малютина, М.В. Формирование культуры образа жизни подростков в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Малютина. – Магнитогорск, 2005. – 176 с.

6. Маркарян, Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры / Э.С. Маркарян. – Ереван: [б. и.], 1973. – 195 с.

7. Новолодская, Е.Г. Культура здоровья современного человека / Е.Г. Новолодская // Современные проблемы профессиональной и деловой культуры: сб. ст. участников Всерос. науч.-метод. конф. / под ред. Л.В. Торопова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – 227 с.

8. Петровский, А.В. Личность / А.В. Петровский // Общая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1986. – С. 191–231.

9. Семенов, В.Д. Педагогика среды / В.Д. Семенов. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1993. – 207 с.

Поступила в редакцию 16 февраля 2010 г.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ ЖЕНЩИН 18–25 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Н.С. Филатова

Уральский государственный университет физической культуры

FORMING MOTIVATION FOR A HEALTHY WAY OF LIFE AMONG WOMEN OF 18–25 BY MEANS OF PHYSICAL EDUCATION

N. Filatova

Ural State University of Physical Education

Рассмотрены возрастно-половые особенности мотивации к здоровому образу жизни женщин 18–25 лет. Охарактеризованы этапы формирования их мотивации.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровый образ жизни, мотивации, ценностные ориентации, аэробика, управление педагогическим процессом.

Age and sex characteristic of motivation for a healthy way of life among women of 18–25 are reviewed. The stages of forming their motivation are characterized.

Keywords: physical education, healthy way of life, motivations, values, aerobics, management of pedagogical process

Здоровый образ жизни является предпосылкой для развития других сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций. Актуальность здорового образа жизни вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, экологического, психологического, политического и военного характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья [2, 7].

Исходя из анализа научной литературы и опыта мировой и отечественной практики, обеспечение «здорового образа жизни» можно понимать как реализацию комплекса единой научно обоснованной, биологической и социально-психологической системы мероприятий на основе взаимной деятельности педагогов, врачей, физиологов, психиатров, гигиенистов.

Стержнем любой деятельности является потребностно-мотивационный компонент. Поэтому необходимо формировать мотивацию к здоровому образу жизни. Мотивация зависит от возраста, от гендерных отличий, от уровня образованности, от социального статуса и многих иных факторов. Направленность мотивации рассматривается как процесс выбора,

как ценностные предпочтения личности, отвечающие ее потребностям, удовлетворяющие их, определяющие формирование личностных качеств человека, это важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Они отграничивают существенное и важное для данного человека от несущественного. Совокупность сложившихся, устоявшихся мотиваций образуют своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов. В силу этого мотивация выступает важным фактором, обуславливающим действия и поступки личности [4].

В комплексной оценке поведенческих реакций можно выделить модули генетически обусловленных мотиваций: самосохранение; подчинение этнокультурным требованиям; подчинение микросоциуму (стиль поведения «все как один»); стремление лидировать среди своих друзей; карьерные устремления; сексуальная направленность [5]. Социальные мотивации, высшие или вторичные, строятся на основе врожденных биологических мотиваций путем общения со средой обитания, ро-

дителями и окружающими их живыми существами, а также с социальной средой. В формировании социальных мотиваций девушек значительное место принадлежит воздействию различных факторов внешней среды.

Большое место в жизни девушки репродуктивного возраста отводится взаимоотношениям в системе «ты и я». Чтобы быть любимой, нужно быть здоровой и красивой – так можно характеризовать сексуально мотивированное здоровьесберегающее поведение, что вызывается как генетическими мотивациями («чувство материнства», продолжение рода), так и осознанием потребности в здоровом потомстве и здоровом организме (является декларируемой обществом нормой).

Систематическая физическая активность является основой здорового образа жизни, ее базовым компонентом. Потребность в движении, потребность в физическом совершенствовании, потребность в сохранении и укреплении здоровья – вот психологические основы мотивации физической активности, занятий оздоровительной физкультурой. Оздоровительная физическая культура становится в XXI веке одним из основных факторов здорового образа жизни. Эмпирический опыт и экспериментальные исследования убеждают в том, что занятия любыми физическими упражнениями ведут к снижению риска заболеваний сердечно-сосудистой системы, раком и другими болезнями. Наиболее распространенными современными системами оздоровления являются аэробика, бодибилдинг, спортивные игры, йога, китайская гимнастика, калланетика и др. Эффективным средством привлечения девушек к активному здоровому образу жизни, формирования их мотивации к здоровому образу жизни мы считаем занятия аэробикой как наиболее доступные, эффективные и биологически целесообразные для женского организма.

Физически активная деятельность (в частности, аэробика) является базовым компонентом рационального двигательного режима женщин молодого возраста, обеспечивающим биологические, психофизические аспекты здорового образа жизни. Активная двигательная деятельность, занятия физическими упражнениями обеспечивают развитие и расширение взаимодействия организма с окружающей средой, улучшают возможности человека к освоению перемен, рождаемых научно-технической революцией, способствуют обретению и поддержанию здоровья [3].

Оздоровительные программы аэробики привлекают широкий круг занимающихся своей доступностью, эмоциональностью и возможностью изменить содержание уроков в зависимости от их интересов и подготовленности. Огромный эмоциональный заряд от занятий ритмической гимнастикой бесспорен, а оздоравливающее значение положительных эмоций само по себе очень существенно, в том числе, для формирования мотивации к здоровому образу жизни [1, 6].

Одним из аспектов формирования здоровья у девушек в активном репродуктивном возрасте является заинтересованность молодежи в активных занятиях физической культурой, стремлении к физической и духовной красоте. Первоначальный интерес к совершенствованию фигуры, внешнего вида должен перерасти в устойчивую мотивацию вести здоровый образ жизни [4].

Мотивация выступает как форма проявления потребностей, которая удовлетворяется в процессе деятельности. Между потребностью и мотивом существует органическая связь. Так, всякое удовлетворение потребности мотивируется. Важно смоделировать содержательно-функциональную сторону мотивационно-потребностной сферы путем организации здоровьесберегающего воспитания. Главная особенность здоровьесберегающего воспитания – формирование соответствующей мотивационной сферы, то есть поведенческих реакций, направленных на сохранение и укрепление собственного здоровья. Эта мотивационная направленность в дальнейшем должна стать доминирующей, определяющей поведение человека, его стремление вести здоровый образ жизни.

В изучении и формировании мотивации к здоровому образу жизни женщин, исходя из деятельностного подхода как методологического принципа, выделяется несколько элементов: личность тренера и занимающегося как субъектов деятельности; взаимодействие субъекта и объекта деятельности; аэробика как объект деятельности; структура деятельности. Основное средство физического воспитания – физические упражнения, следовательно, они могут быть условием формирования мотивации к здоровому образу жизни женщин.

Мы разделили процесс формирования мотивации на три этапа: организационно-подготовительный; содержательно-процессуальный; аналитико-корректирующий, каждый из которых направлен на решение определенных задач.

Таким образом, организационно- подгото-

вительный этап характеризуется осмыслением и принятием цели формирования мотива к здоровой жизни, планированием процесса, определением принципов управления образовательным процессом формирования мотивации к здоровому образу жизни. Главным условием успешности взаимодействия между тренером и занимающимися аэробикой женщинами выступает их готовность к совместной продуктивной деятельности. Задача педагога состоит в том, чтобы помочь занимающимся женщинам связать характерные для половозрастной группы потребности (быть привлекательной, здоровой, трудоспособной, способной к самореализации, родить здоровых детей) со здоровым образом жизни. На этом этапе тренер помогает занимающимся женщинам поставить цели и совместно с ними разработать индивидуальную программу здорового образа жизни. Главным средством являются физические упражнения, методы – совместная деятельность, занятия аэробикой, консультирование. Сопутствующим условием на этом и всех последующих этапах является создание положительного эмоционального фона занятий.

Содержательно-процессуальный этап формирования мотивации к здоровому образу жизни характеризуется реализацией цели и плана работы. На этом этапе необходимыми условиями выступают: взаимодействие занимающихся женщин с тренером в решении задач формирования мотивации; налаживание обратной связи и своевременная коррекция отношения к занятиям, что осуществляется на основе постоянного контроля за ходом процесса; побуждение и самопобуждение женщин на занятия аэробикой. Тренер достигает этих целей путем придания физическим упражнениям направленности на достижение потребностей, характерных для молодых женщин.

Третий этап – аналитико-корректирующий или этап анализа результатов формирования мотивации к здоровому образу жизни женщин. На этом этапе происходит оценка результатов работы, анализируются противоречия, затруднения, выявленные в процессе формирования мотивации к здоровому образу жизни женщин, определяются меры по устранению недостатков в работе. Рассматриваемый этап актуализируется важнейшим моментом – выяснением причин неудач, появившихся затруднений и выбором средств исправления обнаруженных отклонений в рамках перехода на следующую, более высокую ступень формирования мотивации. Важно сочетать

аналитическую деятельность тренера и самих занимающихся женщин (рефлексию, самооценку сформированности мотивации к здоровому образу жизни). На данном этапе тренером могут использоваться не только оценка и самооценка, но и более объективные методы измерения сформированности мотивации к здоровому образу жизни.

Критерии и показатели сформированности мотивов девушек 18–25 лет здорового образа жизни включают: овладение основами научных знаний о формировании здорового образа жизни; вооружение умениями, связанными с самодиагностикой формирования здорового образа жизни; технологический процесс формирования здорового образа жизни.

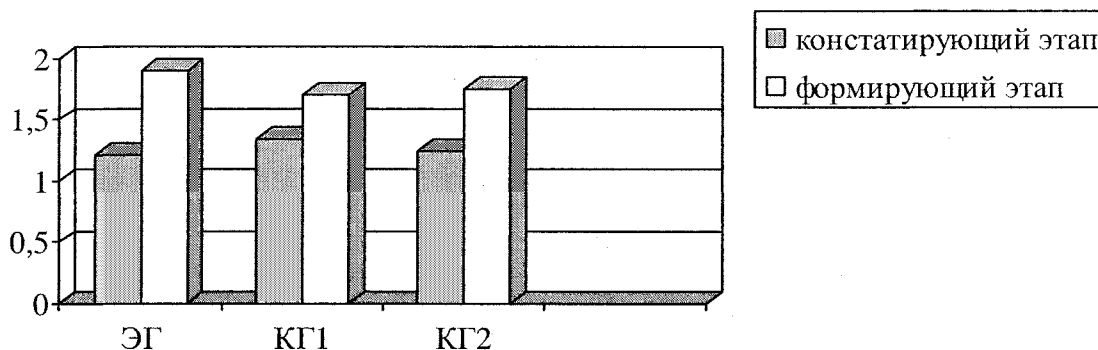
В структуру сформированности мотивов здорового образа жизни девушек мы включили взаимосвязь трех компонентов, на основе которых реализовывали экспериментальную программу: потребностный, информационно-содержательный и процессуально-поведенческий.

Потребностный компонент отражает психологическую направленность личности и положительное отношение ее, интерес к здоровью, а также осознание необходимости иметь здоровый организм, поддерживать его в пределах личностной нормы; отражает наличие личностной установки, убеждений, имеющих оздоровительную направленность.

Информационно-содержательный компонент отражает наличие теоретических знаний девушек о состоянии собственного здоровья, важных для решения задач сформированности здорового образа жизни о строении, функционировании в норме и патологии органов и систем организма, о содержании, способах, приемах, формах организации здорового образа жизни; о развитии познавательных умений.

Процессуально-поведенческий компонент отражает динамический процесс активизации деятельности личности, содержанием которого является наличие способностей занимающихся к формированию и поддержанию собственного здорового образа жизни; показывает осознание социальной значимости своей деятельности с целью соответствовать потребностям общества; самостоятельное регулирование здоровья с опорой на умение использовать возможности полученных знаний о здоровом образе жизни.

Для апробации смоделированного трехэтапного процесса формирования мотивации к здоровому образу жизни был проведен эксперимент. Для этого были отобраны случай-



Изменение количественной оценки уровня сформированности мотивации здорового образа жизни женщин на этапе

ным образом три группы женщин, занимающихся в спортивных клубах и секциях, одна экспериментальная (ЭГ) и две контрольных (КГ1 и КГ2).

В экспериментальной группе программа реализовывалась на основе формирования мотивации к здоровому образу жизни интереса и развития интереса к активным занятиям физической культурой, осмысления значимости здоровья для жизни, поэтапного включения занимающихся в активный образ жизни и информативности о процессе и уровне здоровья. В процессе работы с экспериментальной группой мы реализовывали условия формирования мотивации к здоровому образу жизни.

Проведённый эксперимент показал, что именно в экспериментальной группе произошли наиболее существенные и качественные изменения по сравнению с контрольными. Данные изменения количественной оценки уровня мотивации здорового образа жизни женщин 18–25 лет на формирующем этапе эксперимента представлены на рисунке.

Анализ полученного результата количественной оценки уровня мотивации здорового образа жизни женщин 18–25 лет проверяемых групп показал, что наибольшие изменения произошли в уровне мотивации здорового образа жизни в экспериментальной группе, в которой реализовалась программа формирования мотивации здорового образа жизни.

Таким образом, в исследовании мы выявили особенности мотивации девушек 18–25 лет к здоровому образу жизни, которые обусловлены их задатками, психологическими и возрастно-половыми особенностями их развития и направленностью педагогического воздействия; разработали этапы процесса формирования мотивации к здоровому образу жизни во время занятий аэробикой. Экспериментальная

работа подтвердила, что смоделированный нами поэтапный процесс формирования мотивации к здоровому образу жизни приводит на практике к качественным изменениям мотивации девушек 18–25 лет к здоровому образу жизни по выбранным критериям.

Литература

1. Аэробика: теория и методика проведения занятий: учеб. пособие / под ред. Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 303 с.
2. Волкова, М.А. Нормализация учебной нагрузки студентов вуза как процессуальный ресурс здоровьесбережения / Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 2. – №4(137). – С. 29–37.
3. Педагогика управления физическим образованием молодежи: учеб. пособие / М.Е. Дуранов, Р.Ф. Кабиров, О.В. Лешер, Е.В. Тарасов. – Магнитогорск: МГТУ, 1998. – 191 с.
3. Здравомыслов, А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: ИПЛ, 1986. – 367 с.
4. Иваненко, О.А. Комплексная методика занятий по оздоровительной аэробике с женщинами молодого возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Иваненко. – Челябинск: УралГАФК, 2002. – 24 с.
5. Крючек, Е.С. Аэробика: содержание и методика оздоровительных занятий / Е.С. Крючек. – М.: Терра-Спорт: Олимпия Пресс, 2001. – 61 с.
6. Сериков, С.Г. Здоровьесберегающие образовательные технологии: системно-синергетическая интерпретация / Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 2. – №4(137). – С. 15–23.

Поступила в редакцию 3 февраля 2010 г.

ДИСТАНЦИОННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Варганова

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования*

TEACHING STAFF DISTANCE TRAINING IN THE SYSTEM OF LIFELONG EDUCATION

I. Varganova

Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

Рассматривается дистанционное повышение квалификации педагогических работников в рамках системы непрерывного образования. Выделены характерные особенности содержания учебных курсов, типичные ошибки и затруднения в использовании дистанционной формы образования в системе повышения квалификации работников образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, повышение квалификации работников образования, дистанционное обучение.

Distance training of teaching staff in the system of lifelong education is presented. Peculiar features of courses content, typical mistakes and problems of using distant form of education in the system of teaching staff training are described.

Keywords: lifelong education, teachers' further education, distance education.

Социально-экономические изменения в обществе обусловили перестройку всей системы образования, в том числе и одного из ее элементов – систему повышения квалификации педагогических кадров. Именно эта система берет на себя часть функций науки по добыванию новых знаний, формированию новых целей, ценностей и способов профессиональной педагогической деятельности.

В педагогической литературе встречаются разные трактовки понятия «повышение квалификации». Так, Э.М. Никитин под повышением квалификации подразумевает обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоение новых функциональных обязанностей без получения новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных или дополнительно профессиональных программ [4]. А.К. Маркова считает, что повышение квалификации – это до-формирование или переформирование профессиональной деятельности, профессио-

нального общения, личностных качеств, овладение новыми способами решения профессиональных проблем и новыми приемами профессионального мышления, если оно было, изменение мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности, становление самого человека как субъекта повышения квалификации [3].

Повышение профессиональной квалификации педагогических кадров является одной из важнейших подсистем непрерывного образования педагогов. Оно занимает наиболее продолжительный период в жизни взрослого человека, так как фактически начинается от начала профессиональной деятельности и продолжается до ее конца.

Под непрерывным образованием мы понимаем не механическое движение личности от дошкольного к общему среднему, профессиональному последипломному образованию, а гармоничный процесс циклического обновления личности на каждом из указанных этапов развития. Это образование, помимо необхо-

димости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, представляет собой процесс непрерывного развития личности человека, знаний и профессиональных навыков, а также способности анализировать, обобщать, выносить суждения и предпринимать различные действия. Оно обеспечивает понимание человеком самого себя и окружающей действительности, содействует выполнению его социальной роли в процессе трудовой деятельности и жизни в обществе [2].

Основываясь на исследованиях зарубежных педагогов, Р.Е. Тимофеева отмечает важность того, чтобы непрерывное образование учителя имело не только институциональный характер, но и внеинституциональный, обусловленный самой жизнью. В образовании взрослых автор отмечает единство формального (актовые лекции, семинары, беседы, тренинги, круглые столы), неформального (встречи, праздники, педагогические экспедиции, общение, нерегламентированные консультации) и информального (театр, выставки, музеи) образования [7].

На основе изученной литературы по вопросу развития и становления российской системы непрерывного профессионального образования мы хотим согласиться с выводами А.М. Новикова: «...система народного образования сегодня стоит перед необходимостью создания целого комплекса гибких организационных форм обучения, создающих максимально благоприятные условия для продвижения человека в образовательном пространстве» [5, с. 12].

Повышение квалификации является одной из наиболее массовых форм образования взрослых, реализуемой в учреждениях системы дополнительного профессионального образования. В рамках этой системы осуществляется как повышение квалификации работников, так и их подготовка к новым видам деятельности. Задача повышения квалификации специалистов связана с установлением соответствия между постоянно растущими социальными требованиями к личной и профессиональной деятельности специалиста и недостаточным уровнем его готовности выполнять свои профессиональные и должностные функции.

Одним из направлений работы системы постдипломного образования учителя, востребованных на современном этапе и характеризующих процесс обновления содержания образования, является подготовка учителя к освоению информационных компьютерных

технологий и их использованию в образовательной деятельности. Такая подготовка востребована самой жизнью, в связи с быстрым обновлением и развитием информационных технологий и необходимостью подготовки педагогических работников к овладению новыми информационно-коммуникационными технологиями и их использованию в образовательном процессе, о чем говорится в ряде наиболее значимых документов последнего времени, принимаемых на уровне Правительства России и Министерства образования и науки Российской Федерации.

В последние годы повышение квалификации педагогов на базе региональных институтов повышения квалификации (ИПК) приобрело особую значимость для дальнейшего качественного развития школы. Причины этого лежат в самой системе образования и детерминируются социальными процессами. Профессионально пригодные знания и умения быстро устаревают. Подготовка, полученная учителем в педагогическом вузе, является основной в его профессиональной деятельности, однако ее не хватает для всей профессиональной жизни. Багаж знаний учителя «стареет», и в его работе возникают новые запросы, на которые необходимо реагировать. Информации только о современных достижениях в фундаментальных науках, новейших изменениях в содержании образования вузов недостаточно, так как профессиональное поле деятельности учителя – школа и учебный процесс зависит от социальных изменений, оказывающих влияние на школу. Связанное с этим воздействие на цели и задачи воспитания и обучения, на организацию и формы работы школы требует от учителей непрерывного размышления над вопросом о пригодности нынешнего содержания и организационных форм работы в школе.

Самостоятельные усилия в этом направлении, работа в составе объединений коллег, как правило, недостаточно результативны. По оценкам самих же учителей, даваемым в ответах на вопросы анкет, для того чтобы в течение всего периода профессиональной деятельности соответствовать постоянно растущим квалификационным требованиям, им необходимо периодически становиться обучающимися в стенах ИПК. Особенно остро эта проблема стоит в регионах с малой плотностью населения и слабо развитой транспортной инфраструктурой.

Результаты изучения ресурсов Интернета, дистанционных курсов для педагогических

работников, а также анализ деятельности Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования позволили нам выявить типичные ошибки и затруднения в использовании дистанционной формы образования в системе повышения квалификации педагогических работников.

1. В настоящее время дистанционные курсы для педагогических работников предлагаются в основном не институтами повышения квалификации, а различными некоммерческими организациями, общественными фондами и т. д. Мы, однако, считаем, что ДО педагогических работников должно быть организовано при учреждениях системы повышения квалификации, так как данные учреждения имеют богатый опыт работы с педагогическими кадрами и полномочны выдавать государственные сертификаты, подтверждающие повышение профессионального уровня педагогов.

2. Целью большинства дистанционных курсов является повышение информационно-коммуникативной компетентности педагогов. Эта цель, несомненно, является одной из приоритетных, однако, мы считаем, что через дистанционную форму обучения необходимо в первую очередь удовлетворять информационные потребности педагогов в вопросах актуальных нововведений в образовании, вызванных модернизацией российского образования.

3. Мы считаем крайне важным создание единого информационного образовательного пространства для системы дополнительного педагогического образования, так как одним из главных преимуществ дистанционного обучения является дистанционная доступность. Создание такого пространства позволило бы педагогам пройти дистанционное обучение не только в региональном институте повышения квалификации, но и в любом учреждении системы повышения педагогических кадров Российской Федерации или даже зарубежья, преподавателям системы дополнительного педагогического образования – расширить аудиторию обучающихся, а также сформировать педагогическое сообщество преподавателей дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования в целях обмена опытом и т. д.

4. В настоящее время практически отсутствуют дистанционные курсы для учителей конкретной предметной области, содержащи-

ем которых были бы актуальные вопросы методики преподавания предмета.

5. Большинство дистанционных курсов нацелено на самообразование и не предполагает взаимодействия преподавателей с обучающимися, не говоря уже о взаимодействии обучающихся между собой. «Наиболее слабым звеном является отсутствие современных педагогических технологий в дистанционных курсах, недооценка возможностей дистанционного обучения как самостоятельной, новой формы обучения» [6, с. 56].

Для реализации задач, стоящих перед современным образованием, необходима эффективная, гибкая, модульная система повышения квалификации учителей, опирающаяся на наиболее передовые технологии и средства обучения. Именно поэтому сегодня крайне актуальна проблема повышения квалификации педагогических кадров через новые, альтернативные формы обучения. Одной из таких форм является дистанционное обучение.

На наш взгляд, дистанционное обучение, прежде всего, ориентировано на взрослых людей, которые не имеют возможности посещать занятия в учебных заведениях, но у которых есть практика, мотивация и потребность в повышении квалификации. В традиционной системе профессионального образования обучающиеся получают большой запас знаний без конкретной связи с практикой. Дистанционное обучение предполагает получение взрослыми людьми таких знаний, умений и навыков, которые обязательно и безотлагательно будет применяться в практической деятельности [1].

По нашему мнению, современный учебный курс дистанционного обучения для повышения квалификации работников образования базируется на следующих теоретических положениях:

- высокая степень самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;
- приобретение педагогами знаний и технологий обучения, применяемых в профессиональной деятельности;
- возможность активного взаимодействия между всеми участниками процесса образования (преподавателями, тьюторами и обучающимися, а также обучающихся друг с другом).

Содержание учебного материала при создании учебных курсов дистанционного обучения для системы повышения квалификации работников образования ориентировано на закрепление и систематизацию имеющихся у

обучающихся знаний и сведений в предметной области, а также на освоение ими новых информационных технологий и последующее использование их в профессиональной деятельности.

Мы выделяем следующие особенности содержания дистанционного курса для взрослого человека:

1) текст должен быть хорошо структурирован путем деления на абзацы, выделения цветом или жирным шрифтом только значимых слов;

2) наглядное представление большого объема информации в виде схем, графиков, диаграмм;

3) наличие иллюстраций, тесно связанных по смыслу с текстом, цель которых – не украшать курс, а способствовать запоминанию;

4) возможность самому контролировать степень изучения темы: вопросы для самоконтроля, практикумы и т.п.;

5) возможность сохранения материалов курса на компьютере обучаемого и использование их в последующей работе;

6) использование в курсе ссылок на другие источники, дающие дополнительную информацию по изучаемой тематике.

Особенностью системы повышения квалификации педагогических кадров является то, что она не имеет государственного стандарта, поэтому компоненты системы дистанционного обучения педагогических кадров достаточно вариативны и опираются на программу дополнительного образования педагогических кадров, разработанные учреждениями дополнительного педагогического образования.

Мы считаем, что дистанционное обучение в образовании взрослых, как никакая другая форма обучения, позволяет достичь следующих требований к их образованию: соединение обучения и профессиональной деятельности; ориентация на потребности и реальные профессиональные проблемы; учет особенно-

стей профессионального обучения; цикличность обучения.

Таким образом, дистанционное повышение квалификации педагогических работников в системе непрерывного образования характеризуется тем, что в центре обучения находится не педагог, а обучающийся взрослый, который играет не пассивную роль, а становится равноправным участником образовательного процесса; в основе образовательной деятельности стоит сотрудничество обучающихся друг с другом и тьютором, а суть образования заключается не в передаче знаний, а в развитии способностей обучающихся к самообучению (и самообразованию в целом).

Литература

1. Атаян, З.Ш. Технологии работы и подготовки тьютеров МИМ ЛИНК / З.Ш. Атаян // Система обеспечения качества в дистанционном образовании. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2001. – Вып. 1. – С. 63–69.

2. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксеологические основы постдипломного образования педагога: моногр. / В. Г. Воронцова. – Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 412 с.

3. Змеев, С.И. Основы андрагогики: учеб. пособие для вузов / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 328 с.

4. Никитин, Э.М. Дополнительное педагогическое образование в 21 веке / Э.М. Никитин // Методист. – 2001. – № 2. – С. 5–11.

5. Новиков, А.М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А.М. Новиков // Педагогика, 1998. – № 3. – С. 11–13.

6. Поллат, Е.С. Организация дистанционного обучения в Российской Федерации / Е.С. Поллат // Информатика и образование. – 2005. – № 5. – С. 18–22.

7. Тимофеева, Р.Е. Национальная культура в постдипломном образовании педагогов / Р.Е. Тимофеева. – Якутск: Издат. фирма «Сорук», 2002. – 244 с.

Поступила в редакцию 28 января 2010 г.

ОРГАНИЗАЦИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Е. Скрипова

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования*

ORGANIZATION REFLEXIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE SYSTEM ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

N.E. Skripova

Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

Рассматривается организация рефлексивной образовательной среды. Раскрываются сущность, содержание и структура рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, среда, образовательная среда, компоненты образовательной среды, рефлексивная образовательная среда, особенности рефлексивной образовательной среды, повышение квалификации.

The organization of a reflective educational environment. The essence, contents and structure of reflective educational environment in the system of additional vocational education.

Keywords: continuous education, environment, educational environment, the components of educational environment, reflective learning environment, especially reflective of educational environment, advanced training.

Современная теория образования исходит из гуманистической парадигмы в организации учебно-воспитательного процесса, обеспечения возможностей выбора и самоопределения каждого его участника, необходимости гарантировать субъект-субъектные взаимоотношения преподавателя и обучаемого. Это требует перестройки процесса повышения квалификации педагогических кадров. Поэтому на современном этапе развития системы дополнительного профессионального образования заново осмысливаются как в теоретическом, так и в практическом плане подходы к организации повышения квалификации педагогических кадров.

Анализ практики повышения квалификации педагогических кадров свидетельствует о содержательных и организационных проблемах: курсовая и межкурсовая подготовка педагогических работников зачастую прерывается из-за слабых связей между практической деятельностью, обучением и самообразованием.

Ряд учёных [1–6, 10] отмечают, что развитие педагога как личности и как профессионала в процессе включения его в дополнительное профессиональное образование требует создания специфической образовательной среды. Рассматривается, что в практике обучения взрослых роль образовательной среды чаще всего осмысливается с позиций качественного обогащения учебного процесса, интенсификации образовательной деятельности субъектов при расширении её социокультурного контекста. В связи с этим система дополнительного профессионального образования должна ориентироваться на подготовку специалиста, способного работать не на уровне действий и операций (когда цель задана и рефлексии не подлежит), а на уровне деятельности (когда цель освещается смыслом и у человека возникает возможность выбора). Речь идёт не просто о повышении уровня образованности и самостоятельности слушателей, а о формировании у них рефлексивных способностей.

Основопологающим положением, вытекающим из исследований [7–12] является то, что если анализировать педагогический процесс в контексте «субъект-субъектной парадигмы», то результативность воздействия педагога на обучаемых значительно повышается благодаря рефлексивным процессам. Интеллектуально активный слушатель владеет навыками самонаблюдения и самооценивания собственных состояний, чувств, поведения. Следовательно, собственно деятельность возможна при развитой потребности и способности к рефлексии. Для этого требуется создание в системе дополнительного профессионального образования рефлексивной образовательной среды. На основании вышеизложенного ставится задача: раскрыть сущность, содержание и структуру рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования.

Для раскрытия задачи мы рассматриваем понятия «среда», «образовательная среда» и «рефлексивная образовательная среда».

Понятие «среда» в самом общем смысле понимается как окружение. В энциклопедическом словаре дается следующее объяснение понятию «среда»: «окружение, совокупность природных и социально-бытовых условий, а также совокупность людей, связанных с общностью этих условий в которых протекает деятельность человеческого общества» [3, с. 1221]. Изучение педагогической литературы показывает, что происходит развитие представлений о среде: от «... среда как фактор воспитательной системы» [13, с. 23] до «образовательная среда учреждения как условие образования и развития человека» [9, с. 101]. Следовательно, в настоящее время современные подходы к среде в педагогике лежат в русле развивающей функции образования (развивать способность менять самого себя и своё бытие).

Понятие «среда» соединяется по значимости с образованием, роль которого в современном обществе неуклонно возрастает, такая взаимозависимость понятий «среда» и «образование» требует отдельного рассмотрения.

Анализ работ С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской позволяет отметить современные подходы к раскрытию феномена образования, рассмотрению его в качестве сферы социальной жизни [4, 12]. В этом контексте образование не сводится только к специальной деятельности по освоению ценностей культуры. Учёные определяют, что любое место встреч,

рабочее место, общественное здание и другое могут стать местом для образования. «Расширение» мест образования приводит к реформированию классической системы образования, когда планирование, проектирование, исследования не замыкаются в рамках самих педагогических систем, а затрагивают другие субъекты культуры и разные социальные институты, социокультурные процессы и движения [4, с. 17]. Такой подход даёт основание рассматривать понятие образовательной среды как отражение единства социокультурной жизни общества и непрерывной системы образования.

Анализ педагогической литературы показывает, что проблема организации образовательной среды привлекает внимание учёных и практиков. В.Г. Воронцова указывает, что образовательная среда отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих формирование человека. То есть предполагается присутствие обучающегося в образовательной среде, взаимодействие с окружением, взаимодействие с субъектом. Далее автор указывает, «...когда речь идёт об образовательной среде, то имеется в виду влияние условий образования на обучающегося (точно так же, как и влияние обучающегося на условия, в которых осуществляется образовательный процесс)» [5, с. 12].

Так, Д. Голд отмечает, что под «образовательной средой» понимают «часть социокультурного пространства, зону взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательного процесса» [6, с. 53].

Нам представляется очевидным, что [2, 9], рассматривая понятие «образовательная среда» как объект педагогического исследования, исходят из положения неразрывности образовательного процесса и воспитания. Мы согласны с точкой зрения вышеперечисленных исследователей, которые под образовательной средой понимают естественное и созданное искусственно социокультурное окружение человека, включающее различные виды средств образования, способные обеспечивать продуктивную деятельность обучающегося, управление процессом развития личности посредством создания благоприятных для этого условий, и самоорганизующиеся факторы, к которым относятся мотивация обучающихся, личность воспитателя и многое другое.

На основании изучения литературы нами установлено, что под термином «образовательная среда» в педагогике понимают сово-

купность условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, на предметную и человеческую обстановку личности, её способностей, потребностей, интересов [12, с. 25]. Мы соглашаемся с данной точкой зрения.

Далее нам представляется необходимым рассмотреть компоненты образовательной среды. Изучение педагогической литературы [7, 15] позволило нам выделить следующие компоненты образовательной среды: 1) социальный компонент, обеспечивающий нагрузку по обеспечению возможностей удовлетворения и развития потребностей субъектов образовательного процесса в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества и в самоактуализации; 2) пространственно-предметный компонент развивающей образовательной среды как основной принцип организации пространственной структуры образовательной среды, включающей «гетерогенность» и сложность среды, связность различных функциональных зон, гибкость и управляемость среды как носителя символического общения; 3) психолого-педагогический компонент, составляющий педагогическое обеспечение развивающих возможностей, который представляет собой оптимальную организацию связей между элементами образовательной среды.

Очевидно, что на основе изложенного представляется возможность рассмотреть понятие «образовательная среда» применительно к системе повышения квалификации и выяснить значимость образовательной среды. Однозначно, что образование в течение всей жизни становится необходимым и всё более значимым элементом современных образовательных систем. Все большую роль в них играет как неформальное образование (курсы, тренинги, короткие программы, которые могут предлагаться на любом этапе образования или профессиональной карьеры), так и информальное (спонтанное) образование, которое реализуется за счет самообразования граждан в насыщенной культурно-образовательной среде.

Речь идёт не просто о повышении уровня образованности и самостоятельности слушателей, а о формировании у них рефлексивных способностей, что, на наш взгляд, требует создания особой образовательной среды. В данном случае учёные считают, что составляющей процесса становления образовательной среды является рефлексивная деятельность.

В самом широком контексте рефлексивная среда представляет собой психологическое понятие для обозначения комплекса факторов, обуславливающих рефлексивные акты. Особенная часть понятия есть описание факторов, где субъект является не только носителем рефлексии, но и объектом воздействия, фактором объективного и случайного характера. Одно из определений «рефлексивной образовательной среды» дано Т.М. Давыденко: «система условий развития личности, открывающей последней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов» [7, с. 130]. Проведённый анализ литературы позволил нам выделить особенности рефлексивной образовательной среды:

– она соразмерна развивающейся в ней личности, при этом педагог и слушатель в ней выступают в роли субъектов;

– организация рефлексивной образовательной среды носит социально-личностный характер и должна иметь обязательно внутреннее противоречие или субъективное затруднение (связанное с педагогической или учебной деятельностью самого субъекта);

– рефлексивная образовательная среда вариативна и представляет собой совокупность внешних и внутренних условий. Слушатель и педагог имеют возможность строить образовательную среду на основе своих потребностей и в соответствии со своим направлением развития; предполагает выбор таких обучающих методик, в которых упор делается не на содержание, а на способы деятельности педагога и слушателя. Образовательная среда направлена на формирование у её субъектов всех видов рефлексии и развитие всех четырёх её уровней: нарративного (повествование) – на котором констатируется появление возможности осознания субъектом ранее неосознанного материала; диалогического (реплика) – проявляющегося в учете высказываний собеседника в своих умозаключениях; когнитивного – когда осуществляются наблюдение и анализ собственных мыслей и переживаний; аксиологического – на котором субъекты выражают свое отношение (с позиции личных ценностей) к собственным мыслям, переживаниям, их сущности и возможным причинам.

Выделенные особенности позволяют нам дать определение рефлексивной образовательной среды. Прежде всего, мы трактуем ее как совокупность внешних и внутренних пе-

дагогических условий, в которых осуществляется активное формирование культуры педагогической деятельности. С помощью рефлексии педагога возникает возможность выбора им целей, содержания и методов самообразования и саморазвития, происходит изменение представлений о себе как о личности и о профессионале. Следовательно, главная цель организации рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования – «ввод» слушателя в осмысление культурных норм и образцов. Полагаем, что ведущей задачей преподавателя выступает не только воздействие на личность слушателя посредством выдвижения педагогических требований, но и включение его в рефлексивные процессы, сопутствующие его образованию. Объективно это должно ориентировать преподавателя на необходимость создания условий для саморазвития и самовоспитания слушателя.

Таким образом, рефлексивная образовательная среда представляет собой целесообразно отобранную совокупность педагогических условий образовательного процесса, способствующих познанию образующимися самими собой как профессионалов, анализу их мыслей и переживаний в связи с профессиональной педагогической деятельностью, размышлению о самом себе как о личности, преобразованию ими собственного педагогического опыта. Рефлексивная образовательная среда позволяет приобретённые методы образования творчески переносить на конкретную ситуацию. Поэтому решение проблемы повышения педагогического мастерства учителя возможно только на основе развития его профессиональной рефлексии.

Литература

1. Беляева, А.П. Региональная система профессионального образования / А.П. Беляева // Педагогика. – 1993. – № 4. – С. 68–72.
2. Боденко, Л.А. Педагогические условия общекультурного становления младшего школьника в образовательной среде / Л.А. Боденко. –

М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 122 с.

3. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Большая рос. энцикл. 1998. – 1456 с.

4. Вершовский, С.Г. Теоретико-методологические проблемы изучения образовательной среды / С.Г. Вершовский // Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: материалы I междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2001. – С. 14–19.

5. Воронцова, В.Г. Образовательная среда как фактор развития личности / В.Г. Воронцова // Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: материалы I междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2001. – С. 9–14.

6. Голд, Д. Management Development=Как усовершенствовать работу менеджеров: стратегии действий / Д. Голд, А. Мамфорд. – М.: НИРО2006. – 360 с.

7. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т.М. Давыденко. – М.: Белгород: БГПУ, 1995. – 251 с.

8. Исаев, И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1997. – 145 с.

9. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

10. Ковалёв, Г.А. О системе психологического воздействия: к определению понятия / Г.А. Ковалёв // Психология воздействия: проблемы теории и практики: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общей и пед. психологии. – М., 1989. – С. 4–43.

11. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

12. Сухобская, Г.С. Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г.С. Сухобская. – Л., 1976. – 46 с.

13. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.

Поступила в редакцию 26 января 2010 г.

Вопросы общего образования

УДК 371.388.8+371.398
ББК 4421.385

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ВОСПИТАННИКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

Н.А. Криволапова, Н.Н. Войткевич
Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области

DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF STUDENTS IN AN INSTITUTION OF CHILDREN'S SUPPLEMENTARY EDUCATION

N. Krivolapova, N. Vojtkevich
Kurgan branch of Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

Осуществлено сопоставление индивидуальной образовательной траектории и индивидуальной образовательной программы. Разработана двухвариантная структура индивидуальной образовательной программы дополнительного образования. Приведен пример ее конкретизации.

Ключевые слова: индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная образовательная программа, дополнительное образование детей.

Individual educational trajectory is compared with individual educational programme. Bivariant structure of individual educational programme of supplementary education is worked out. The example of its concretization is given.

Keywords: individual educational trajectory, individual educational programme, children's supplementary education.

Сегодня дополнительное образование детей рассматривается как важнейшая составляющая образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе. Оно социально востребовано и требует постоянного внимания со стороны общества, государства и педагогической науки как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности ребенка. Дополнительное образование детей – «организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству» [1, с. 12].

Развитие ребенка подкрепляется возможностями создания «ситуации успеха» и свободой смены вида деятельности. Нельзя не со-

гласиться с В.П. Головановым [1], что именно дополнительное образование призвано удовлетворять постоянные запросы детей, помогать снизить негативные последствия незанятости детей в свободное время. Дополнительное образование, с нашей точки зрения, направлено:

- на сохранение и культивирование уникальности каждого ребенка в постоянно изменяющемся социуме;
- удовлетворение естественной потребности развивающейся личности в познании себя в окружающем мире;
- организацию активной творческой социализирующей жизнедеятельности детей;
- создание и развитие пространства детского благополучия.

Сегодня проблема творческой самореали-

зации личности воспитанников в условиях учреждений дополнительного образования приобретает доминирующее значение. Нам представляется целесообразным выделить следующие показатели творческой самореализации обучающихся в учебно-познавательной деятельности:

- познавательная самостоятельность;
- мотивация к творческой деятельности;
- творческая активность;
- развитие творческого мышления (по характеристикам «гибкость» и «оригинальность»);
- оценка (самооценка) готовности к творческой самореализации [3].

В ходе анализа перечня показателей творческой самореализации обучающихся мы пришли к выводу, что возможно оказать содействие данному процессу посредством индивидуальных образовательных программ, реализуя которые воспитанник сформирует свою индивидуальную образовательную траекторию. Важно проектировать траекторию обучения в соответствии с психологическими особенностями ребенка и образовательными потребностями.

Нельзя не согласиться, что разработка индивидуальной образовательной траектории обеспечит положительную динамику творческой самореализации воспитанников в учебно-познавательной деятельности.

Признавая право человека быть индивидуальностью, современное образование обязательно обеспечить каждому ребенку возможность идти своим путем в процессе обучения. Решение этой проблемы во многом зависит от определения приоритетов в выборе форм и способов осуществления индивидуализации обучения.

С позиции современной педагогики индивидуализация процесса обучения есть формирование «персональной судьбы» ребенка как ученика, который, опираясь на индивидуальные качества и способности, выстраивает свой образовательный путь.

Таким образом, индивидуальный подход в обучении предполагает, что педагогический процесс проходит с учетом индивидуальных способностей обучающихся (темперамента, характера, склонностей, мотивов, интересов и т. д.). Для его успешной реализации педагог в своей деятельности использует различные формы и методы с целью достижения оптимальных результатов учебно-воспитательного процесса по отношению к каждому ребенку.

Условия индивидуальной образовательной деятельности:

- индивидуализация образовательного процесса,
- расширение пространства социальной деятельности обучающихся,
- организация пространства рефлексии и мыследеятельности,
- освоение обучающимися универсальных способов деятельности: творчество, исследование, проектирование, управление.

Прежний подход в образовании, когда «педагог говорит – объясняет, а обучающийся внимательно слушает – воспринимает – воспроизводит», постепенно сменяется подходом, когда «обучающийся сам изучает – выявляет – познает – понимает – воспроизводит». Это более продуктивный путь познания, путь успешности ребенка, позволяющий ему осуществить выбор содержания обучения и видов собственной познавательной деятельности.

На наш взгляд, именно индивидуализация процесса обучения в условиях учреждений дополнительного образования детей реализует право обучающегося на выбор содержания обучения и видов деятельности.

На сегодняшний день для педагогической науки и практики проблема организации образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных программ (ИОП) является одной из наиболее значимых. Отсутствует однозначная трактовка терминов «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальная образовательная программа».

В своих работах А.В. Хуторской отмечает, что индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) – это результат реализации личного потенциала ребенка в образовании через осуществление соответствующих видов деятельности. Он пишет: «...индивидуальная образовательная траектория – это не индивидуальная программа. Траектория – след от движения. Программа – ее план» [8, с. 93].

Изучение результатов исследований авторского коллектива под руководством профессора А.П. Тряпицыной из Санкт-Петербурга [2], а также материалы, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы в образовательных учреждениях Курганской области, позволяют нам утверждать, что индивидуальная образовательная программа – это документ, дающий представление о содержании деятельности обучающегося в образовательном учреждении, направленной на реализацию индивидуальных целей обучения.

Индивидуальные образовательные про-

граммы составляются на основе выбора обучающегося и согласования его интересов и запросов с педагогическим коллективом образовательного учреждения и опираются на мотивацию ребенка к решению выбранных проблем и задач. Индивидуальная образовательная программа дает следующие возможности:

- 1) учитывать виды образовательной деятельности обучающихся, методы и формы диагностики образовательных результатов, технологии освоения учебного содержания и т. п.;
- 2) учитывать жизненный опыт детей;
- 3) учитывать возрастные особенности обучающихся;
- 4) сочетать коллективные, групповые и индивидуальные формы учебной деятельности;
- 5) в условиях познавательной деятельности «включать» механизм саморазвития личности (самопознание, саморегуляцию, самоопределение, самообразование, самоорганизацию, самореализацию) [7].

Индивидуальная образовательная программа выполняет следующие функции [2]: нормативную (фиксирует нагрузку обучающегося, закрепляет порядок выполнения учебного плана и выбора образовательного маршрута), информационную (информирует о совокупности образовательной деятельности обучающегося в течение определенного времени), мотивационную (определяет цели и результаты образовательной деятельности обучающегося), организационную (определяет виды образовательной деятельности обучающегося, формы взаимодействия и диагностики), самоопределения (позволяет реализовать потребности в самоопределении на основе реализации образовательного выбора).

Работая по индивидуальной образовательной программе, обучающиеся:

- учатся планировать свою познавательную деятельность;
- активно используют учебную, научно-популярную, специальную литературу, цифровые образовательные ресурсы и Интернет;
- осознают свою ответственность за результаты обучения;
- осуществляют самооценку и самоконтроль;
- осваивают способы представления результатов учебного труда и т. п.

Ученые и педагоги-практики предлагают разнообразные варианты структуры и оформления ИОП. Авторский коллектив под руко-

водством А.П. Тряпицыной разработал теоретические подходы к ее конструированию. Они считают, что индивидуальная образовательная программа представляет собой текст, определяющий:

- 1) цели и ценности образовательной программы;
- 2) адресность образовательной программы;
- 3) учебный план, содержащий инвариантную и вариативную части содержания образования в конкретном образовательном учреждении, а также пояснительную записку к нему;
- 4) характеристику учебных программ, соответствующих данному учебному плану;
- 5) описание организационно-педагогических условий, педагогических технологий, применяемых для реализации образовательной программы, процедуры выбора и изменения ИОМ;
- 6) систему форм аттестации, контроля и учета достижений учащихся;
- 7) описание ожидаемых образовательных результатов освоения образовательной программы, в том числе образовательные продукты.

С учетом вышеназванных предпосылок, в рамках научно-педагогического обеспечения опытно-экспериментальной работы по внедрению в образовательный процесс учреждений дополнительного образования детей индивидуальных образовательных программ в ИПКиПРО Курганской области разработана ее структура.

Структура индивидуальной образовательной программы включает следующие составляющие.

1. Пояснительная записка (актуальность, цель, задачи, формы итогового контроля).
2. Учебно-тематический план, представляемый в одной из двух форм (табл. 1, 2).
3. График контроля.
4. Содержание.
5. Список литературы (основной и дополнительной). Цифровые образовательные ресурсы, адреса сайтов и т. п.
6. Диагностика и ее результаты.
7. Методическое обеспечение. Приложения.

Имеются результаты апробации и внедрения названных схем. В соответствии с разработанными требованиями и формами педагогами дополнительного образования Курганской области были разработаны индивидуальные образовательные программы. Приводим фрагмент одной из программ.

Таблица 1

Учебно-тематический план (вариант 1)

№	Дата	Тема	Форма занятий		Формы контроля				Дом. задание	Отметка о выполнении
			Самостоятельная работа	Консультация	К.р.	Тест	Зачет	Творческая работа		

Таблица 2

Учебно-тематический план (вариант 2)

№	Дата	Тема	Количество часов	Форма занятий	Формы контроля	Образовательный продукт	Дом. задание	Само-оценка	Отметка о выполнении

Фрагмент индивидуальной образовательной программы

«Волшебная сила лекарственных трав и разноцветных стеклянных бусинок»

автор: Мещерягина Л.М.,
педагог дополнительного образования
МОУ ДДТ «Радуга» г. Кургана

Пояснительная записка

Татьяна С. занимается в студии 5 лет. Усидчивость, трудолюбие, креативное мышление, стремление мастерски выполнить задуманную работу позволили Тане в 2006–2007 учебном году стать победителем в конкурсах: «Радуга талантов» на лучшего воспитанника года в своей возрастной группе в ДДТ «Радуга»; «Мисс «Золотые руки» в номинации «Защита проектов».

Выполнив исследовательскую работу, Таня приняла участие в научно-практической конференции Дома детского творчества «Радуга». Данная программа разработана с учетом желаний Тани продолжать заниматься творческой работой и принимать участие в конкурсах.

Цель программы: выполнить проектную работу.

Задачи:

1. Провести исследовательскую работу на тему «Волшебная сила лекарственных трав».

2. Разработать и выполнить в технике бисероплетения авторский вариант комплекта посуды для нескольких лекарственных трав.

Результатом реализации программы должно явиться выполнение Таней проектной работы, включающей в себя теоретическую и практическую части, а также участие в городской научно-практической конференции школьников.

Содержание программы индивидуальных занятий

Тема 1. Планирование темы (1 час)

Беседа о задачах на новый учебный год. Показ иллюстраций из книг и журналов, предлагаемых к выполнению в этом учебном году.

Согласуется тема будущей творческой работы. Учитывая слабое здоровье Тани, тема проектной работы может быть связана с лекарственными травами. Примерная тема работы: «Волшебная сила лекарственных трав и разноцветных стеклянных бусинок».

Определяется объем предполагаемой работы, материальные затраты и согласуется режим занятий.

Проводится инструктаж по технике безопасности.

Тема 2. Подбор литературы (2 часа)

Подбирается литература по предполагаемой теме – книги, периодическая печать. Рассматриваются идеи, которые могут быть проработаны в эскизах или в словесных описаниях.

Тема 3. Выполнение эскизов, разработка схем, подбор бисера (3 часа)

Выполнение эскизов, схем, пробных образцов оплета и декоративных элементов изделия. Подбор материала и его цветовое решение.

Тема 4. Выполнение образцов (3 часа)

Выполнение образцов декоративных элементов и проработка самого оплета.

Тема 5. Выполнение изделия (13 часов)

Выполнение изделия в материале. Занятия проводятся в форме урока, консультаций, выполнения домашнего задания.

Тема 6. Оформление проектной работы (теоретическая часть) (12 часов)

Оформление пояснительной записки (ре-

Вопросы общего образования

ферата) в соответствии с требованиями. Примерная структура пояснительной записки:

I. Введение (должно быть обоснование, почему выбрана именно эта тема).

II. История появления данной техники.

III. Эскизы оформления данного изделия (выполняются на занятиях у художника-дизайнера).

IV. Описание приемов, применяемых при выполнении данного изделия.

V. Экономическое обоснование (здесь же реклама, способ реализации, если он необходим).

VI. Заключение (как работала, какой получился результат, эмоциональная оценка).

VII. Литература.

VIII. Приложение (эскизы, таблицы, схемы).

Тема 7. Подготовка к защите (1 час)

Подготовить тезисы доклада. Репетировать чтение доклада.

Тема 8. Участие в конкурсах (1 час)

Заключительный или оценочный этап работы. Он предполагает защиту проекта на городской научно-практической конференции школьников.

Литература для обучающихся

1. Базулина, Л.В. Бисер / Л.В. Базулина, И.В. Новикова. – Ярославль: Академия развития: Академия К°, 1999.

2. Бенсон, Энн. Бисероплетение. Воплощение интересных идей с помощью современных материалов / Энн Бенсон. – М.: Мартин, 2006.

3. Виноградова, Е. Большая книга бисера / Е. Виноградова. – М.: ОЛМА ПРЕСС; СПб.: Валери СПД, 1999.

4. Ганицкая, Р. Вышивка бисером / Р. Ганицкая, О. Левина. – Ростов-н/Д.: Проф-Пресс, 2001.

5. Ляукина, М. Бисер. Основы художественного ремесла / М. Ляукина. – М.: Аст-Пресс, 1998.

6. Рукоделие. Вышивание. Вязание. Плетение. Популярная энциклопедия / под ред. И.А. Андреевой. – М.: Советская энциклопедия, 1991.

7. Ткаченко, Т. Бисер для начинающих. Лучшие украшения и фенечки / Т. Ткаченко, Е. Волкова, К. Стародуб. – Ростов н/Д.: ИД ВЛАДИС РИПОЛ КЛАССИК, 2004.

Более подробно опыт работы педагогов

Учебно-тематический план (36 часов)

№ п/п	Тема	Дата	Кол-во, ч	Форма занятий	Домашнее задание	Образовательный продукт	Отметка о выполнении
1	Планирование изучения темы	Сентябрь	1	Беседа	Подготовить несколько вариантов темы	Выбор темы	
2	Подбор литературы	Сентябрь, октябрь	2	Консультация, д/з	Подобрать литературу	Комплект необходимой лит-ры	
3	Выполнение эскизов, разработка схем, подбор бисера	Октябрь	3	Практическая работа, д/з	Разработать схемы, подобрать бисер	Схемы	
4	Выполнение образцов	Октябрь – ноябрь	3	Практическая работа, д/з	Выполнить образцы отплета	Образцы	
5	Выполнение изделия	Ноябрь – январь	13	Практическая работа, д/з	Выполнить изделие	Изделие	
6	Оформление проектной работы (теоретическая часть)	Январь – февраль	12	Практическая работа, д/з	Написать проектную работу	Проектная работа	
7	Подготовка к защите	Март, май	1	Практическая работа, д/з	Подготовить тезисы. Тренироваться читать доклад		
8	Участие в конкурсах	Март – май	1	Конкурс			
Всего часов			36				

представлен в методических пособиях авторов [4–6].

Обобщая результаты опытной работы, а также теоретического анализа, мы сделали выводы относительно признаков индивидуальной образовательной программы. На наш взгляд, индивидуальная образовательная программа – это нормативный документ, определяющий личностно-значимые цели обучения, содержание учебного материала, формы и сроки его изучения, а также критерии результативности.

Инициатором разработки ИОП могут выступать как учитель, так и обучающийся. Переход обучающегося на индивидуальную образовательную программу предусматривает:

- оценку педагогическим коллективом готовности ученика к переходу на ИОП;
- желание ребенка перейти на обучение по ИОП и осознание им ответственности принимаемого решения;
- согласие родителей.

Реализация индивидуальной образовательной программы в учреждении дополнительного образования детей позволяет организовать:

- проектную и исследовательскую деятельность обучающихся;
- подготовку воспитанников к конкурсам, выставкам, конференциям, концертам и др.;
- сопровождение одаренных обучающихся;
- образовательный процесс для детей с ограниченными возможностями;
- дистанционное обучение воспитанников и проч.

Таким образом, индивидуальная образовательная траектория – это временной порядок реализации индивидуальной образовательной программы с учетом конкретных условий образовательного процесса в образовательном учреждении.

Литература

1. Голованов, В.П. *Сущность, функции, тенденции развития в дополнительном образовании детей (по материалам виртуальной конференции в Интернете) / В.П. Голованов // Дополнительное образование. – 2004. – № 5. – С. 12–16.*
2. Даутова, О.Б. *Самоопределение личности школьника в профильном обучении: учеб.-методич. пособие / О.Б. Даутова / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 352 с.*
3. Иванова, Е.О. *Личностно ориентированное обучение: индивидуализация содержания образования / Е.О. Иванова // Завуч. – 2002. – № 8. – С. 100–117.*
4. Криволапова, Н.А. *Организация работы с одаренными детьми на основе индивидуальных образовательных программ / Н.А. Криволапова, Н.Н. Войткевич. – Курган: ИПКиПРО Курганской обл., 2010. – 57 с.*
5. Криволапова, Н.А. *Проектирование индивидуального образовательного маршрута обучающихся и воспитанников в системе учреждений дополнительного образования детей: методическое пособие / Н.А. Криволапова, Н.Н. Войткевич. – Курган: ИПКиПРО Курганской обл., 2007. – 60 с.*
6. Криволапова, Н.А. *Проектирование образовательного процесса на основе индивидуальных образовательных программ: методич. пособие для учителя / Н.А. Криволапова, Н.Н. Войткевич. – Курган: ИПКиПРО Курганской обл., 2007. – 50 с.*
7. Макотрова, Г.В. *Индивидуальная программа развития старшеклассников в условиях профильного обучения / Г.В. Макотрова // Школьные технологии. – 2008. – № 6. – С. 104–108.*
8. Хуторской, А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.*

Поступила в редакцию 17 февраля 2010 г.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

М.А. Калугина
Правительство Курганской области

COOPERATION OF CHILDREN'S GENERAL AND SUPPLEMENTARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN VOCATIONAL SELF-GUIDANCE OF SCHOOLCHILDREN

M. Kalugina
Government of the Kurgan Region

Выявлены основные направления взаимодействия учреждений основного, дополнительного и профессионального образования. Определены функции учреждений дополнительного образования в самоопределении школьников. Разработана сетевая модель взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования. Разработаны и экспериментально апробированы модели профильного образования, реализация которых основана на интеграции материальных, кадровых, научно-методических ресурсов учреждений общего и дополнительного образования; выявлены особенности современного профильного образования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профильное обучение, дополнительное образование детей, многопрофильное социальное партнерство, интегративные модели профильного обучения.

The basic areas of cooperating institutions of general, supplementary and vocational education are revealed. The functions of institutions of supplementary education in schoolchildren's self-determination are described. The network model of cooperating institutions of general and supplementary education is elaborated. The models of specialized education are worked out and experimentally tested. The implementation of the models is based on integration of some resources of general and supplementary educational institutions: material, personnel, scientific and methodological. The peculiarities of modern specialized education are revealed.

Keywords: vocational self-guidance, specialized training, children's supplementary education, diversified social partnership, integrative models of specialized training.

Как показывают социально-психологические исследования, процессы, происходящие на современном этапе развития общества, существенно изменили отношения и взгляды педагогов и школьников на процесс обучения. Учет субъективной активности личности школьника является принципиально важным при определении методологии исследования проблемы профессионального самоопределения. Суть самоопределения сводится к тому, что ученик рассматривается как носитель индивидуального, субъективного опыта, стремящийся, прежде всего, к раскрытию собст-

венного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации. Необходимо помочь учащемуся, создав соответствующие условия. В этом случае возрастает роль образовательных учреждений, профильного обучения, предоставляющего возможность ученику для осознанного выбора профессии, сферы его социального и профессионального самоопределения.

Под профессиональным самоопределением мы понимаем процесс приобретения готовности к самостоятельной созидательной деятельности на основе осознания своих потребностей,

возможностей, способностей и ценностных ориентаций и последующего аналитического и практического соотношения их с общественными запросами. С точки зрения О.Б. Даутовой, сущностью профессионального самоопределения является «формирование субъектного отношения к конкретной трудовой деятельности, самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [1, с. 204].

Профессиональное самоопределение осуществляется через ряд этапов, которые соответствуют различным образовательно-возрастным группам (ведь профессиональное самоопределение не заканчивается выбором учебного заведения по окончании школы). На каждом из этих этапов решаются специфические задачи. Для образовательных учреждений такими доминирующими задачами на пути профессионального самоопределения учащихся школ и их выпускников являются:

1) постепенное формирование общей готовности к профессиональному самоопределению (без совершения конкретных выборов) и подготовка к будущей трудовой жизни в широком плане;

2) психолого-педагогическая помощь в конкретных профессиональных выборах (профессионального учебного заведения, профессии и специальности, места работы и конкретного трудового поста).

В соответствии с концепцией современной модели образования возрастает роль учреждений дополнительного образования в профессиональном самоопределении детей. В этих условиях система дополнительного образования должна стать неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях различных типов, что позволит создать разноуровневую и целостную образовательную систему, решить задачу преемственности содержания образования с учетом индивидуальных особенностей и возможностей обучающихся, предоставит возможность обучающимся для построения индивидуальной образовательной траектории.

Социальная адаптация, психолого-педагогическая поддержка, продуктивная организация свободного времени, «ситуация успеха» и многое другое, что в полной мере предоставляет система дополнительного образования детей, неизмеримо важны в жизни каждого ребенка. Именно это обстоятельство ставит развитие

системы дополнительного образования детей в ряд приоритетов государственной политики. Практика показала – чем выше качественный уровень школьного образования, тем шире спектр интересов подрастающей личности, который нынешняя школа не в состоянии удовлетворить в одиночку [2].

Следует подчеркнуть особую роль дополнительного образования, которое является персонализированным компонентом общей и профессиональной подготовки, и, в свою очередь, базируется на достижениях науки и практики. С нашей точки зрения, находясь вне общепринятых стандартов, учреждения создают оптимальные условия для развития личности ребенка.

Как показала практика, в современных условиях возрастает роль интеграции общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, профессионального образования в реализации вариативной части учебного плана, в частности в реализации элективного компонента содержания образования в старшей школе, в учреждениях профессионального образования.

Проведенная экспериментальная апробация вариативных интегративных моделей позволяет сделать вывод, что учреждения дополнительного образования детей в интеграции с общеобразовательными школами способны составить в регионе разноуровневую и целостную образовательную систему, индивидуализирующую образовательный путь ребенка в рамках единого социокультурного и образовательного пространства. Деятельность учреждений дополнительного образования в этих условиях ориентирована:

– на инициирование творческой активности ребенка, развитие его способности к самостоятельному решению возникающих проблем и постоянному самообразованию;

– активное и деятельное усвоение содержания образования, прогнозирование возможностей его применения в различных ситуациях;

– обобщение жизненного опыта ребенка, соотнесение его с исторически сложившейся системой ценностей, самостоятельную оценку тех или иных действий, событий, ситуаций и соответственное построение своего поведения;

– преемственность содержания различных видов образования с учетом эволюции личностного сознания ребят;

– предоставление возможности выбора профессиональных образовательных программ, индивидуализацию обучения;

Вопросы общего образования

Модели профильного образования на основе многопрофильного партнерства

Модель профильного образования	Субъекты взаимодействия	Основные направления взаимодействия	Компоненты системы профильного образования
Территориальное школьное объединение (ТШО)	Школы, входящие в ТШО: начальные, основные, средние школы, <i>учреждения дополнительного образования детей</i>	Осуществление процесса обучения и воспитания; использование материально-технической базы (помещения, лаборатории, мастерские); использование кадрового потенциала	Организация предпрофильной подготовки: профессиональные пробы, курсы по выбору; организация сетевых профильных классов и групп на базе образовательных и других учреждений сети
Ресурсный муниципальный центр	Основные и средние школы, межшкольный учебный комбинат, <i>учреждения дополнительного образования детей</i> , учреждения начального или среднего профессионального образования, предприятия	Осуществление процесса обучения; использование материально-технической базы (помещения, лаборатории, мастерские); использование кадрового потенциала; организация финансово-экономической поддержки	Организация предпрофильной подготовки: профессиональные пробы, курсы по выбору; организация сетевых классов профильного обучения; организация допрофессиональной и профессиональной подготовки
Ресурсный центр дистанционного обучения [4]	Основные и средние школы, межшкольный учебный комбинат, <i>учреждения дополнительного образования детей</i> (возможно, учреждения профессионального образования)	Осуществление процесса обучения; использование информационных ресурсов; использование кадрового потенциала	Организация предпрофильной подготовки; организация профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов, индивидуальных образовательных программ
Социокультурный образовательный центр	Основные и средние школы, <i>учреждения дополнительного образования детей</i> , учреждения профессионального образования, учреждения культуры, библиотека, предприятия	Осуществление процесса обучения, воспитания; использование информационных ресурсов; использование материально-технической базы (помещения, лаборатории, мастерские); использование кадрового потенциала	Организация предпрофильной подготовки; организация сетевых классов профильного обучения; организация допрофессиональной и профессиональной подготовки; организация социальной деятельности, социальных практик
Научно-образовательный центр	Основные и средние школы, <i>учреждения дополнительного образования детей</i> , учреждения среднего и высшего профессионального образования	Осуществление процесса обучения; использование материально-технической базы (помещения, лаборатории, мастерские); использование кадрового потенциала	Организация предпрофильной подготовки; организация сетевых классов профильного обучения; организация исследовательской деятельности

– создание условий, обеспечивающих профессиональное самоопределение и трудоустройство обучающихся.

Так, одной из современных тенденций профильного обучения школьников является развитие интегративных моделей, предполагающих многопрофильное социальное партнерство – взаимодействие, основанное на со-

трудничестве, взаимопомощи, доверии, деловых и конструктивных взаимоотношениях, общеобразовательных учреждений с учреждениями дополнительного образования, профессионального образования (начального, среднего, высшего различного профиля), социокультурной сферой, частными и государственными предприятиями промышленной и

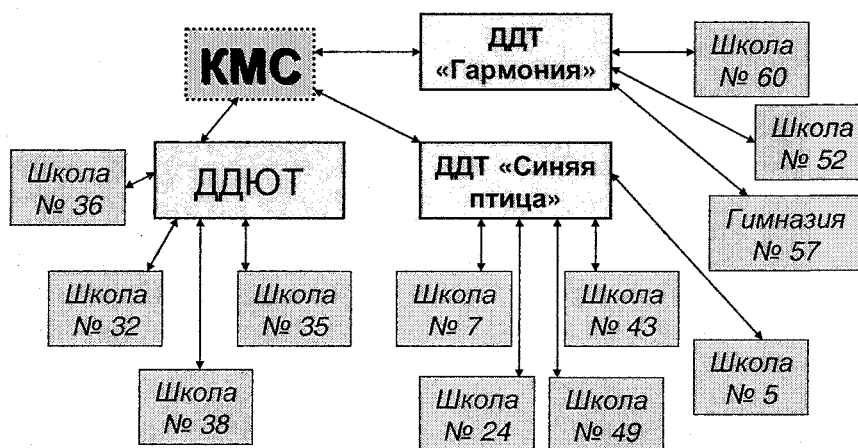
социальной сферы с целью профессионального и жизненного самоопределения школьников в социуме.

Для обозначения процесса внутриведомственного и межведомственного взаимодействия все чаще используется термин «социальное партнерство». Это достаточно новое явление для системы образования в России. «Социальное партнерство является более высокой степенью проявления социального взаимодействия, одной из перспективных форм проявления современного управления» [5, с. 34].

Основными направлениями взаимодействия учреждений, обеспечивающих реализацию предпрофильной подготовки, профильного обучения, трудового обучения и технологической подготовки, допрофессиональной и профессиональной подготовки, являются:

Каждая из них может использоваться как ориентировочная основа осуществления социального партнерства в целях самоопределения учащихся.

Так, в рамках опытно-экспериментальной работы «Взаимодействие учреждений общего и дополнительного образования детей в предпрофильной подготовке девятиклассников» (2005–2008 гг.) апробирована сетевая модель организации предпрофильной подготовки (см. рисунок), что позволило создать единое информационное пространство муниципальной образовательной сети, охватывающее 520 учащихся 9-х классов г. Кургана [2]. Она включает Координационный методический совет (КМС), Дом детского и юношеского творчества (ДДЮТ), Дома детского творчества (ДДТ) и учреждения общего образования.



Сетевая модель взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования детей в предпрофильной подготовке девятиклассников

- осуществление процесса обучения и воспитания;
- использование материально-технической базы;
- организация финансово-экономической поддержки;
- использование кадрового потенциала;
- использование информационных ресурсов.

В региональной системе образования проведена экспериментальная апробация вариативных моделей профильного обучения (см. таблицу) на основе многопрофильного партнерства с участием учреждений дополнительного образования, профессионального образования (начального, среднего, высшего различного профиля), социокультурной сферой, частными и государственными предприятиями промышленной и социальной сферы [3].

В соответствии с данной сетевой моделью учреждения дополнительного образования для девятиклассников реализуют более 20 программ курсов по выбору, обеспечивающих формирование осознанного выбора профиля обучения и будущей сферы профессиональной деятельности, таких, как «Основы журналистики», «Школа сервиса», «Дизайн и оформление интерьера», «Индустрия моды», «Библиотечное дело» и др.

Таким образом, проведенные исследования позволяют выявить тенденции современного этапа профильного обучения школьников, ведущими из которых являются:

интеграция образовательных учреждений с учреждениями начального, среднего, высшего профессионального образования, учреждениями дополнительного образования, социокультурной сферой, частными и государ-

Вопросы общего образования

ственными предприятиями производственной сферы;

создание новой образовательной среды, за счет индивидуализации, дифференциации, применения информационно-коммуникационных технологий в обучении, использования дистанционных, очно-заочных форм обучения;

ориентация обучения на саморазвитие, самореализацию, профессиональное и жизненное самоопределение.

Литература

1. Даутова, О.Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении: учеб.-методич. пособие / О.Б. Даутова; под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2006. – 352 с.

2. Криволапова, Н.А. Управление развитием инновационной деятельности в системе дополнительного образования / Н.А. Кривола-

пова // *Дополнительное образование детей: единство обучения, воспитания, развития: материалы науч.-практич. конф.* – Курган: ИПКПРО, 2006. – С. 19–27.

3. Криволапова, Н.А. Организация профильного обучения в образовательных учреждениях Курганской области» / Н.А. Криволапова. – Курган: ИПКиПРО Курганской обл., 2009. – 103 с.

4. Модели организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов: сб. науч.-методич. материалов / Т.П. Афанасьева, В.И. Ерошин, Н.В. Немова, Т.И. Пуденко. – М.: СпортАкадемПресс, 2005. – 68 с.

5. Степихова, В.В. Социальное партнерство в решении актуальных проблем воспитания / В.В. Степихова // *Социальная педагогика.* – 2006. – № 2. – С. 31–36.

Поступила в редакцию 8 февраля 2010 г.

НАУЧНОЕ ОТРАЖЕНИЕ ФЕНОМЕНА ИННОВАЦИОННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Г.В. Яковлева

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

SCIENTIFIC REFLECTION OF THE PHENOMENON OF INNOVATIVE METHODOLOGICAL WORK IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

G. Yakovleva

Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

Освещена проблема феноменологии инновационной методической работы в дошкольном образовательном учреждении: ее отличительные особенности, характеристика, особенности содержания и организации.

Ключевые слова: феномен, инновация, методическая работа, инновационная методическая работа, модель построения инновационной методической работы, особенности инновационной методической работы, формы методической работы.

The problem of phenomenology of innovative methodical work in preschool educational institution is covered: its distinctive features, characteristic, features of the content and organization.

Keywords: phenomenon, innovation, methodical work, innovative methodical work, model of construction of innovative methodical work, features of innovative methodical work, forms of methodical work.

Проблема методической работы не является новой в науке и практике. Однако этот факт не снижает актуальности проблемы содержания и организации системы методической работы в современной образовательной ситуации, требующей перехода дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) на более высокую ступень развития. Современные социально-экономические условия предъявляют серьезные требования к личности воспитателя ДОУ, к уровню его профессиональной компетентности. В связи с этим положением обеспечить готовность педагогов ДОУ к организации практической деятельности в новых условиях представляется возможным через организацию их образования в системе методической работы [1–4]. А это, в свою очередь, требует пересмотра и обновления как содержания методической работы, так и форм её организации.

В исследованиях Ю.К. Бабанского, М.М. По-

ташника, С.Г. Молчанова методическая работа определяется как часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, в рамках которой осваиваются, экспертируются и разрабатываются теоретические продукты, обеспечивающие педагогические или управленческие действия, и мы в полной мере разделяем позицию данных авторов [1, 3].

Современная образовательная ситуация отличается включением большинства образовательных учреждений в инновационный процесс. Часть образовательных учреждений и их педагогические коллективы готовы к реализации (внедрению) современных инноваций, предлагаемых образовательной практикой. Также часть педагогов образовательных учреждений готова к разработке авторских подходов к обновлению дошкольного образования. Педагогами создаются авторские программы, методические рекомендации, дидактические комплексы, обеспечивающие каче-

ственное внедрение инноваций в практику. Вся вышеперечисленная деятельность организуется в рамках методической работы. В связи с этим, говоря об инновационных процессах в дошкольном образовании сегодня, мы имеем полное право выделять не только систему методической работы в ДОУ, но и систему инновационной методической работы.

Инновационная методическая работа – это часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, ориентированная на освоение и (или) разработку педагогами новых (инновационных) способов этой деятельности.

Инновационная методическая работа в дошкольном образовательном учреждении должна отвечать всем требованиям инноватики. В ходе её организации должна осуществляться экспертиза тех современных фактов и явлений, которые заложены в основу инновационной педагогической деятельности, должно организовываться обучение педагогов новым способам профессиональной деятельности, отбору позитивных инноваций [4, 5].

Феномен инновационной методической работы отражается в её особенностях:

- обеспечение работы образовательного учреждения в режиме развития;

- отбор содержания методической работы, обеспечивающего личностное развитие ребёнка дошкольного возраста, его самораскрытие;

- обеспечение информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях и организация их экспертизы;

- обеспечение дополнительных образовательных услуг в плане развёртывания содержания дошкольного образования по направлениям инновационной деятельности;

- обеспечение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов;

- обеспечение индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности;

- оснащение педагогов способами профессиональной деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребёнка.

Для проектирования инновационной методической работы, на наш взгляд, необходимо построение её модели. Поиск наиболее приемлемого варианта модели инновационной методической работы осуществляется на ос-

нове изучения различных подходов к выбору модели, описанных в научно-педагогической литературе; научно обоснованного предвидения будущего состояния системы методической работы, её основных компонентов с учетом знаний тенденций её обновления, появления нового содержания и организационных форм.

При создании модели инновационной методической работы необходимо руководствоваться также общедидактическими требованиями к выбору структуры методической работы. Такие требования определены и обоснованы в работах Ю.К. Бабанского, С.Г. Молчанова [1, 3].

Первым методологическим требованием авторы считают требование целостного охвата процедурой выбора всех основных компонентов методической работы: принципов, целей, содержания, возможностей, а также особенностей влияния на методическую работу внешних условий. Другое методологическое требование – осознание инновационного характера обучения педагогов ДОУ в рамках методической работы [1, 3, 5]. Данные методологические требования стали основой для разработки нами модели инновационной методической работы, послужившей предпосылкой процесса обновления системы методической работы в современном дошкольном образовательном учреждении.

Цель создания модели инновационной методической работы – с одной стороны, сформировать конструкцию, воплощающую абстрагированную структуру методической работы, с другой – зафиксировать модель проектируемой деятельности, проследить на этой модели обновление методической работы.

Данная модель включает в себя основания обновления методической работы в ДОУ: содержание регионально-муниципальной политики в области обновления методической работы, приоритеты образовательного учреждения в обновлении методической работы, рейтинг образовательного учреждения, кадровый потенциал для осуществления инновационной методической работы, образовательные потребности потребителей образовательных услуг.

С точки зрения морфологического аспекта анализа модели, в качестве основного элемента нами выделяется цель обновления методической работы: повышение качества образовательных услуг. Приоритетными направле-

ниями в стратегии обновления методической работы определены: повышение уровня конкурентоспособности педагогов на рынке образовательных услуг, методическое, научно-методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса.

Определение основной цели и задач, приоритетных направлений в стратегии обновления методической работы позволило выделить необходимые и достаточные условия реализации модели инновационной методической работы в современных исследованиях: отбор инновационного содержания дошкольного образования и организация его оценивания педагогами; проектирование продуктивных форм методической работы; нормирование форм методической работы, ориентированных на освоение и разработку педагогами ДОО инновационных программ и технологий, на повышение их профессиональной компетентности.

В ходе исследования автором предпринята попытка выявить и описать особенности подсистем данной модели: концептуальной, нормативной, организационно-технологической, качественно (инструменты)-компаративной (процедуры).

Концептуальная подсистема: научное обоснование обновления методической работы (перевода её в инновационную методическую работу).

Нормативная подсистема: нормативное поле инновационной деятельности, нормативные документы, регламентирующие инновационную деятельность и инновационную методическую работу, нормативная основа мотивации педагогов в условиях инновационной деятельности. Закрепление норм времени на инновационную методическую работу, самообразование, создание инновационной методической продукции. Нормирование форм методической работы, ориентированных на разработку педагогами авторских программ и методических разработок, как результата инновационной деятельности.

Организационно-технологическая подсистема: содержание и организация продуктивных форм инновационной методической работы. Организация деятельности инновационных структурных подразделений педагогов (методических объединений, творческих групп, школ профессионального мастерства).

Качественно-компаративная подсистема:

тема: оценивание объектов инноваций: оценивание эффективности инновационной методической работы, профессиональной и методической компетентности педагогов, инновационной методической продукции, инструментального обеспечения. Главная функция данной подсистемы предполагает реализацию системы инновационной методической работы и её оценку. Данная функция раскрывает обратную связь, показывающую эффективность функционирования системы.

Говоря об обучении педагогов новым инновационным способам профессиональной деятельности, большинство авторов сходятся во мнении о необходимости организации продуктивных форм инновационной методической работы [3, 4]. В классификации, предложенной С.Г. Молчановым, выделены следующие формы методической работы:

1) репродуктивные (практикумы, научно-практические семинары, педагогические мастерские, семинары-практикумы, тренинги);

2) репродуктивно-эвристические (педагогические чтения, научно-практические конференции);

3) эвристические (проблемные и проблемно-проектные семинары, организационно-деятельностные игры);

4) эвристико-продуктивные (фестивали педагогических идей, конкурсы профессионального мастерства, конкурсы методических разработок);

5) продуктивные (научные конференции, теоретические семинары, научные стажировки, участие в работе временных научно-исследовательских коллективов, временных творческих групп, научные отпуска) [3].

Наиболее эффективными в условиях инновационной деятельности, по нашему мнению, являются проблемные и проблемно-проектные семинары, мастер-классы, педагогические мастерские, фестивали педагогических идей.

Таким образом, научное отражение феномена инновационной методической работы заключается в выявлении ее особенностей, разработке модели инновационной методической работы с описанием ее подсистем: концептуальной, нормативной, организационно-технологической, качественно (инструменты)-компаративной, использовании научных подходов к отбору продуктивных форм, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов.

Литература

1. Бабанский, Ю.К. Методическая работа в школе: организация и управление / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташиник. – М.: Просвещение, 1992. – 626 с.

2. Ильенко, Л.П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях / Л.П. Ильенко. – М.: Изд-во «Аркти», 1999. – 48 с.

3. Молчанов, С.Г. Проблемы оценивания профессионально-педагогической компетент-

ности / С.Г. Молчанов // Развертывание научно-прикладных исследований в образовательно-воспитательных учреждениях г. Челябинска / под ред. С.Г. Молчанова. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. ун-та, 1993. – 203 с.

4. Слостенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: Изд-во «Магистр», 1997. – 431 с.

5. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: Знание, 1991. – 276 с.

Поступила в редакцию 21 января 2010 г.

ТВОРЧЕСКОЕ РАЗНОВОЗРАСТНОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФОРМА СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

А.А. Ермакова

Челябинский государственный педагогический университет

CREATIVE MIXED-AGE CHILDREN ASSOCIATION OF ADDITIONAL EDUCATION AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS

A. Ermakova

Chelyabinsk state pedagogical university

Обосновывается актуальность проблемы успешной социализации подростков в деятельности творческого разновозрастного объединения дополнительного образования. Конкретизируются понятия «социализация подростков» и «творческое разновозрастное объединение дополнительного образования». Рассматривается модель социализации подростков в творческом разновозрастном объединении дополнительного образования.

Ключевые слова: социализация подростков, творческое разновозрастное объединение дополнительного образования, эмоционально-чувственный способ освоения действительности, модель социализации подростков.

The problem of successful socialization of teenagers in the activities of creative mixed – age children association of additional education is substantiated. The concepts “socialization of teenagers” and “creative mixed – age children association of additional education” are explained. The model of socialization of teenagers in a creative mixed-age children association is presented.

Keywords: socialization of teenagers, creative mixed-age children association of additional education, emotionally sensitive way of mastering reality, model of socialization of teenagers.

Период конца XX – начала XXI века характеризуется усилением тенденций, связанных с формированием негативного социокультурного пространства, нездорового образа мира с низкими ценностными ориентирами и бездуховными составляющими, усилением социального неравенства населения. Сочетание роста преступности, наркомании и других асоциальных явлений с усилением потребности подростков в самостоятельности, независимости, свободе выбора сферы самореализации и самоутверждения выявляет отсутствие умений анализировать природу социальной деятельности, навыков успешных социальных отношений и социального сознания. В этих условиях актуализируется проблема интеграции подростков в систему социальных отно-

шений, усвоения элементов культуры, социальных норм и ценностей. Возрастает необходимость использования воспитательных возможностей творческих разновозрастных объединений дополнительного образования для формирования социальной культуры подростков.

Решение государством проблемы социализации подростков отражается в «Концепции модернизации дополнительного образования Российской Федерации» (от 06.10.04 № ПК-2), в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.», которые подтверждают значимость деятельности творческих объединений как формы социального развития личности подростков через создание благоприят-

ной среды для передачи старшими поколениями младшим культурно-исторических знаний, убеждений, этических и эстетических навыков, качеств социально успешной личности [4, 9].

Изучение философской, психолого-педагогической литературы, материалов диссертационных исследований, обобщение личного опыта работы в образовании свидетельствуют о том, что исследование проблемы социализации подростков актуализирует воспитательные возможности творческих разновозрастных объединений дополнительного образования, теория и практика деятельности которых прошли длительный путь развития. Являясь мобильной и открытой системой, творческие объединения создают необходимое пространство по освоению социокультурных ценностей. Проблемам исследования социокультурного пространства посвящены работы С.Т. Шацкого, Н.Ф. Головановой, М.И. Рожкова, А.А. Реан, М.Е. Дуранова, Р.А. Литвак и др. [2, 5–8].

Социализация подростков рассматривается на основе применения различных педагогических подходов. Анализ литературы показал, что проблема деятельности разновозрастных объединений с целью социализации подростков в системе дополнительного образования изучена недостаточно многосторонне. Не выявлены средства, не обоснованы условия успешной социализации подростков. Проблемы социализации подростков требуют поиска новых педагогических подходов.

Нами выявлены следующие противоречия:

– на социально-педагогическом уровне – между потребностью общества и государства в социализированной личности самостоятельного, ответственного гражданина и не в полной мере реализованными потенциальными возможностями творческих разновозрастных объединений в решении данной задачи;

– на научно-теоретическом уровне – между необходимостью создания научно обоснованной модели социализации подростков в творческом разновозрастном объединении дополнительного образования и ее недостаточной теоретической разработанностью;

– на научно-методическом уровне – между необходимостью расширения возможностей деятельности творческого разновозрастного объединения как формы социализации подростков в системе дополнительного образования и недостаточностью содержательно-методического обеспечения названного процесса.

Таким образом, актуальность на социально-

педагогическом уровне определяется направлениями модернизации образования, связанными с необходимостью формирования самоактуализированной личности, обеспечением доступности участия детей в творческих объединениях дополнительного образования на основе государственных гарантий, отраженных в нормативно-правовых документах, и функционированием детских объединений в режиме устойчивого бескризисного развития. На научно-теоретическом уровне выявлена необходимость теоретического обоснования и введения в практику творческих объединений научно обоснованного подхода к формированию успешной социализации подростков. На научно-методическом уровне требуется разработанная содержательно-методическая база проблемы социализации подростков в теории и практике современной педагогики.

Из вышеизложенных противоречий вытекает проблема: как обеспечить успешную социализацию подростков в деятельности творческих разновозрастных объединений системы дополнительного образования?

Исследуя данную проблему, мы провели историко-генетический анализ процесса социализации подростков в детских разновозрастных объединениях, который показал, что в России и СССР в XIX и XX веках были созданы педагогические системы социализации подростков, активно использовавшие принцип объединения детей по интересам для реализации педагогических задач. В истории развития проблемы нами выделены три основных этапа.

На первом этапе с 1859 г. до 1917 г. (свободная школа Л.Н. Толстого; клубные, культурные сообщества С.Т. Шацкого; движение скаутских дружин и отрядов) проблема социализации подростков не является предметом специального изучения, не сформирован терминологический аппарат и процесс социализации носит стихийный, научно необоснованный характер.

На втором этапе с начала 20-х до конца 80-х гг. XX в. (движение пионерских отрядов 20-х годов, колония и коммуна А.С. Макаренко, тимуровские команды А.П. Гайдара, школьные и студенческие отряды 50-х, коммунарские объединения, отряды, клубы, сборы, штабы) для подготовки личности, верной коммунистической идеологии, был разработан перечень норм поведения, пересмотрены учебные планы и программы. Понимание воз-

растающей роли образовательных заведений в ускорении социального, технического и культурного прогресса привело к усилению научно-исследовательской педагогической деятельности. В то же время проблема социализации подростков еще не стала в эти годы предметом специальных исследований.

Третий этап (с начала 90-х гг. XX в. до настоящего времени) – период перестройки и модернизации современной России (школы лидеров, творческие коллективы и объединения) характеризуется пониманием необходимости поиска путей успешной социализации подростков как одного из важнейших компонентов образовательного процесса. Опыт зарубежной педагогической практики подтвердил, что появление системы социализации подростков закономерно обусловлено культурой жизнедеятельности социума.

Результаты анализа проблемы социализации подростков в творческом разновозрастном объединении позволили установить, что современные подростки остро нуждаются в умениях анализировать природу социальной деятельности, в навыках построения социальных отношений, в развитии социального сознания. В отечественной психолого-педагогической науке присутствует преемственность в понимании идеи, направленность соответствия целей социализации подростков социальному заказу в рассматриваемый период времени, конкретизация результатов социализации в виде формирования значимых личностных качеств, соотносимых с идеалом человека в определенный исторический период. Новый взгляд на систему ценностей требует инноваций в деятельности творческого разновозрастного объединения дополнительного образования.

Как показал анализ философской, педагогической, психолого-педагогической литературы, четкое определение понятия «социализация подростков в творческом разновозрастном объединении дополнительного образования» отсутствует. Опираясь на понимание социализации ученых (В.Н. Головановой, А.А. Реан, М.И. Рожкова, Р.А. Литвак и др. [2, 5–7]), нами конкретизировано понятие «социализация подростков» как процесс взаимодействия с окружающей средой и формирования базовых ценностных ориентаций; усвоения и оценки норм общества и своего окружения; выполнения определенных правил, установленных взрослыми, и приспособления к требованиям различных ролей общества. Уточнено творче-

ское разновозрастное объединение дополнительного образования. Это группа учащихся разного возраста, созданная на добровольной основе для совместной творческой деятельности по эстетическому развитию, которая осуществляется в рамках образовательной программы данного коллектива, создающей культурную микросреду для организации и реализации процессов социализации личности. Цель воспитательной деятельности творческого разновозрастного объединения – смоделировать жизненные ситуации, в результате проживания которых участники приобретают и закрепляют навык выстраивания социальных отношений в разновозрастном сообществе людей. Социализацию подростков в творческом разновозрастном объединении дополнительного образования понимаем как процесс формирования самоактуализированной, социально успешной личности с помощью развития эстетической культуры и гуманистического мироощущения во взаимодействии с окружающей средой.

Учитывая особенности социализации подростков, осуществляем увеличение способов освоения действительности, способствующих формированию гуманистических ценностных ориентаций через использование эмоционально-чувственного способа освоения действительности, что позволяет оптимально сочетать два образовательных направления: когнитивное и эмоционально-волевое [1, 3]. Эмоционально-чувственный способ освоения действительности мы понимаем как явление социализации подростков творческими средствами, характеризуемое формированием: 1) осознания собственных эмоциональных состояний; 2) умения различать эмоции других людей и использовать словарь эмоций и формы выражения, принятые в данной культуре, на более зрелых стадиях – способность усваивать культурные сценарии и связывать эмоции с социальными ролями; 3) умения симпатического и эмпатического включения в переживания других людей; 4) способности отдавать себе отчет в том, что внутреннее состояние необязательно соответствует внешнему выражению как у самого индивида, так и у других людей; на более зрелых стадиях – умения понимать, как выражение собственных эмоций влияет на других и учитывать это в собственном поведении; 5) умения справляться со своими негативными переживаниями, используя стратегии саморегуляции; 6) осознание того, как

эмоции выражаются во взаимоотношениях; 7) умения соответствовать собственным представлениям о желательном эмоциональном «балансе».

Для осуществления процесса успешной социализации подростков мы предлагаем интегративную модель социализации подростков в творческом разновозрастном объединении дополнительного образования, созданную на основе синергетического, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Первый подход позволяет определить значение социализации подростков во взаимодействии с открытой, самоорганизующейся системой разновозрастного творческого объединения дополнительного образования, требующей кооперирования различных дисциплин. Второй подход является основополагающим при определении потенциала творческого разновозрастного объединения в социализации подростков (в процессе творческого развития подростки учатся осуществлять целеполагание коммуникативной деятельности, организовывать общение, осваивать социальные роли, приобретают опыт самостоятельно анализировать и оценивать результаты своих действий). Третий выступает ведущим в разработке модели социализации подростков в творческом разновозрастном объединении дополнительного образования. Он позволяет осознавать свои ценностные ориентиры, учитывать личностные особенности, развивать гуманное мироощущение и социальные способности личности.

Социализация подростков в творческом разновозрастном объединении реализуется в соответствии с принципами: культуросообразности (приобщение к культуре, формирование эстетического вкуса, иммунитета против бездуховной продукции), гуманизации (отношение к человеку как к высшей ценности), самостоятельности в творческой деятельности (свободный выбор своего вклада в созидание социального продукта), интеграции когнитивного и эмоционально-волевого направлений образовательного процесса (гармоничное развитие не только когнитивной, но и эмоционально-волевой сферы личности). Основанием для выделения данных принципов является необходимость формирования качеств социально успешной самоактуализируемой личности подростка.

Интегративная сторона модели заключается в использовании возможностей объеди-

нения разделов знаний философии, психологии, физиологии, социологии. В рамках дополнительного образования интегрируются педагогические отрасли общей педагогики: педагогика, изучающая особенности обучения, воспитания и развития школьников в процессе получения знаний, с социальной педагогикой, изучающей социальное воспитание человека, с отраслью художественной педагогики, изучающей аспекты художественно-духовного воспитания человека через искусство и эстетическое в искусстве и жизни. Интеграция когнитивного, эмоционально-волевого и креативного компонентов диктует построение педагогической работы на основе разнообразных форм, гармонично развивающих у подростков базовые ценностные ориентации, эстетические и этические нормы общества.

Целевой блок обозначает цель функционирования модели и совокупность задач, направленных на социализацию подростков в творческом разновозрастном объединении дополнительного образования.

Содержательный блок раскрывает панораму предметного содержания, на основе которого осуществляется учебно-педагогическое взаимодействие всех субъектов социализации подростков в творческом разновозрастном объединении. Он представляет единство когнитивного, эмоционально-волевого и креативного содержания образования, направленного на решение задач успешной социализации подростков.

Значимым звеном модели является коммуникативный блок, который учитывает мотивацию общения подростков фактором социального становления через удовлетворение социальных потребностей. Данный блок усиливает процесс социального развития личности подростков. Коммуникативный блок способствует формированию умения жить и созидать вместе с другими людьми, в команде творческого объединения, продуктивно создавать собственный творческий результат, солидные проекты как продукт труда, принимаемые социумом через средства коммуникации; развивает умения осмысленно применять различные виды коммуникаций; позволяет подросткам успешно выстраивать социальные отношения, вступать в коммуникацию, овладевать средствами эффективного общения, способствуя быстрой адаптации в изменяющейся социальной среде, социальной активности и ответственности подростков.

Деятельностно-технологический блок определен составляющими содержательного блока и реализуется через освоение образовательной программы эстетического развития подростков творческого разновозрастного объединения включающей элементы ряда технологий: гуманно-личностной, культуровоспитывающей дифференцированного обучения по интересам детей, развивающего обучения, индивидуализации обучения, технологии мастерских, технологии повышения коммуникативной компетентности. Данный блок обеспечивает необходимый инструментарий преподавания, характеризуется сменой приоритетов от трансляции знаний к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала подростков и проявления культуры социальных взаимоотношений. Блок представляет разнообразные виды деятельности, способствует формированию личностных новообразований, единству сознания и деятельности, когда подросток, взаимодействуя с миром, изменяет его и изменяется сам. Блок содержит игровую, познавательную, оздоровительную, трудовую, творческую рефлексивную деятельность подростков и деятельность по программированию своего желаемого будущего в социуме.

Диагностико-результативный блок определяет промежуточные и конечные результаты социализации подростков, включает критерии социализации подростков в творческом разновозрастном объединении – творческая самореализация, ориентация в социокультурном пространстве и великодушие к миру. Диагностика социализации подростков проводится на основе указанных критериев, с помощью апробированных методик и является предпосылкой для критического осмысления хода образовательного процесса и корректировки его компонентов. Особенность процесса социализации в том, что результат не может быть конечным. Социализация подростков предполагает постоянно развивающуюся способность к самоактуализации. Среда творческого разновозрастного объединения оказывается открытой, эффективной, целостной, целевой, управляемой, динамичной для формирования духовного социального пространства. Достижением реализации воспитательного потенциала творческого объединения является моделирование вариативных ситуаций, формирующих у подростков умения социального взаимодействия с людьми. подро-

стки приобретают эстетические вкусы, умения саморазвития и самопрезентации, ценностный ориентир построения жизни по законам гуманизма и нравственности.

Модель способствует созданию единого образовательного пространства через синтез эстетических, социальных и психологических знаний, с помощью включения подростков в освоение социальных ролей, через интеграцию детей в общество, эстетических знаний в практику, через предоставление подростку возможностей участвовать в различных формах социальной жизни вместе с остальными членами общества, осваивая социально-ролевые функции.

Функционирование модели социализации подростков в творческом разновозрастном объединении дополнительного образования будет успешно при следующем комплексе педагогических условий: 1) развитие творческого потенциала подростков; 2) интеграция свободы выбора деятельности ребенком и принятой ответственности перед собой и коллективом за результат совместной творческой деятельности в условиях творческого разновозрастного объединения по интересам; 3) увеличение способов освоения действительности, способствующих формированию гуманистических ценностных ориентаций.

Модель социализации подростков в творческом разновозрастном объединении способствует созданию культурной микросреды для организации и реализации процессов социализации подростков, объединенных общей деятельностью, структурой совместного управления, устойчивыми связями и взаимоотношениями, социальными по своей природе. Социальное развитие подростков происходит через усвоение информации, рождающей впечатления, способные возникать в момент высокого эмоционального напряжения, переживаемого от творческого процесса. Включение подростков в творческую деятельность развивает воображение ребенка, расширяет резервы его организма через архитипичные образы и модели поведения, являясь средством социального развития, обеспечивает освоение культурных ценностей социума через познание социальных ролей и накопление социального опыта.

Литература

1. Вайсбах, Х. *Эмоциональный интеллект* / Х. Вайсбах. – М.: Лик-Пресс, 1988. – 160 с.
2. Голованова, Н.Ф. *Социализация и вос-*

Вопросы общего образования

питание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

3. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 752 с.

4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. – <http://www.smolin.ru/>

5. Литвак, Р.А. Социокультурное образование и развитие личности: теория и практика: моногр. / Р.А. Литвак, М.Е. Дуранов, И.И. Дуранов; общ. ред. Р.А. Литвак. – Челябинск, 2009. – 220 с.

6. Реан, А.А. Психология личности. Соци-

лизация поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 416 с.

7. Рожков, М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах: учеб. пособие / М.И. Рожков. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2002. – 160 с.

8. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.

9. Щербаков, Р.Н. Концепция модернизации дополнительного образования детей РФ до 2010 года / Р.Н. Щербаков // Народное образование. – 2005. – № 2. – С. 248.

Поступила в редакцию 7 февраля 2010 г.

ДЕТСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Н.Н. Журба

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

CHILDREN'S ENDOWMENTS AS A PEDAGOGICAL CONCEPT

N. Zhurba

Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

Выявлены противоречия, обуславливающие актуальность проблемы развития детской одаренности, определено понятие «детская одаренность», выявлены признаки одаренности ребенка, сформулированы принципы выявления одаренных детей.

Ключевые слова: одаренность, признаки одаренности, ребенок, принципы выявления одаренных детей.

The contradictions which determine the topicality of the problem of children's endowments development are revealed. The concept «children's endowments» is defined, the indications of children's endowments are exposed, the principles of revealing gifted children are described.

Keywords: endowments, indications of endowments, child, principles of revealing gifted children.

Феномен детской одаренности привлекает интерес и внимание исследователей всего мира и стоит в одном ряду с такими глобальными проблемами, как экологические, внедрение новейших информационных технологий, мировой финансовый кризис. Кроме того, глобальные изменения в социальной, экономической и производственных сферах жизни общества, усиление борьбы за конкурентоспособность государств и информационно-технологическая революция обострили потребность общества в одаренных, творческих людях; все более ценится интеллект и креативность. В социальной и промышленной сферах доминирующим становится интеллектуальное производство, одним из важных видов собственности – собственность интеллектуальная, главным двигателем прогресса – новые идеи и технологии.

Поэтому и реальный социальный заказ все жестче требует от педагогов особых усилий в деле развития детской одаренности. Выделенные нами проблемы подтверждают необходимость в рамках целевой федеральной программы «Дети России» создания Рабочей

концепции «Одаренные дети», определившей стратегические аспекты, ориентированные на решение проблемы одаренности детей.

Тем не менее, до сих пор многие вопросы, связанные с обучением и развитием одаренных детей в структуре общего образования, остаются недостаточно изученными. Это касается психолого-педагогической диагностики детской одаренности, влияния некоторых социально-психологических факторов на проявление и развитие умственной одаренности. Кроме того, практика работы с одаренными детьми свидетельствует о постоянно возникающих педагогических и психологических трудностях, обусловленных разнообразием видов одаренности, множеством теоретических подходов и методов к ее исследованию, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, профессионально и личностно подготовленных к работе с одаренными детьми.

Одну из главных задач совершенствования системы образования составляет обучение и воспитание, поддержка и социализация одаренных детей. Однако учебно-воспитательный

процесс в общеобразовательной школе строится без учета индивидуальности ребенка, поскольку школа остается массовой.

Ситуация усугубляется и накопившимися к настоящему времени противоречиями между:

– всё более возрастающими требованиями социума к формированию образованной, интеллектуально развитой, творческой личности и неготовностью образовательной системы решить эту проблему;

– коллективным характером организации учебно-воспитательного процесса в школе и целесообразностью индивидуального, дифференцированного подходов к образованию;

– недостаточным уровнем подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, и требованиями государственного заказа в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и в рамках проекта «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»;

– ожиданиями родителей и реальной педагогической практикой.

Для выяснения сути проблемы «одаренность» необходимо рассмотреть историю его исследования. Термин «одаренность», в первую очередь, имеет вполне конкретный смысл и однозначную трактовку. Корень слова одаренность – «дар», следовательно, произнеся словосочетание «детская одаренность», мы уже этим самым допускаем возможность того, что есть нечто в психике ребенка, что ему даровано. Однако стоит признать, что психика содержит нечто такое, что не воспитано, не выучено, не заработано, не заслужено.

Так, например, еще Платон писал о том, что «...поэт творит не от искусства и знания, а от божественного предопределения» [3, с. 43]. Но примерно в середине XIX века известный английский ученый, антрополог Ф. Гальтон стал активно разрабатывать идею о том, что гениальный человек – «продукт гениального рода». С его точки зрения, проявления одаренности зависят в первую очередь от влияния наследственности, образно говоря, спустил проблему одаренности «с небес на землю» [3]. Параллельно существовала и прямо противоположная точка зрения Дж. Локка, согласно которой никакого «дара» (ни божественного, ни врожденного) вообще не существует. Эта идея нашла свое выражение в некоем странном термине – «*tabula rasa*» (лат. – «чистая доска»). Этот термин дается в его философском труде «Опыт о челове-

ском разуме». Из этого положения вытекала высокая оценка роли воспитания в развитии человека, он утверждал, что следует внимательно изучать индивидуальные особенности ребенка, для того чтобы «замечать его преобладающие страсти и господствующие склонности», «ибо сообразно различиям этих качеств должны различаться и ваши методы...» [3, с. 79].

К.А. Гельвеций считал, что человек формируется только под влиянием среды и воспитания, утверждал, что все люди в равной мере способны к образованию, так как они рождаются с одинаковыми духовными способностями [14].

В настоящее время в отечественной и зарубежной педагогической и психологической науке значительно усилился поиск адекватных способов идентификации одаренных и талантливых детей. Создание для них оптимальных условий воспитания и обучения все более начинает рассматриваться в качестве важнейшей стратегической национальной задачи. И хотя до XX века термин «одаренные дети» не употреблялся, их отбор, обучение и в целом проблема одаренности всегда занимали лучшие умы человечества, начиная с Конфуция и Платона, которые признавали вполне естественным требование «отделения людей неспособных к познанию и бездеятельных – от прекрасных» [13, с. 21].

Исследования американских авторов составляют практически весь зарубежный опыт по обсуждаемой проблеме. Началом систематического изучения проблемы одаренных детей фактически послужили работы психолога из Стенфордского университета Л. Термена, известного тем, что он ввел понятие «коэффициент интеллекта IQ» [14]. Л. Холлингуорт утверждала, что одаренные дети – те, кто обладают повышенными способностями к обучению, что может проявиться, например, в музыке, конструировании или же в исключительном развитии абстрактного мышления. Ею было сделано заключение о том, что система образования должна учитывать все виды одаренности учащихся для наиболее полного раскрытия их собственного потенциала и на благо всего общества [15]. Важный вклад в теорию одаренности внес Дж. Гилфорд. Он указал на принципиальное различие между двумя типами мыслительных операций: конвергенцией и дивергенцией [2].

Определение одаренных, талантливых детей появилось в зарубежной литературе в 1972

году. В этом определении подчеркивалось, что это дети, которые благодаря своим выдающимся способностям в состоянии достигать высоких результатов в обучении, демонстрируя высокие достижения в любой из следующих областей: интеллектуальной, академической, в развитии творческого или продуктивного мышления, лидерских способностей, художественно-графического и исполнительского искусства, психомоторных способностей.

Дж. Рензулли сформулировал свое определение понятия «одаренность», предположив, что одаренность является совокупностью трех взаимодействующих компонентов: высокого уровня интеллекта, увлеченности задачей и креативности, и не может быть выявлена только по одной из этих составляющих. «Трехкольцевая» модель Дж. Рензулли повлияла на мышление педагогов, процедуру выявления одаренной личности и составления программ [9].

Г. Гарднер [18] предложил теорию интеллектуальной одаренности, согласно которой существуют несколько видов интеллекта: лингвистический, логико-математический, пространственный, музыкальный, кинестезический и личностный. Они аналогичны видам одаренности, признанным сейчас в психологии. Г. Гарднер считает, что в силу наследственных факторов или же под влиянием обучения наблюдается общая тенденция к дифференциации одаренности, к выявлению и развитию самых разных ее видов.

Р. Стернберг и Дж. Девидсон отметили существование многих общих характерных черт, которые присущи одаренным индивидам. Их знание обеспечивает оптимизацию учебной среды, понимание и удовлетворение потребностей одаренных детей, но не все они могут проявиться со временем [11].

Исследования Б. Кларка показали, что восприимчивость интеллектуально одаренных детей к необычному, интерес к решению задач, установлению причинно-следственных связей, их аналитическое мастерство могут существовать и наряду с некоторыми негативными характеристиками. Она составила перечень отличительных характеристик одаренных детей, их потребностей и возможных проблем, которые могут обнаружиться как результат проявления одаренности [19].

В исследованиях Б. Блума и других рассматривалась детально специфика академической одаренности, особой склонности к занятиям в определенной области научного знания.

Здесь выделены три характеристики выдающихся личностей, независимо от сферы деятельности, в которой они себя проявили. Всех их отличало ярко выраженное стремление отдавать много сил и времени для достижения высокого уровня мастерства, целеустремленность и быстрая обучаемость новым методам, способам в своей области [17].

Мы обобщили приведенные выше данные и выделили следующие характеристики академически одаренных детей:

– устойчивое внимание к деятельности, связанной с определенной областью научного знания;

– способность к быстрому пониманию и освоению соответствующих понятий, методов, терминологии и применению их в различных сферах деятельности;

– желание уделять много сил и времени для достижения высоких результатов в области своих интересов.

В России активное изучение проблемы одаренности началось в 20–30 годы. Одаренность понималась как совокупность высоких уровней психических функций. Фундаментальные работы по изучению способностей человека были выполнены российскими психологами Б.М. Тепловым и С.Л. Рубинштейном [10]. Б.М. Теплов считал, что при установлении основных понятий учения об одаренности наиболее предпочтительно исходить именно из понятия «способность». Основной вопрос должен заключаться не в том, насколько одарен или способен данный человек, а в том, какова одаренность и каковы способности данного человека» [12].

К началу 60-х годов вокруг проблемы способностей разворачивается острая дискуссия между виднейшими отечественными психологами А.П. Леонтьевым [5] и С.Л. Рубинштейном [10].

Положениям А.П. Леонтьева о социальной детерминации и присвоении способностей как формируемых прижизненно на основе психологических механизмов интериоризации С.Л. Рубинштейн противопоставляет значимость условий развития.

Начиная с 70-х годов, позиция отечественных психологов относительно проблемы одаренности постепенно сближается с западной. Появляются работы, посвященные психофизиологическим аспектам одаренности, изучаются личностные компоненты структуры одаренности, постепенно вводятся диагностиче-

ские методы процедуры отбора одаренных детей. Наибольший вклад в развитие теории и практики работы с одаренными детьми вносят такие ученые, как Н.С. Лейтес, В.Д. Шадриков, А.М. Матюшкин [4, 6, 16].

Уже в этот период был накоплен материал по понятийному аппарату проблемы. Одаренность – это:

1) качественно своеобразное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности, совместное действие способностей, представляющих определенную структуру; позволяющее компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других [16, с. 128];

2) общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности [16, с. 131];

3) умственный потенциал, или интеллект, целостная индивидуальная характеристика познавательных возможностей и способностей к учению [16, с. 52];

4) совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразие природных предпосылок способностей [7, с. 69];

5) талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности. Многозначность термина «одаренность» указывает на многоаспектность проблемы целостного подхода к сфере способностей, одаренность как наиболее общая характеристика сферы способностей требует комплексного изучения: психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психологического [7, с. 93].

Исходя из структуры понятия «одаренность» определяем ряд важнейших компонентов, а именно: уровень интеллектуального развития, который должен достигать значений «высокий» или «выше среднего»; высокий творческий потенциал; наличие каких-либо специальных способностей или возможностей, позволяющих совершать определенные достижения в различных видах деятельности; высокая познавательная активность; достижение одаренным ребенком определенных результатов в какой-либо области во многом определяется личностной сферой, от особенностей которой зависит, в какой степени сможет реализоваться творческий и интеллектуальный потенциал ребенка. Исследователи включают в структуру одаренности мотива-

ционные, эмоционально-волевые характеристики, интересы, самооценку, Я-концепцию и другие личностные особенности.

Анализируя современные тенденции в образовании, необходимо отметить, что в вопросах одаренности российские ученые и педагоги-практики ориентируются на «Рабочую концепцию одаренности», изданную под общей редакцией профессора Д.Б. Богоявленской [1, 8]. В частности, это касается теоретических позиций и понимания термина «одаренность».

Изучив различные подходы, мы выявили наиболее значимые моменты, которые позволили нам уточнить определение именно в педагогическом процессе развития одаренного ребенка. Целесообразно рассматривать *одаренность* как развитие внутреннего деятельностного потенциала одаренного ребенка, способности быть автором, творцом, активным создателем своей жизни, уметь ставить цели, искать способы ее достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него, максимально использовать свои способности, стремясь выйти за их пределы.

Сегодня перед педагогами особо остро стоит проблема выявления одаренных детей. В изучении данного вопроса следует остановиться на исследованиях последних лет, в частности на работе Н.С. Лейтеса «О признаках детской одаренности» [7]. Автор указывает, что признаки одаренности, по которым мы судим о ребенке, могут быть кратковременными, т. е. относящимися преимущественно к данной поре жизни и не свидетельствующими об устойчивых индивидуальных свойствах, а могут быть долговременными, т. е. выражающими подлинное становление индивидуальности и являющимися предвестниками более зрелых достижений. Исследователь ставит вопрос о возможности замены словосочетания «одаренный ребенок» в плане жесткой констатации статуса данного ребенка на понятие «ребенок с признаками одаренности» в плане практической работы с ними. В связи с этим в психолого-педагогической теории и практике в последнее время используют понятие «ребенок с признаками одаренности», понимая под этим детей с высоким уровнем интеллекта ($IQ \geq 120$) и развитой креативностью.

Исходя из этого, в практической работе с одаренными детьми предлагаем использовать те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за

характером его действий. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный (см. таблицу).

Дифференциацию видов одаренности в современной психолого-педагогической науке определяет целый набор критериев: степень одаренности, вид деятельности, форма проявления, широта проявления, особенности возрастного развития (см. рисунок).

Востребованным практикой является разработка принципов выявления детской ода-

ренности. В своем исследовании мы сформулировали следующие принципы выявления одаренных детей:

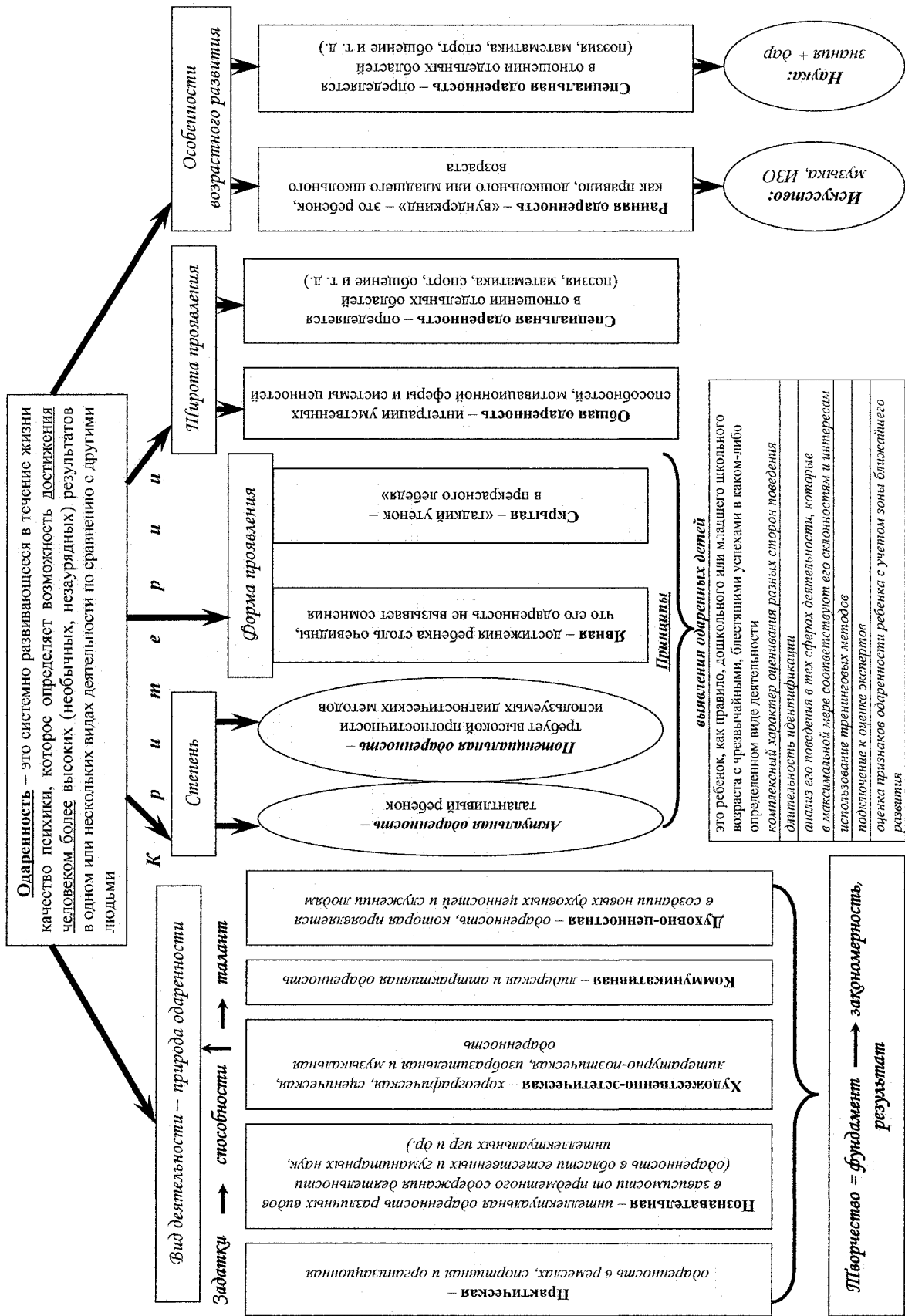
1) комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка;

2) длительность идентификации (развернутое во времени наблюдение за поведением данного ребенка в разных ситуациях);

3) анализ его поведения в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам;

Признаки одаренности

Аспект поведения ОР	Признаки и стратегии осуществления деятельности
<p style="text-align: center;">Инструментальный (характеризует способности одаренного ребенка)</p>	<p>1. Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления:</p> <ul style="list-style-type: none"> – быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; – использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; – выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление, на первый взгляд, неожиданных идей и решений. <p>Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности: новаторство как выход за пределы требований выполняемой деятельности.</p> <p>2. Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта.</p> <p>3. Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области, что проявляется в способности одаренного ребенка, с одной стороны, практически мгновенно схватывать наиболее существенную деталь (факт) среди множества других предметных сведений (впечатлений, образов, понятий и т. д.) и, с другой стороны, удивительно легко переходить от единичной детали (факта) к ее обобщению и развернутому контексту ее интерпретации. Иными словами, своеобразие способов деятельности одаренного ребенка проявляется в его способности в сложном видеть простое, а в простом – сложное.</p> <p>4. Особый тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений</p>
<p style="text-align: center;">Мотивационный (характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности)</p>	<p>1. Повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цветам, растениям и т. д.), определенным формам собственной активности (физической, художественной и т. д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия.</p> <p>2. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело.</p> <p>3. Повышенная познавательная потребность, любознательность.</p> <p>4. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов.</p> <p>5. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству</p>



Детская одаренность: признаки, виды, особенности личности одаренного ребенка

4) подключение к оценке одаренного ребенка экспертов: специалистов высшей квалификации в соответствующей предметной области деятельности;

5) оценка признаков одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития;

6) преимущественная опора на методы психодиагностики, имеющие дело с оценкой реального поведения ребенка в реальной ситуации, таких как: анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа, экспертные оценки учителей и родителей, естественный эксперимент;

7) использование тренинговых методов, в рамках которых можно организовывать определенные развивающие влияния, снимать типичные для данного ребенка «психологические преграды».

Выявленные признаки детской одаренности и принципы ее выявления становятся предпосылками для нового этапа исследования – поиска решения проблемы организации педагогической работы с одаренными детьми, опираясь на взаимодействие школы и семьи, имеющего одаренного ребенка.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы / Д.Б. Богоявленская // *Основные концепции творчества и одаренности*. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 328–348.

2. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // *Психология мышления: сб. переводов / под ред. А.М. Матюшкина*. – М.: Прогресс, 1995. – С. 435–456.

3. Константинов, Н.А. История педагогики: учебник для студентов пед. институтов. – 5-е изд., доп. и перераб. / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.

4. Лейтес, Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. – М.: Просвещение, 1984. – 179 с.

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1977. – 212 с.

6. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуа-

ции в мышлении обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 207 с.

7. Психология одаренности детей и подростков: учеб. пос. для высш. и сред. пед. заведений / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.; под ред. Н.С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 336 с.

8. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – Издат. центр «Академия», 2006. – 98 с.

9. Рензулли, Дж. Модель обогащенного школьного обучения // *Основные концепции одаренности и творчества / Дж. Рензулли, С. Рис; под ред. Д.Б. Богоявленской*. – М.: Издат. центр «Академия», 1997. – 298 с.

10. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1972. – 242 с.

11. Стенберг, Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента. Основные современные концепции творчества и одаренности / Р. Стенберг, Е. Григоренко. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 11–126.

12. Теплов, Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Педагогика, 1961. – 194 с.

13. Тэкэкс, К. Одаренные дети / К. Тэкэкс. – М.: Прогресс, 1991. – 153 с.

14. Ткачев, В.Н. Источник развития творческих способностей / В.Н. Ткачев. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 292 с.

15. Ушаков, Д.В. Психология одаренности: от теории к практике / Д.В. Ушаков. – М.: СЭ, 2000. – 80 с.

16. Шадриков, В.Д. Деятельность и способность / В.Д. Шадриков // *Развитие и диагностика способностей*. – М.: Наука, 1994. – С. 7–39.

17. Bloom, B.S. *Developing talent in young people* / B.S. Bloom. – N. V.: Ballantine, 1985. – 557 p.

18. Cardner, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Yntelligences* / H. Cardner. – N. Y., 1985. – 245 p.

19. Karnes, M. *The young gifted / talented child: Programs at the university of Uinols* / M. Karnes, A. Shwedel, S. Linnemeyer // *The Elementary School Journal*. – 1982. – № 83.

Поступила в редакцию 20 января 2010 г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ (КОРРЕКЦИОННЫХ) ШКОЛ VIII ВИДА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О.И. Акимова

Оренбургский государственный педагогический университет

VOCATIONAL SELF-GUIDANCE OF SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOLS GRADUATES OF VIII KIND IN OUT-OF-SCHOOL ACTIVITIES

O. Akimova

Orenburg State Pedagogical University

Рассматривается процесс профессионального самоопределения: учтена специфика профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида; выявлен и обоснован педагогический потенциал внеурочной деятельности по профессиональному самоопределению; охарактеризована педагогическая технология профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, педагогический потенциал внеурочной деятельности, педагогическая технология.

The process of vocational self-guidance is described: specificity of vocational self-guidance of special (correctional) schools graduates of VIII kind is taken into account; pedagogical potential of out-of-school activities connected with vocational self-guidance is revealed and substantiated, pedagogical technology of vocational self-guidance is presented.

Keywords: vocational self-guidance, pedagogical potential of out-of-school activities, pedagogy.

Нестабильная экономическая и социально-политическая ситуация в современном российском обществе, постоянно меняющиеся условия жизни каждого человека, многообразие идеологических установок, плюрализм мнений требуют от него постоянного самоопределения. Каждый человек вынужден определять своё отношение не только к процессам, происходящим в обществе и в его собственной жизни, но и ко всему непосредственному окружению – той общности, к которой принадлежит. Он должен уметь отстаивать собственные ценности, брать на себя ответственность за реализацию их в своей жизнедеятельности, то есть выстраивать свою позицию. Не является исключением и профессиональное самоопределение.

Молодые люди, оканчивающие специальные (коррекционные) школы для детей с ум-

ственной отсталостью и вступающие в самостоятельную жизнь, часто не готовы к разрешению этой задачи. Ежегодно в России выпускниками специальных (коррекционных) школ для детей с умственной отсталостью становятся около 2,5 тысяч человек. Выходя за порог школы, где им было комфортно, многие выпускники определяются с правильным выбором профессии, которой они могут овладеть.

В основе беспроblemного решения названной задачи лежит профессиональное самоопределение. Весьма ценной для предмета рассмотрения является мысль Е.А. Климова о том, что выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь...» [7, с. 33]. Делая выводы о рассуждениях Е.А. Климова,

можно сказать, что профессиональное самоопределение сводится к одномоментному акту выбора профессии и заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности. Однако это далеко не так: профессиональное самоопределение продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

В связи с этим нам представляется, что к вышеприведенному высказыванию Е.А. Климова необходимо сделать дополнение, вследствие которого под профессиональным самоопределением мы будем понимать *поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения.*

Проблема профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) VIII вида привлекает внимание учёных и практиков в связи с её высокой значимостью в деле адаптации и социализации учащихся с умственной отсталостью к самостоятельной жизни (А.А. Гнатюк [3], Г.М. Дульнев [6], В.В. Коркунов [9], С.Л. Мирский [11], В.А. Шинкаренко [14] и др.).

Проблема профессионального самоопределения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида сложна. Главную часть нарушенного механизма профессионального самоопределения составляет недостаток интеллектуального развития.

На начальных этапах формирования профессионального самоопределения у умственно отсталых учащихся особых расхождений с нормой не наблюдается. Сложности начинаются в период формирования основных компонентов профессионального самоопределения – профессиональной направленности и профессионального самосознания, когда перед умственно отсталыми школьниками встает проблема соотношения своих интересов, способностей, представлений со своими реальными возможностями.

Данные исследований О.К. Агавеляна [1], Н.И. Букуна [2], А.И. Даний [4], З. Добрева [5], Н.Л. Коломинского [8] и др. свидетельствуют о том, что процесс профессионального самоопределения умственно отсталых учащихся происходит часто стихийно, под влиянием случайных, ситуационных факторов и условий.

Изучение и анализ современной ситуации в специальной (коррекционной) школе VIII вида позволили выявить причины, затрудняющие выбор профессиональных намерений уча-

щихся: недостаточное знание учащимися мира профессий; низкая культура психологических знаний учащихся, недостаточная осведомленность о своих способностях, индивидуально-психологических особенностях, склонностях; отсутствие знаний о профессиональной пригодности; несоответствие их профессиональных, физических, интеллектуальных возможностей той оценке, которую они себе дают, их притязаниям.

В ходе исследования мы предположили, что одной из эффективных форм профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ VIII вида выступает внеурочная деятельность.

«Внеурочная деятельность – целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности детей после занятий на уроках, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности» [12, с. 35]. Влияние внеурочной деятельности на формирование личности в своё время отмечали выдающиеся отечественные педагоги Н.К. Крупская [10], С.Т. Шацкий [13] и др.

С.В. Сальцева в своём исследовании отмечает, что внеурочная деятельность представляет собой пространство освоения социокультурного опыта и общечеловеческих ценностей и выступает предпосылкой порождения мотивированного целеполагания и целереализации задач профессионального самоопределения [12].

Педагогическая ценность внеурочной деятельности для решения вопросов профессионального самоопределения заключается в многогранном влиянии на развитие творческих сил личности в достижении перспектив профессионального развития, своевременном выявлении индивидуальных возможностей и потенциала человека.

Педагогический потенциал внеурочной деятельности состоит в совокупности педагогических средств, возможностей, необходимых для всестороннего развития детей и подростков, разумного сочетания учебных занятий с деятельностью учащихся во внеурочное время. Внеурочная деятельность выступает эффективным средством формирования профессионального самоопределения и по той причине, что она, как было нами отмечено, является нерегламентированной. Исследования отечественных педагогов показали, что учащиеся с нарушением интеллекта скорее устают, чем нормально развивающиеся дети. Во внеурочной деятельности несложно варь-

ровать время, отводимое на мероприятие в сторону сокращения [12].

В рамках профессионального самоопределения учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида необходимо предоставить возможность ознакомления с миром профессий, которыми реально могут овладеть выпускники. Это можно осуществить за счет факультативных занятий, элективных курсов по выбору и дополнительного образования (организация работы кружков, секций). Важно, чтобы внеурочная деятельность имела общественную направленность, чтобы учащийся видел, что то дело, которым он занимается, нужно и полезно обществу. Очень важна опора на инициативу и самостоятельность, особенно в условиях организации дел в школе, где учителя многое делают за ребят. Если этот принцип правильно реализуется, то любое дело воспринимается школьниками так, как будто оно возникло по их инициативе. Также возможно при необходимости упростить содержание материала, предназначенного для восприятия учащимися с умственной отсталостью. Вместе с тем особенности работоспособности и психофизические возможности учащихся с нарушением интеллекта как показатели пригодности к отдельным видам труда, недостаточно изучены. Клинико-психологические характеристики дефекта отражаются на интересах и мотивах выбора профессии.

В вопросе профессионального самоопределения надо акцентировать внимание не только на перспективу, на будущее, но и на реальную возможность овладения специальностью, которая приносила бы выпускникам специальной (коррекционной) школы VIII вида удовлетворённость работой, реализацию своих потенциальных возможностей.

На основании вышеизложенного нами разработана и апробирована педагогическая технология профессионального самоопределения выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида, то есть исследования с целью выявить принципы и разработать приёмы оптимизации профессионального самоопределения во внеурочной деятельности, повышающих эффективность профессионального самоопределения путём конструирования и применения целесообразных приёмов и методов.

Педагогическая технология профессионального самоопределения выпускников специальной (коррекционной) школы VIII вида складывается из операций по накоплению знаний, по проектированию целей обучения и

воспитания школьников, по организации внеурочной деятельности, по передаче знаний от коммуникатора (педагога) к реципиентам (учащимся с умственной отсталостью).

Разработанная нами педагогическая технология, направленная на повышение эффективности профессионального самоопределения выпускников специальных (коррекционных) школ для VIII вида во внеурочной деятельности, включает:

- комплекс методов, методических приёмов и педагогических условий поэтапного профессионального самоопределения выпускников;

- комплекс внеурочных занятий, разработанных для каждого этапа профессионального самоопределения выпускников;

- содержание совместной деятельности учителя и учащихся на каждом этапе процесса профессионального самоопределения выпускников;

- методические рекомендации для учителя по организации процесса профессионального самоопределения выпускников.

В процессе профессионального самоопределения учащихся с умственной отсталостью необходимо следовать следующим принципам:

1. Уважение различных видов труда.
2. Культивирование идеи развития и максимального использования качеств человека в рамках профессиональной пригодности.
3. Активизация процесса профессионального самоопределения.
4. Учёт индивидуальных особенностей, личностных качеств в профессиональном самоопределении.
5. Действие в интересах выпускника, выбирающего профессию.

Таким образом, процесс профессионального самоопределения – длительный процесс, представляющий собой поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе профессионального самоопределения.

Профессиональное самоопределение умственно отсталых подростков затруднено в связи с бедностью жизненного опыта, ограниченностью знаний, неточностью понятий, представлений, незрелостью чувств, интересов, неадекватностью самооценки.

Ведущая роль в профессиональном самоопределении учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида отводится внеурочной деятельности. Её педагогический по-

тенциал в рамках профессиональной ориентации выпускников заключается в совокупности педагогических средств, возможностей, необходимых для профессионального самоопределения.

Литература

1. Агавелян, О.К. Некоторые вопросы социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы / О.К. Агавелян // Дефектология. – 1974. – № 1. – С. 3–5.
2. Букун, Н.И. Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ / Н.И. Букун, А.И. Даний, А.И. Иваницкий. – Кишинев: [б. и.], 1990. – 157 с.
3. Гнатюк, А.А. Подготовленность выпускников вспомогательной школы к профессиональному труду / А.А. Гнатюк // Дефектология. – 1986. – № 6. – С. 8–13.
4. Даний, А.И. Профессиональная ориентация умственно отсталых учащихся на сельскохозяйственные профессии: метод. рекомендации / А.И. Даний. – Кишинев: Штиница, 1986. – 126 с.
5. Добрев, З. Некоторые условия эффективной профессионально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы / З. Добрев // Дефектология. – 1984. – № 5. – С. 25–26.
6. Дульнев, Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – М.: Просвещение, 1965. – 185 с.
7. Климов, Е.А. Как выбирать профессию: книга для учащихся старших классов / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1988. – 159 с.
8. Коломинский, Н.Л. Самооценка учащихся вспомогательной школы и уровень их притязаний в процессе профессионально-трудовой подготовки / Н.Л. Коломинский // Дефектология. – 1970. – № 2. – С. 70–74.
9. Коркунов, В.В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ / В.В. Коркунов. – Свердловск: [б. и.], 1990. – 134 с.
10. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения / Н.К. Крупская. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1959. – Т. 4. – 720 с.
11. Мирский, С.Л. О путях развития профессиональной подготовки воспитанников вспомогательной школы / С.Л. Мирский // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 4–5.
12. Сальцева, С.В. Самореализация во внешкольных объединениях как условие профессионального самоопределения учащихся / С.В. Сальцева // Проблемы самоопределения молодежи в новых социально-экономических условиях. – Кемерово: [б. и.], 1995. – С. 23–32.
13. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения / С.Т. Шацкий. – Т. 2. – М.: Просвещение, 1964. – 205 с.
14. Шинкаренко, В.А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы / В.А. Шинкаренко. – Минск: Университетское, 1990. – 155 с.

Поступила в редакцию 18 января 2010 г.

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ К ЗДОРОВЬЮ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Э.А. Малолетко
Конный центр «Пегас»

UPBRINGING VALUE ATTITUDE OF CHILDREN AND TEENAGERS TO HEALTH IN HEALTH IMPROVING EDUCATIONAL PROCESS

E. Maloletko
Equestrian center "Pegas"

Охарактеризованы предпосылки и основания воспитания ценностного отношения детей и подростков к здоровью; определены понятия «ценностное отношение детей и подростков к здоровью» и «оздоровительно-образовательный процесс». Модель воспитания ценностного отношения к здоровью в оздоровительно-образовательном процессе обоснована, описана, приведены результаты ее апробации.

Ключевые слова: ценностное отношение, здоровье, воспитание, оздоровительно-образовательный процесс.

Preconditions and the basis of upbringing value attitude of children and teenagers to health are characterized; the concepts "value attitude of children and teenagers to health" and "health improving educational process" are defined. The model of upbringing value attitude to health in health improving educational process is substantiated; the results of its approbation are given.

Keywords: value attitude, health, upbringing, health improving process.

Здоровье является одной из социальных ценностей. В настоящее время это не только важная задача образования и здравоохранения, но и серьезная проблема [2, 12, 13 и др.]. Высокая информативность образования, перегрузки учащихся влекут за собой явление переутомления и всяческие его следствия, в том числе ухудшение здоровья. Представляется, что в дополнительном образовании возрастной группы детей и подростков имеются все возможности для здоровьесбережения.

Причины этого лежат в возрастных особенностях детского и подросткового возраста. Интенсивный рост и развитие всех жизненных систем организма, их неустойчивость – это предпосылки для повышенного внимания к здоровью детей и подростков 7–12 лет [5].

В дополнительном образовании снимаются проблемы, связанные с необходимостью усваивать большое количество информации в ограниченное время. В дополнительном образовании нет ограничений на время усвоения содержания, нет обязательного минимума

(стандарта), нет стрессов из-за невозможности пройти учебный материал в отведенные для этого сроки. Нет необходимости перегружать детей и подростков «лишними» знаниями; есть возможность следовать индивидуальным темпом образования; условия дополнительного образования наиболее приемлемы для создания ситуаций успеха [3, 4, 6 и др.]. Это благоприятно сказывается на состоянии физического и психического здоровья детей. Кроме того, в дополнительном образовании и в досуговой деятельности появляется реальная возможность сформулировать здоровьесбережение как приоритетную цель и разработать программы для здоровьесбережения подростков.

Поддержка здоровья в период активного роста (развития) – это гуманная постановка цели дополнительного образования. Наряду с этим актуальность здоровьесбережения обусловлена особенностями социально-культурной обстановки, в которой происходит образование в широком смысле слова современных детей и подростков. И наконец, дополнительное

образование – это подходящая форма здоровьесбережения детей и подростков, в которой объективная необходимость здоровьесбережения в подростковом возрасте сочетается с реальной возможностью здоровьесбережения.

Здоровьесбережение эффективно только тогда, когда оно осуществляется в течение всей жизни человека, а это возможно, если человек сам ставит перед собой цель сбережения и укрепления собственного здоровья. Поэтому первичной мы считаем задачу воспитания ценностного отношения детей и подростков к здоровью.

Ценностное отношение детей и подростков к здоровью – это система индивидуальных, избирательных связей детей и подростков с различными явлениями окружающей действительности, способствующими или угрожающими здоровью людей, обусловленная внутренними и внешними факторами, характерными для младшего и среднего школьного возраста, основанная на их знаниях в области человековедения, биологии, на потребностях сохранения и укрепления здоровья, находящая проявления в здоровьесберегающем поведении, эмоциях и оценках здоровья.

В составе ценностного отношения к здоровью выделяем компоненты: потребностный (явление связано с возможностью удовлетворить потребности человека); когнитивный (психические процессы, которые участвуют в познании окружающего мира и своей связи с ним); эмоциональный или аффективный (проявление своего отношения к окружающему миру); практический или поведенческий (проявление своих отношений в поступках, в мимике, жестах, продуктах своей деятельности); оценочно-рефлексивный (осмысление всех позиций отношений между миром и собой и вынесение личной оценки).

Для воспитания ценностного отношения к здоровью необходима среда, в которой можно было воздействовать на мотивацию подростков, на его отношения, его идеалы. Такая среда может быть создана в конном клубе в форме оздоровительно-образовательного процесса. Оздоровительно-образовательный процесс – это целенаправленный процесс образования и оздоровления подростков в учреждении дополнительного образования в интересах человека, общества и государства, в основе которого находится согласованное взаимодействие учащихся и сотрудников для достижения общих целей воспитания ценностного отношения к здоровью.

На основе системного и гуманно ориенти-

рованного подходов [11, 12] разработана модель оздоровительно-образовательного процесса, направленного на воспитание у подростков ценностного отношения к здоровью. Модель отражает соответствующий реальный процесс. С позиции системного подхода мы рассмотрели: а) морфологию (состав системы); б) структуру (связи системы); в) функции; г) развитие.

Модель оздоровительно-образовательного процесса включает целевой, содержательный, процессуальный компоненты, *каждый из которых интегрирует в себе оздоровительную и образовательную составляющие*. В этом состоит отличительный признак модели. Основаниями систематизации являются существенные свойства участников и их целевые установки. Поэтому образуется иерархическая структура, т. е. цель обуславливает содержание, формы и методы воспитания.

Целевой компонент содержит иерархию целевых установок: социальный заказ на федеральном и национально-региональном уровне, целевые установки конного центра, личные целевые установки субъектов образовательно-оздоровительного процесса. Главная цель состоит в воспитании ценностного отношения подростков к здоровью. Эта цель не может быть достигнута без постановки целей укрепления здоровья и образования подростков для удовлетворения их потребностей. Следовательно, основной целью субъектов является *воспитание ценностного отношения к здоровью, образования, сохранения и укрепления здоровья*.

Целевой компонент связан с ожидаемым результатом. Он выражается не только в ценностном отношении к здоровью, но и в укреплении всех аспектов здоровья детей и подростков: физического, психического, социального.

Целевые установки влияют на содержание процесса воспитания ценностного отношения к здоровью. Основными признаками *содержательного компонента* является его большая размерность (разнообразие предлагаемых курсов), добровольность выбора, вариативность (возможность изменять программу и участвовать в ее составлении), индивидуальность траектории и модульность (содержательные модули различаются по тематике и по объему часов). Индивидуальность траектории обеспечивается тем, что каждый подросток проходит те модули и в тех объемах, которые считает для себя нужным. Общим для всех моделей является обязательное включение содержания образования и содержания оздоровления.

Третий компонент модели – *процессуальный*. Он непосредственно отражает реализацию оздоровительно-образовательного процесса. Ценности возникают и проявляются в деятельности, в процессе удовлетворения человеком своих потребностей (в нашем случае – потребностей в жизнеобеспечении и самореализации) [1, 9, 14]. Этим значим процессуальный компонент. В основе этого процесса лежат отношения между людьми разных возрастов (взрослых, детей и подростков). Группы изменяются. Меняется и круг общения детей и подростков. Взрослые (педагоги и тренеры) содействуют образованию и здоровьесбережению. Процесс организован так, чтобы воздействовать на внутренний мир детей и подростков, создать положительное отношение к здоровью (своему и других живых существ). Одновременно решается проблема исключения перекоса в образовании в сторону обучения в ущерб воспитанию. Все участники группы ощущают и ведут себя как партнеры. Это создает обстановку доверия между членами группы, является предпосылкой благоприятного психологического климата. Опытный персонал так организует оздоровительно-образовательный процесс, чтобы он был направлен, в первую очередь, на воспитание ценностного отношения к здоровью.

Исходя из задачи социального оздоровления, посетителям центра предоставляют возможность самореализации. Содержание взаимодействия, выполнение совместной деятельности способствуют социальной адаптации молодежи, развитию необходимых для этого свойств личности: толерантности, гуманизма, коммуникабельности, умения слушать и понимать другого человека, рефлексии. Одновременно с этим дети и подростки получают те дополнительные знания, которых им может не хватать: какова анатомия и психология лошади, ее физиология и как организовать ее питание, какой еще требуется уход, как найти с ней взаимопонимание и др. В этом состоит образовательная составляющая оздоровительно-образовательного взаимодействия. С другой стороны, многие совместные действия направлены на оздоровление: отдых, игры, проведение совместных мероприятий и даже обучения на свежем воздухе, специальные занятия физкультурой и спортом.

Особенность занятий в конном центре – это то, что центральным моментом воспитания является взаимодействие человека и лошади [8, 10]. И это общение тоже имеет свой здоровьесберегающий эффект. Известны спо-

собы лечения различных болезней при помощи иппотерапии и лечебной верховой езды. Во время общения с животным у человека улучшается психическое состояние, снимаются стрессы. Это благотворно влияет на состояние психического здоровья. Снижаются агрессивность и тревожность. Совместные упражнения и игры с лошадью способствуют благоприятной для здоровья двигательной активности. Тем более полезно, что эти игры происходят, как правило, на свежем воздухе. Подростки находят в общении с животным определенную компенсацию межличностного общения. Во время игр или занятий с лошадью человек отвлекается от других проблем. Следовательно, такое общение благоприятно сказывается на физическом, психическом и социальном здоровье человека. Особенностью взаимодействия людей и животных является особый синергетический эффект. Синергетический эффект – это сложение эффектов, при котором результат значительно превышает их сумму. Он достигается за счет того, что человек укрепляет здоровье в благоприятных условиях, в психологически комфортной обстановке, с людьми и с животными, общение с которыми доставляет ему удовлетворение.

Все компоненты в модели взаимосвязаны. Значит, она имеет *структуру*. Главный элемент в структуре – цель – воспитание ценностного отношения детей и подростков к здоровью. Без достижения этой цели, без мотивации на здоровье и здоровый образ жизни невозможно ожидать, что человек будет самостоятельно стремиться к укреплению своего здоровья. Цель определяет то, что в содержании имеются варианты для самореализации (по выбору посетителя центра), а также возможности в разных формах укреплять свое здоровье. Цель влияет на методы взаимодействия между детьми, подростками, педагогами, тренерами и лошадьми. Педагоги опираются на эмпатию, чтобы добиться ценностного отношения к здоровью. Примеры отношения к здоровью, которые демонстрируют педагоги, совместная деятельность, предоставление возможности выбора и принятия решений – основа для возникновения самостоятельной позиции детей и подростков.

Из характеристики модели были выведены ее *свойства*: гуманная ориентированность, интеграция оздоровительной и образовательной функций; модульность; направленность на воспитание ценностного отношения подростков к здоровью.

Так как цели воспитания ценностного от-

ношения и цели повышения здоровья и образованности связаны, то модель также направлена на *достижение интегративной целостности физического, психического и социального здоровья подростков, на их самореализацию и социальную адаптацию.*

Для реализации оздоровительно-образовательного процесса, направленного на воспитание ценностного отношения к здоровью, на практике необходима специальная организация образовательного пространства (в нашем центре – оздоровительно-образовательного). Для каждой координаты пространства мы имеем в виду, что она должна обеспечивать не только образование, но и, прежде всего, здоровьесбережение. Мы использовали для выявления условий координаты, которые определил Г.Н. Сериков: нормативно-регламентирующая, перспективно-ориентирующая, деятельностно-стимулирующая и информационно-коммуникативная [11]. Но, конкретизируя и расшифровывая соответствующие условия оздоровительно-образовательного пространства, мы пришли к необходимости сгруппировать их иначе. В итоге были выявлены следующие группы условий: нормативно-информационные, стимулирующие, деятельностно-коммуникативные.

Нормативно-информационные условия – это достаточное документационное обеспечение оздоровительно-образовательного процесса. К нему относятся документы, регламентирующие деятельность учреждений дополнительного образования, документы по здоровьесбережению подростков и молодежи, федерального, регионального, муниципального уровня, а также документация нашей организации. Кроме документации к нормативной группе относится также «негласные законы» и традиции. Далее мы исходили из того, что у каждого посетителя должна быть своя перспектива развития. Следовательно, ему должны быть предоставлены различные возможные варианты, позволяющие выбрать способ самореализации. Поэтому одним из условий мы выделили разработку индивидуальных программ здоровьесбережения или оздоровительно-образовательного процесса. Для того чтобы индивидуальные траектории занятий стали возможны, создано модульное обеспечение образовательного процесса.

Стимулирующие условия включают в себя, прежде всего, необходимый минимум обеспечения условий взаимодействия как для людей, так и для животных (материальная база, питание, температурный режим, график работы и проч.). Мы исходили из того, что

необходимо снизить уровень тревожности по сравнению с условиями в школе и в других условиях социального общения. Поэтому следующие условия – обеспечение психологической комфортности, в том числе создание ситуаций успеха; обеспечение социальной комфортности, или возможности самореализовать себя в социуме. Поскольку здоровьесбережение мы основываем на сознательной и направленной деятельности самих подростков, то мы создаем условия, способствующие воспитанию ценностных отношений к жизни, в частности здоровья. Это условия, в которых человек заботится о лошадях и сопереживает их страданиям (работа с лошадьми, проходящими реабилитацию, совместные занятия с животными и проч.). Эти условия мы назвали эмпатийно стимулирующими.

К группе **деятельностно-коммуникативных условий** мы отнесли следующие. Возможности межличностного общения и общения с лошадьми по выбору и по рекомендации специалистов. Общение кажется свободным, но в действительности оно контролируется и может корректироваться педагогами. Когда необходимо педагоги или другие специалисты придут на помощь. В связи с этим выявлено условие индивидуального педагогического сопровождения всех видов взаимодействия подростков в конном центре.

Разработанная модель прошла апробацию. Программы прошли экспертизу квалифицированных специалистов. Модель и условия ее функционирования апробированы в реальном процессе. В эксперименте участвовали учащиеся 1–5-х классов МОУ СОШ № 120, МОУ СОШ № 121, МОУ СОШ № 142 г. Челябинска и посетители конного центра «Пегас» (всего 627 чел.).

В ходе экспериментальной работы были реализованы следующие этапы. Первый этап – изучение состояния проблемы в практике образования [7]. Изучалось состояние здоровья подростков (в промышленном городе) и их отношения к здоровью. В целом вывод был сделан об отсутствии у более чем 70 % детей и подростков ценностного отношения к здоровью на уровне, который позволяет активно укреплять свое здоровье.

На втором этапе экспериментального исследования была апробирована разработанная модель оздоровительно-образовательного процесса, направленная на воспитание ценностного отношения детей и подростков к здоровью. Модель реализуется посредством **программы оздоровительно-образовательного процесса**, которая характеризуется как оздоровительно-

образовательная, индивидуально-синтезированная, модульная, адресно ориентированная, вариативная, «асинхронная», востребованная со стороны различных групп населения.

Ядром оздоровительно-образовательной программы является учебно-оздоровительный план, который учитывает проектируемые требования к здоровью и образованности учащихся; ограничение объемов учебной нагрузки; ограничение объемов физической нагрузки; перечень образовательных областей; соотношение между образовательными областями; соотношение между содержанием образования и укреплением здоровья.

В оздоровительно-образовательную программу также входят: пояснительная записка, включающая описание процессуально-деятельностных и организационно-управленческих аспектов, рабочие программы по отдельным дисциплинам.

Основная часть образовательно-оздоровительной программы включает содержание образования по **блокам**: «Образование», «Здоровье»; по **разделам**: верховая езда, искусство, психология, театр, декоративно-прикладное творчество; по **модулям** (они являются элементами при построении индивидуальной траектории прохождения программы).

В эксперименте участвовали две экспериментальные и две контрольные группы, в которые вошли учащиеся одних и тех же классов, с одинаковым начальным уровнем здоровья.

В **экспериментальной группе Э1** была полностью реализована модульная методика воспитания у детей и подростков ценностного отношения к здоровью. Для каждого учащегося в соответствии с результатами его начальной диагностики была составлена индивидуальная модульная оздоровительно-образовательная программа.

Для всех учащихся были организованы занятия с лошадью, включающие: а) уход за животными; б) общение и игры, физические упражнения; в) простейшие терапевтические упражнения, прогулки; г) занятия с лошадьми по гуманным методикам; д) теоретические занятия по курсам о лошадях «История происхождения лошади и ее взаимоотношений с человеком», «Психология лошади», «Анатомия лошади», «Лошадь в искусстве»; е) общественно полезный труд по уходу за лошадьми.

Программа включала посещение и других студий в зависимости от интересов и познавательных потребностей подростка, занятия прикладными искусствами, в том числе по тематике «Жизнь лошади».

В составе экспериментальной группы **Э1** были члены конного центра «Пегас» (115 человека в возрасте 7–12 лет).

Дети и подростки второй экспериментальной группы **Э2** прошли основную программу иппологической студии, а также занимались с лошадьми в центре «Пегас» (выездные посещения), но модель и условия не были осуществлены полностью. А именно, не соблюдались требования обязательного сочетания теоретической подготовки, практических занятий, игр, общественно полезного труда. В какой-то мере эти элементы присутствовали, но не в системном виде. В состав группы **Э2** входили учащиеся МОУ СОШ № 121, № 120, № 142 г. Челябинска, всего 121 чел.

Итак, в экспериментальные группы входило 236 чел.

В контрольных группах были осуществлены следующие методики. В **группе К1** не проходили занятия с лошадьми, но учащиеся занимались в различных студиях дополнительного образования в центре «Пегас». Занятия проводились с учащимися вышеназванных МОУ СОШ, объем выборки в группе **К1** составил 38 чел.

В **контрольную группу К2** вошли учащиеся, имеющие различные хобби, посещающие какие-либо учреждения дополнительного образования, всего 87 чел.

В **контрольной группе К3** оказались остальные учащиеся, которые участвовали в констатирующем эксперименте, однако, в дальнейшем не являлись посетителями центра «Пегас» и не посещали учреждения дополнительного образования. Объем выборки: 266 чел.

Оценка результатов эксперимента осуществлялась с использованием следующих критериев оценки ценностного отношения к здоровью. Критерии соответствуют компонентам ценностного отношения: потребностный (показатели – проявленное желание подростка участвовать в том или ином виде деятельности, в работе определенной студии); когнитивный (показатели – полнота и точность знаний в выбранной сфере); эмоциональный, или аффективный (показатели – положительность, нейтральность или негативность проявляемых эмоций); практический, или поведенческий (показатели – результаты: самореализация подростка, укрепление его здоровья, повышение социализированности, проявление своих отношений в поступках, в мимике, жестах, продуктах своей деятельности); оценочно-рефлексивный (показатели – способность к самооценке своего здоровья).

Результаты сравнительного роста ценностного отношения в экспериментальных и контрольных группах следующие. Для экспериментальных групп характерно исчезновение отрицательного отношения к здоровью (что не наблюдается в контрольных группах). Имеется рост положительного отношения детей и подростков к здоровью (данные статистически значимые, проверены по статистике χ^2). Но в группе Э1 рост гораздо выше. Так, положительное отношение возросло значительно (на 21,8 % в группе Э1 и на 20,65 % в группе Э2). Это может означать, что добиться ценностного отношения к здоровью можно только в систематической работе, уделяя внимание развитию всех компонентов ценностного отношения, используя разнообразные формы и методы воспитания. Эпизодическая работа не позволяет добиться существенных результатов. К тому же результаты могут оказаться менее неустойчивыми.

В контрольных группах имели место незначительные как положительные, так и отрицательные изменения, но статистическая картина не изменилась.

Таким образом, полученные данные подтверждают предположение о том, что только системное всестороннее воспитание в оздоровительно-образовательном процессе может положительно повлиять на ценностное отношение детей и подростков к своему здоровью.

Наилучшие результаты наблюдались в группе, где теоретическая подготовка сочеталась с практикой, с полезным трудом, с физической активностью, с игрой. В этой группе дети и подростки сами делали выбор, получали возможность самореализации, систематически взаимодействовали в разновозрастных группах и общались с лошадьми.

Апробация модели и условий реализации оздоровительно-образовательного процесса подтвердила истинность положений гипотезы, которая предварительно была обоснована с использованием современных научных данных.

Проведенное исследование воспитания ценностного отношения детей и подростков к здоровью может быть продолжено в направлении разработки модели непрерывного воспитания детей и подростков всех возрастных групп; воспитания других качеств детей и подростков в условиях дополнительного образования в особых условиях конного центра.

Литература

1. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и раз-

вития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – С. 63–67.

2. Асмолов, Н. Здоровый образ жизни / Н. Асмолов // Воспитание школьника. – 1988. – № 2. – С. 72–77.

3. Белкин, А.С. Ситуация успеха: как ее создать / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 156 с.

4. Березина, В.А. Дополнительное образование детей в России / В.А. Березина. – М.: Диалог культур, 2007. – 512 с.

5. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова, М.Э. Боцманова, А.В. Захарова. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.

6. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации на период до 2010 года (одобрена решением Коллегии Минобрнауки РФ от 06 октября 2004 № ПК-2). – http://www.educom.ru/ru/yurist/regulirovanie/dop_obr/

7. Котлярова, И.О. Конституирующий эксперимент в педагогическом исследовании / И.О. Котлярова // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов: тематич. сб. науч. тр. / под ред. Г.Н. Серикова. – Челябинск: Образование, 2004. – Вып. 9. – С. 108–113.

8. Мак-Фарленд, Д. Поведение животных. Психобиология, этология и эволюция / Д. Мак-Фарленд; под ред. П.В. Симонова. – М.: Мир, 1988. – 520 с.

9. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. – М.: Педагогика, 1982. – 238 с.

10. Носенкова, И.М. Воспитание эмпатической культуры старшеклассников в процессе организации деловых игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.М. Носенкова. – Казань: НИИ ПТО АПН, 1997. – 23 с.

11. Сериков, Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М.: Мнемозина, 2002. – 416 с.

12. Сериков, Г.Н. Здоровьесбережение в гуманитарном образовании / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков. – Екатеринбург; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 242 с.

13. Сериков, С.Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: моногр. / С.Г. Сериков. – Челябинск; Шадринск: Исеть, 2001. – 320 с.

14. Худякова, Н.Л. Развитие человека и воспитывающая функция образования / Н.Л. Худякова. Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2002. – Ч. 2. – 196 с.

Поступила в редакцию 12 февраля 2010 г.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ (ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ) В СРЕДУ ДОУ

Л.А. Емельянова

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования*

TRAINING TEACHERS FOR INTEGRATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES (HIV-INFECTED) INTO PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION ENVIRONMENT

L. Emelianova

Chelyabinsk institute of teachers' professional retraining and further development

Выявлены противоречия между необходимостью специальной подготовки педагогов к интеграции детей-инвалидов (ВИЧ-инфицированных) в образовательную среду и отсутствием на практике технологии подготовки педагога к процессу интеграции. Обоснованы аспекты, в которых осуществляется подготовка педагогов: деятельностный, содержательный, управленческий.

Ключевые слова: профессиональная готовность, интеграция, интегрированное (инклюзивное) образование, дети-инвалиды, ВИЧ-инфицированный ребенок, дети с ограниченными возможностями.

Contradictions between the necessity of special teachers training for the integration of children with disabilities (HIV-infected) into the educational environment and between the lack of teachers training technology created to support the integration process are identified. Some aspects of activities which are used to train teachers are substantiated: activity, substantial, managerial.

Keywords: professional readiness, integration, integrative (inclusive) education, disabled children, HIV-infected child, children with disabilities.

Необходимость внедрения интегрированного (инклюзивного) обучения и незначительность успехов осуществляемой в данном направлении деятельности за двадцатилетний период (с 90-х годов XX в.) делают актуальной проблему подготовки педагогических работников к работе с детьми-инвалидами, а также выявления причин неудач образовательной интеграции детей, затронутых эпидемией ВИЧ/СПИДа в России. Цель статьи – выявить тенденции совершенствования подготовки (переподготовки) педагогов к интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ.

Современная государственная политика в сфере образования ориентирует участников образовательного процесса на реализацию интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду. Данные позиции были обозначены в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, а впоследствии четко

акцентуированы в проекте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», который широко обсуждается сегодня педагогической общественностью. Так, в данном документе отмечается, что особое внимание должно быть сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство и успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. К этой группе детей относятся и ВИЧ-инфицированные дети.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Наметившиеся тенденции инклюзивного образования выявили проблемы, которые требуется решать уже сегодня. Одной из таких проблем является подготовка педагогов к работе с ВИЧ+ детьми.

Проведенное нами исследование показывает, что педагоги слабо осведомлены в вопросах интеграции ВИЧ-инфицированных детей в образовательную среду [9]. В частности, 82 % респондентов считают, что ВИЧ+ дети должны обучаться в специализированных образовательных учреждениях. Это свидетельствует об их недостаточной подготовке в области нормативно-правового аспекта проблемы, что может найти свое отражение в процессах дискриминации ВИЧ-инфицированных детей, а также в медицинских аспектах проблемы. 89 % опрошенных считают, что для сотрудников детских учреждений, работающих с ВИЧ-инфицированными детьми, существует высокий риск профессионального заражения. Такие результаты свидетельствуют о недостаточной осведомленности об особенностях ВИЧ/СПИДа как инфекционного заболевания.

Кроме того, проведенный нами анализ публикаций последних лет показывает, что проблема ВИЧ-инфекции перестала быть сугубо медицинской. ВИЧ-инфекция в Декларации о приверженности делу борьбы с ВИЧ / СПИДом отнесена к разряду социальных заболеваний, противодействие которым зависит от социального поведения населения. Данная тема широко обсуждается специалистами в области социологии, психологии, но изучаются, главным образом, психологические особенности самих ВИЧ-инфицированных людей [2, 6–8].

Системный анализ роли педагога в успешной интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду детского образовательного учреждения позволил выявить противоречия между объективной необходимостью в специальной подготовке педагога к работе с такими детьми и отсутствием научно обоснованных и апробированных на практике организационных форм, содержания работы, условий и способов её осуществления, технологии подготовки педагога к этой деятельности, а также недостаточно полным и систематизированным комплексом дидактически обоснованных описаний практики работы образовательных учреждений в этом направлении.

Это обусловило обострение противоречий:

– между сложившимся отношением к ВИЧ-инфицированным детям как к детям, имеющим ограниченные возможности, и реальными особенностями детей, у которых эти осо-

бенности не очевидны (явно не определяются);

– между потребностью ВИЧ-инфицированных детей в индивидуальном развитии и недостаточной профессиональной и личностной готовностью педагога к удовлетворению этой потребности;

– между вынужденной необходимостью восполнять этот дефицит вузовской подготовки системой повышения квалификации и отсутствием достаточного методико-технологического обеспечения системы их работы в этом направлении.

Актуальность решения проблемы повышения квалификации педагогов в аспекте формирования компетенций интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ обусловлена, во-первых, сложностью и значимостью задач, стоящих перед педагогами, а во-вторых, дефицитом научно обоснованных разработок эффективного воздействия на процесс становления профессиональной готовности педагогических работников к интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ.

Проблема интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ имеет несколько аспектов, главными из которых являются:

1) создание педагогами, родителями и обучающимися толерантной среды для образования ВИЧ-инфицированных детей;

2) формирование профессиональных компетенций педагогов по организации процесса интеграции ВИЧ-инфицированных детей.

Рассматривая сущность подготовки педагога к интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ, остановимся на основных определениях. По мнению Ю.П. Вавилова, подготовка – это развитие профессиональной компетентности [1]; по определению Е.А. Климова, – это система подготовки педагогов к методически грамотному использованию в практической деятельности нормативных документов, обеспечивающих обучение и воспитание обучающихся [5]; И.Н. Разливинских рассматривает процесс подготовки как повышение профессиональной компетентности педагога через проведение курсовых мероприятий, семинаров, педагогических гостиных, мастер-классов, круглых столов, стимулирование учителей к активному внедрению инновационных образовательных технологий и программ [10]. Следуя этим авторам, главным признаком подготовки будем считать содействие развитию профессиональной компетенции педагога.

Нами проанализирована литература, посвященная проблеме совершенствования профессиональной подготовки педагогов. Одним

из аспектов этой проблемы является выявление «узких» мест. Так, по мнению В.А. Кан-Калика [4], это использование преимущественно фронтальных и групповых форм работы со слушателями. В результате их применения типичным явлением становится несформированность у педагогов творческих способностей, неумение связывать в единое логическое целое информацию из смежных областей знаний. Учитывая многоаспектность подготовки к работе с ВИЧ-инфицированными детьми, вышеназванные формы не являются адекватными для решения задач развития их соответствующей компетентности. В исследованиях, посвященных проблеме совершенствования профессиональной подготовки педагогов, отмечается также, что педагоги нуждаются в интеллектуальной помощи и в психолого-педагогической поддержке со стороны опытных специалистов. Построение единой системы психолого-педагогического сопровождения педагогов в процессе профессиональной подготовки позволит, по мнению А. Запесоцкого, повысить уровень их личностно-профессионального развития. Направлениями сопровождения могут быть: собственно учебно-педагогическое взаимодействие; взаимодействие на основе научно-исследовательской деятельности; межличностное взаимодействие субъектов образовательного процесса; взаимодействие на основе адресной психологической помощи и педагогической поддержки [3].

Это позволяет сделать важные выводы относительно организации системы подготовки педагогов к взаимодействию с ВИЧ-инфицированными детьми. Прежде всего, необходимо (несмотря на массовый характер переподготовки) сделать акцент на индивидуальные формы работы с педагогами, учитывая при отборе содержания дополнительного образования их частные пробелы в теоретической подготовке, неосвоенные компетенции и т. д. Взаимодействие с педагогом при этом должно осуществляться на партнерских основаниях, осуществляться в формах консультаций, помощи, содействия.

По нашему мнению, эффективность подготовки педагогов к деятельности по интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ может быть значительно повышена, если: система подготовки педагогов будет многоступенчатой, сочетающей теоретическую и практическую подготовку (с преобладанием последней); в процессе подготовки к работе с ВИЧ-инфицированными детьми педагог получит конкретные рекомендации, которые смо-

жет использовать в педагогической деятельности. Первое требование обусловлено необходимостью повышения грамотности педагогов в разных аспектах исследуемой проблемы: социальном, педагогическом, медицинском. Второе требование определяется необходимостью довольно быстрого изменения профессиональных компетенций педагогов, их профессионального поведения в то время, когда они внутренне еще не готовы к подобным изменениям. При этом речь идет не о единичных случаях, а о достаточно быстрой массовой их переподготовке. Стандартные рекомендации и советы позволяют им быстрее адаптироваться к условиям взаимодействия с ВИЧ-инфицированными детьми. В процессе их освоения важно привлекать педагога к разработке рекомендаций. То, что в силу своей инновационности может вызвать затруднения в организации им образовательного процесса, в период переподготовки может быть осуществлено при помощи более опытного наставника. Процесс практической подготовки педагога к общению с ВИЧ-инфицированными детьми следует осуществлять на основе тренинговых занятий; использования практико-ориентированных форм образования (моделирование учебных ситуаций, анализ видеофрагментов, практикумы).

Считаем, что работа по повышению квалификации педагогических кадров по проблеме интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ будет иметь успех, если приобретет системный характер. Системообразующим элементом при этом является цель подготовки педагогов к интеграции детей-инвалидов (ВИЧ-инфицированных детей) в среду ДОУ. Система объединяет компоненты, отражающие теоретические и практические аспекты подготовки педагогов. Наряду с этим следует отдельно подчеркнуть управленческо-педагогический аспект деятельности по интеграции детей-инвалидов (ВИЧ-инфицированных детей) в среду ДОУ. Таким образом, в системе необходимо рассмотреть 3 элемента:

1) содержательный (методическая, научно-теоретическая, психолого-педагогическая, медицинская подготовка, создание условий для применения знаний на практике);

2) деятельностный (мотивы, цели, задачи, средства, формы, методы, результаты подготовки педагогов к решению проблемы интеграции ВИЧ+ детей в среду ДОУ);

3) управленческий (анализ, планирование, организация, контроль, диагностирование уровня подготовленности педагогов к интеграции ВИЧ+ детей в среду ДОУ).

Рассматривая особенности подготовки педагогов к интеграции детей-инвалидов (ВИЧ-инфицированных детей) в среду ДОУ, важно отметить, что только на основе взаимосвязи деятельностного, содержательного и управленческого аспектов деятельности можно повысить эффективность работы по подготовке педагогических кадров в направлении подготовки их к интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ.

В соответствии с индивидуальными особенностями педагога формулируются индивидуальные цели, формы, методы, содержание работы по повышению его квалификации, формируются группы слушателей различных курсов, временные творческие коллективы, определяются коллективные, групповые и индивидуальные формы (при приоритете последних) оказания помощи для устранения выявленных затруднений.

Ожидаемые результаты функционирования этой системы – достижение некоего достаточного уровня подготовленности педагогов к интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ. Мы считаем важным подчеркнуть, что уровень подготовленности педагогов к осуществлению процесса интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ можно считать достаточным, если: 1) у педагогов имеются знания (правовые, педагогические, психологические, социологические, медицинские) об особенностях процесса интеграции детей-инвалидов (ВИЧ-инфицированных детей) в среду ДОУ; 2) они овладели соответствующими компетенциями интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ, главным проявлением которых является создание толерантной среды для образования ВИЧ-инфицированных детей со стороны педагогов, родителей и обучающихся; 3) педагоги освоили управленческие компетенции, позволяющие педагогическому коллективу создавать организационно-управленческие условия, благоприятствующие интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ.

Основной базой по подготовке педагогов к интеграции детей-инвалидов (ВИЧ-инфицированных детей) в среду ДОУ являются институты повышения квалификации педагогических кадров. Их преимуществами являются: понимание глубины и многоаспектности проблемы интеграции ВИЧ-инфицированных детей в среду ДОУ, наличие компетентных специалистов, достаточные организационные возможности, в том числе – по разработке и подбору квалифицированных кадров для реализации образовательных проблем для педагогов.

Литература

1. Вавилов, Ю.П. О педагогических способностях учителя младших классов / Ю.П. Вавилов // *Диагностика познавательных способностей*. – Ярославль: ЯГПИ, 1986. – С. 18–25.
2. Жданова, Т.Н. Особенности эмоционально-личностной сферы наркозависимых и ВИЧ-инфицированных женщин в период беременности: дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Жданова. – СПб., 2004. – 189 с.
3. Запесоцкий, А.С. Какого человека должна сформировать сегодня система образования / А.С. Запесоцкий // *Высшее образование в России*. – 2003. – № 3. – С. 8–11.
4. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Кан-Калик. – Грозный, 1985. – 487 с.
5. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е.А. Климов. – М.: МГУ, 1988. – 157 с.
6. Козлова, А.В. Интеграция детей, затронутых ВИЧ-эпидемией, в образовательное пространство и готовность сотрудников дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) к решению проблемы / А.В. Козлова // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. – 2009. – № 4. – С. 3–12.
7. Корнеева, Г.К. Психологические особенности смысловой сферы личности ВИЧ-инфицированных осужденных в условиях лишения свободы: дис. ... канд. психол. наук / Г.К. Корнеева. – Рязань, 2004. – 195 с.
8. Лаврентьева, Е.А. Психологические механизмы и психопрофилактика девиантного поведения при ВИЧ-инфекции: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.А. Лаврентьева. – М., 2008. – 26 с. – URL: http://www.muh.ru/Docs/content/08_10_10_Lavrentieva.doc?user=dcdd2977ef1530c70930a3fb19f28998.
9. Емельянова, Л.А. Формирование профессиональной готовности педагогов к работе с детьми, затронутыми эпидемией ВИЧ/СПИД, в системе повышения квалификации / Л.А. Емельянова // *Тенденции дополнительного профессионального образования в контексте современной образовательной политики: материалы II межрегион. науч.-практич. конф.: в 3 ч.* – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – Ч. 3. – 193 с.
10. Разливинских, И.Н. Методы и средства и формы формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов / И.Н. Разливинских // *Образование и культура как фактор развития региона: материалы Всерос. Менделеевских чтений*. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2007. – 210 с.

Поступила в редакцию 1 февраля 2010 г.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акимова Ольга Ильинична, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик обучения Оренбургского государственного педагогического университета, 8-903-3627850, akimovaolga_72@mail.ru

Akimova, Olga, Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy and teaching methods of Orenburg State Pedagogical University, 8-903-3627850, akimovaolga_72@mail.ru

Бушуева Марина Анатольевна, преподаватель кафедры иностранных языков Пермской государственной сельскохозяйственной академии, 8-342-2123767, busch_m@mail.ru

Bushueva, Marina, Lecturer of the Department of Foreign Languages of Perm State Agricultural Academy, 8-342-2123767, busch_m@mail.ru

Бучельников Дмитрий Юрьевич, старший преподаватель кафедры пожарной тактики и службы Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России, 8-912-2848102, tactica-uirps@mail.ru

Buchelnikov, Dmitry, Senior Lecturer of the Department of Fire Tactics and Service of Ural Institute of State Fire Service of Russian Ministry of Emergency Situations, 8-912-2848102, tactica-uirps@mail.ru

Варганова Ирина Вячеславовна, старший преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-9044238, varganova_iv@ipk74.ru

Varganova, Irina, Senior Lecturer of the Department of Natural and Mathematical Disciplines of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-9044238, varganova_iv@ipk74.ru

Войткевич Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и профессионального образования Института повышения квалификации работников образования Курганской области, 8-922-6705859, voitkevich0106@mail.ru

Voitkevich, Natalia, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy and Vocational Education of Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development in the Kurgan Region, 8-922-6705859, voitkevich0106@mail.ru

Волкова Милена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики профессионального образования, заместитель декана механико-технологического факультета по воспитательной работе Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679359, ppo_00@mail.ru

Volkova, Milena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Vocational Education, Deputy Dean on educational work of the Mechanics and Technology Faculty of South Ural State University, 8-351-2679359, ppo_00@mail.ru

Гитман Елена Константиновна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Пермского государственного педагогического университета, 8-965-5541945, mgitman@netzero.net

Gitman, Elena, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Perm State Pedagogical University, 8-965-5541945, mgitman@netzero.net

Даммер Манана Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения физике Челябинского государственного педагогического университета, 8-351-2393657, dammermd@yandex.ru

Dammer, Manana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Teaching Physics of Chelyabinsk State Pedagogical University, 8-351-2393657, dammermd@yandex.ru

Емельянова Лилия Алексеевна, старший преподаватель кафедры управления, экономики и права Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2634425, emelianova07@mail.ru

Emelianova, Lilia, Senior Lecturer of the Department of Management, Economics and Law of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2634425, emelianova07@mail.ru

Ермакова Алевтина Анатольевна, педагог дополнительного образования, педагог-психолог МОУ СОШ № 99 г. Челябинска, 8-919-3013549, 2545548@mail.ru

Ermakova, Alevtina, Teacher of Additional Education, Psychologist of school № 99 in Chelyabinsk, 8-919-3013549, 2545548@mail.ru

Задорин Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2617032, vidokaf@mail.ru

Zadorin, Konstantin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Upbringing and Further Education of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2617032, vidokaf@mail.ru

Журба Наталья Нигматулловна, старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2617032, zhurba_nn@mail.ru

Zhurba, Natalia, Senior Lecturer of the Department of Training and Further Education of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2617032, zhurba_nn@mail.ru

Ильясов Динаф Фанильевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2638527, dinaf_chel@mail.ru

Iliasov, Dinaf, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2638527, dinaf_chel@mail.ru

Ильясова Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, руководитель Центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2640524, ilyasova@mail.ru

Ilyasova, Olga, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Center of Innovation Projects of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2640524, ilyasova@mail.ru

Калугина Марина Александровна, кандидат педагогических наук, заместитель губернатора Курганской области по социальной политике, 8-908-8337727, romantika_k@mail.ru

Kalugina, Marina, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Governor of Kurgan region on Social Policy, 8-908-8337727, romantika_k@mail.ru

Кийкова Надежда Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Южно-Уральского государственного университета, 8-351-9044924, kig@ifsusu.ru

Kiykova, Nadezhda, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Subjects of South Ural State University, 8-351-9044924, kig@ifsusu.ru

Кисляков Алексей Вячеславович, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2617032, vidokaf@mail.ru

Kislyakov, Alexey, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Upbringing and Further Education of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2617032, vidokaf@mail.ru

Коновалова Ирина Александровна, преподаватель кафедры теории и методики физической культуры Екатеринбургского филиала Уральского государственного университета физической культуры, 8-343-2346341, sport-ural@ru66.ru

Konovalova, Irina, Lecturer of the Department of Theory and Methods of Physical Education of Ekaterinburg Branch of Ural State University of Physical Education, 8-343-2346341, sport-ural@ru66.ru

Котлярова Ирина Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679359, ppo_00@mail.ru

Kotlyarova, Irina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of Vocational Education of South Ural State University, 8-351-2679359, ppo_00@mail.ru

Криволапова Нина Анатольевна, доктор педагогических наук, доцент, ректор Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, 8-352-2235307, krivolapova@yandex.ru

Krivolapova, Nina, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chancellor of Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development in the Kurgan Region, 8-352-2235307, krivolapova@yandex.ru

Крикунов Константин Николаевич, кандидат педагогических наук, заместитель начальника факультета военного обучения Южно-Уральского государственного университета, доцент кафедры педагогики профессионального образования Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679359, ppo_00@mail.ru

Krikunov, Konstantin, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director of Military Science Department of South Ural State University, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Vocational Education of South Ural State University, 8-351-2679359, ppo_00@mail.ru

Кудинов Владимир Валерьевич, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2640126, kudinov_vv@ipk74.ru

Kudinov, Vladimir, Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2640126, kudinov_vv@ipk74.ru

Лебедев Максим Сергеевич, старший преподаватель кафедры философии и социологии Шадринского государственного педагогического института, 8-352-5368099, leb83@ya.ru

Lebedev, Maxim, Senior Lecturer of the De-

Сведения об авторах

partment of Philosophy and Sociology of Shadrinsk State Pedagogical Institute, 8-352-5368099, leb83@ya.ru

Малолетко Эльвира Анатольевна, заместитель директора Конного центра «Пегас», 8-351-2662615.

Maloletko, Elvira, Deputy Director of equestrian center "Pegas", 8-351-2662615.

Осипова Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, проректор по информационному обеспечению Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2630465, osipova_op@ipk74.ru

Osipova, Olga, Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Chancellor on Information Support of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2630465, osipova_op@ipk74.ru

Пикатова Наталья Борисовна, заместитель директора по воспитательной работе Челябинского государственного педагогического колледжа № 2, 8-351-7721873, cgpk - 2@mail.ru

Pikatova, Natalia, Deputy Director on Educational work of Chelyabinsk State Teachers' Training College № 2, 8-351-7721873, cgpk - 2@mail.ru

Почебут Даниил Александрович, инженер кафедры теплогазоснабжения и вентиляции Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2365456, pochebut.d@rambler.ru

Pochebut, Danil, Engineer of the Department of Heat and Gas Supply and Ventilation of South Ural State University, 8-351-2365456, pochebut.d@rambler.ru

Сериков Сергей Геннадьевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики педагогического менеджмента Уральского государственного университета физической культуры, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Южно-Уральского государственного университета, проректор по учебной работе Уральского государственного университета физической культуры, 8-351-2370492, serikov06@mail.ru

Serikov, Sergey, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Theory and Methodology of Pedagogical Management, Professor of the Department of Life Safety, Vice-Chancellor of Educational Process of Ural State University of Physical Education, 8-351-2370492, serikov06@mail.ru

Скрипова Надежда Евгеньевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-7293217, nscripova@mail.ru

Skripova, Nadezhda, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Primary Education of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-7293217, nscripova@mail.ru

Тарасенко Екатерина Владимировна, методист центра дистанционного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-2640126, tarasenko_ev@ipk74.ru

Tarasenko, Ekaterina, Methodologist of Distance Education Center of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-2640126, tarasenko_ev@ipk74.ru

Филатова Наталья Сергеевна, руководитель фитнес-клуба «Леди» г. Чебаркуль, 8-912-8971030, LedyFitness@yandex.ru

Philatova, Natalia, Head of the Fitness Club "Lady" in the town Chebarkul, 8-912-8971030, LedyFitness@yandex.ru

Цыбин Владимир Николаевич, мастер ООО «ЮжУралэлектромонтаж», 8-351-9315190, rika9983@list.ru

Tsibin, Vladimir, foreman of South Ural Electrical Installation Co. Ltd., 8-351-9315190, rika9983@list.ru

Цыбина Нина Николаевна, старший преподаватель кафедры информатики Южно-Уральского государственного университета, 8-351-2679522, rika9983@list.ru

Tsibina, Nina, Senior Lecturer of the Department of Information Technology of South Ural State University, 8-351-2679522, rika9983@list.ru

Яковлева Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, 8-351-7293217, galina440@mail.ru

Yakovleva, Galina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special (Correctional) Education of Chelyabinsk Institute of Teachers' Professional Retraining and Further Development, 8-351-7293217, galina440@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКАЦИИ МАТЕРИАЛОВ

1. В редакцию предоставляется печатный вариант статьи и ее электронная версия (документ Microsoft Word), экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы, звание и должность – для всех авторов статьи, сроки обучения в аспирантуре – для аспирантов, контактная информация (адрес, телефон, e-mail)).

2. Структура статьи: УДК, название, список авторов, аннотация (не более 500 знаков), список ключевых слов, текст работы, литература (ГОСТ 7.1-2003). На отдельной странице приводятся название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, левое – 22, правое – 25 мм. Шрифт – Times New Roman, кегль – 14. Отступ красной строки 0,7 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – полуторный. Рисунки и схемы должны быть сгруппированы и иметь названия.

4. Адрес редакции научного журнала «Вестник ЮУрГУ» серии «Образование. Педагогические науки»: Россия, 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 85, корпус 3А, Южно-Уральский государственный университет, Механико-технологический факультет, кафедра «Педагогика профессионального образования», 466/3. Тел./факс (351) 267-93-59, ответственному редактору профессору Котляровой Ирине Олеговне, ответственному секретарю доценту Волковой Милене Александровне.

5. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>), следуя ссылкам: «Научная деятельность», «Вестник ЮУрГУ», «Серии».

6. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

**ВЕСТНИК
ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

№ 23(199) 2010

**Серия
«ОБРАЗОВАНИЕ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»
Выпуск 9**

Редактор Л.М. Соколова
Компьютерная верстка И.А. Захаровой

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 09.06.2010. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 17,67. Уч.-изд. л. 16,78. Тираж 500 экз. Заказ 200/387.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.