

# Педагог

Наука, технология, практика

№ 2 (15)

2003

БАРНАУЛ

**Педагог**  
Наука, технология, практика  
№ 2 (15) 2003  
выходит два раза в год

**Учредители:**

Западно-Сибирское отделение  
Международной академии наук педагогического образования,  
Барнаульский государственный педагогический университет,  
Бийский педагогический государственный  
университет им. В.М. Шукшина,  
Новосибирский государственный педагогический университет,  
Омский государственный педагогический университет,  
Забайкальский государственный педагогический  
университет им. Н.Г. Чернышевского,  
Кузбасская государственная педагогическая академия,  
Томский государственный педагогический университет,  
Красноярский государственный педагогический университет

**Редакционная коллегия:**

А.А. Веряев (*главный редактор*)  
О.Н. Веряева  
Ю.Г. Воров  
Г.А. Воронина (*отв. секретарь*)  
Г.А. Калачев  
В.Е. Ключко (*зам. гл. редактора*)  
Г.П. Козубовская  
П.П. Костенков  
В.М. Лопаткин  
А.Н. Орлов  
Л.М. Растова  
В.А. Рассыпнов  
Л.В. Скорлупина  
В.Н. Филиппов (*зам. гл. редактора*)  
И.К. Шалаев

**Редакционный совет:**

В.М. Лопаткин (*председатель совета*)  
И.В. Барынькин  
В.П. Горлачев  
В.Н. Гончаров  
В.С. Жданов  
Г.А. Калачев  
В.В. Колесов  
К.Г. Колтаков  
П.П. Костенков  
В.А. Сластенин  
В.Г. Тюкавкин  
Т.И. Шамова

Художник (обложка) – Б. Щербаков

ISBN 5-88210-236-7

© Издательство БГПУ, 2003  
Лицензия ЛР № 020058 от 03.03.98 г.

# 65 ЛЕТ ЗАБАЙКАЛЬСКОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ УНИВЕРСИТЕТУ им. Н. Г. Чернышевского

Забайкальский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского - одно из старейших высших педагогических учебных заведений, расположенных в Сибири и на Дальнем Востоке. Вуз начал свою историю с 1 сентября 1938 года как четырехгодичный Читинский педагогический институт, открытый Постановлением Совета Народных Комиссаров РСФСР № 265 от 25 августа 1938 года. В составе института было 3 факультета: исторический, русского языка и литературы, физико-математический.

В 1963 году Читинскому государственному педагогическому институту было присвоено имя Н.Г.Чернышевского. Решением Министерства образования Российской Федерации в марте 1997 года Читинский государственный педагогический институт им. Н. Г. Чернышевского преобразован в Забайкальский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского.

Сегодня Забайкальский государственный педагогический университет - крупнейший учебно-научно-культурный комплекс Восточной Сибири и Забайкалья. В вузе по очной и заочной формам обучается около 10 тысяч студентов. За время своего существования вуз подготовил свыше 65 тысяч специалистов для сферы образования, науки, культуры, управления. Среди выпускников университета - крупные ученые, руководители областного и республиканского уровней, государственные деятели, деятели науки, культуры и образования.

В настоящее время в составе университета четыре института: институт филологии и межкультурных коммуникаций; институт психологии, педагогики и социальных наук; институт непрерывного образования; научно-исследовательский институт развития образования. Институт филологии и межкультурных коммуникаций включает в себя факультет иностранных языков и филологический факультет. Институт психологии, педагогики и социальных наук объединяет три факультета: педагогический факультет, социальный факультет и факультет психологии. Еще 7 факультетов университета существуют самостоятельно: физико-математический, исторический, естественно-географический, физической культуры, технолого-экономический, юридический, художественного образования.

В состав университета входят учебно-методическое управление; центр повышения квалификации, подготовки и переподготовки руководящих кадров; центр лицензирования, аттестации и аккредитации; центр информационных технологий; редакционно-издательский отдел; аспирантура; библиотека; спортивно-оздоровительный лагерь «Арахлей»; международный отдел и др. В 1998 году на базе Агинского педагогического колледжа создан филиал ЗаБГПУ. При университете с 1993 года работает многопрофильный лицей.

Университет осуществляет подготовку по 5 профилям основных образовательных программ (гуманитарные науки, педагогические науки, экономика и управление, естественные науки и математика, сервис), среди которых 9 направлений (520600 - журналистика, 521000 - психология, 521100 - социальная работа, 540100 - естествознание, 540200 - гуманитарные знания, 540300 - социально-экономические знания, 540400 - профессиональное обучение, 540500 - педагогика, 620100 - лингвистика и международная коммуникация) и 38 специальностей (экология; юриспруденция; журналистика; информатика; допризывная и физическая подготовка; технология и предпринимательство; дошкольная педагогика и психология; педагогика и психология; педагогика и методика начального образования; социальная педагогика; математика;

физика; химия; биология; география; история; русский язык и литература; физическая культура; иностранный язык; социальная работа; политология; социология; психология; филология; физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура); профессиональное обучение (по отраслям); музыкальное образование; изобразительное искусство; специальная психология; специальная дошкольная педагогика и психология; родной язык и литература; безопасность жизнедеятельности; менеджмент организации; домоведение; связи с общественностью; теория и методика преподавания иностранных языков и культур; перевод и переводоведение; валеология).

В 2003 году открыты новые специальности: логопедия, культурология, физическая культура и спорт, социальная антропология.

Программа послевузовского профессионального образования реализуется по 16 специальностям аспирантуры (01.01.09 - дискретная математика и математическая кибернетика; 01.02.05 - механика жидкости, газа и плазмы; 01.04.03 - радиофизика; 02.00.03 - органическая химия; 03.00.05 - ботаника; 07.00.02 - отечественная история; 07.00.06 - археология; 09.00.05 - этика; 09.00.11 - социальная философия; 10.01.03 - литература народов зарубежья (стран Европы, Америки и Австралии); 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания (физика, математика, литература); 13.00.04 - теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры; 19.00.01 - общая психология, психология личности, история психологии; 25.00.23 - физическая география и биогеография, география почв и геохимия ландшафтов, 10.00.08 - теория и методика профессионального образования).

Приказом ВАК МО РФ № 1298-в от 19 декабря 2003 года в университете открыт диссертационный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук по специальностям 09.00.11 - социальная философия (философские науки), 24.00.01 - теория и история культуры (культурология).

Интенсивно развивается в университете наука, успешно функционирует 25 научно-исследовательских лабораторий, выполняющих большой объем научных исследований. Основные научные направления, разрабатываемые в университете, связаны с проблемами высшей школы; комплексного изучения истории, природы, культуры, экономики Забайкалья, археологии и этнографии; проблемами комплексного изучения человека; экологического образования и культуры современного общества; современными технологиями образования; информационными технологиями обучения и т.д.

Учебную и научную работу в вузе осуществляют высококвалифицированные специалисты. Среди них более 30 докторов наук и профессоров, более 200 кандидатов наук и доцентов. Ведущими учеными университета являются доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО В. А. Кобылянский; доктор исторических наук, профессор И. И. Кириллов; доктор исторических наук, профессор М. В. Константинов; доктор исторических наук, профессор З. В. Мошкина; доктор биологических наук, профессор Б. И. Дулепова; доктор филологических наук, профессор Т. В. Воронченко; доктор педагогических наук, профессор Л. А. Бордонская и многие другие.

Университет располагает 7 учебными корпусами, 2 студенческими общежитиями, новым жилым комплексом для преподавателей и студентов.

Издательская база университета, обеспечивает вуз научной и научно-методической литературой. Библиотека университета насчитывает более 600 тысяч томов различных изданий. В 1997 году основан журнал «Гуманитарный вектор», соучредителями которого являются ЗаБГПУ, Забайкальское отделение Академии гуманитарных наук, администрации Читинской области и города Читы. В журнале освещаются вопросы философии, истории, педагогики, социологии, культурологи, психологии, методики преподавания отдельных дисциплин.

Университет является центром региональной ассоциации образовательных, научных, социальных учреждений - Забайкальского социально-педагогического университетского ком-

плекса (ЗУК). Основные цели и задачи деятельности ЗУК: прогнозирование, обоснование и разработка стратегии развития региональной системы образования, социальной защиты населения; всесторонняя интеграция коллективов образовательных, социальных и научных учреждений региона; разработка и реализация инновационных программ; создание единого социально - образовательного и информационного пространства.

Успешно осуществляется международное сотрудничество со многими университетами, с вузами и научными центрами США, Китая, Германии, Франции, Бельгии, Швейцарии, Японии, Монголии, Турции, Дании, Норвегии.

В стенах вуза обучаются иностранные студенты. Зарубежные преподаватели приглашаются для работы со студентами и проведения совместной научной и научно-педагогической деятельности, обмена опытом.

Забайкальский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского имеет долговременные и плодотворные контакты со многими ведущими вузами России.

Престиж ЗабГПУ в регионе достаточно высок. Постоянно растет конкурс на все специальности, сложилась система контракто-целевой подготовки будущих специалистов.

Забайкальский государственный педагогический университет стабильно развивается и с оптимизмом смотрит в будущее.

*И. И. Катанев,  
первый проректор ЗабГПУ  
им. Н. Г. Чернышевского*

## ГЛОБАЛИЗАЦИЯ, УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ РОССИИ И ТРАДИЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Кобылянский  
Виктор  
Аполлонович**  
– доктор философских  
наук, профессор,  
член-корреспондент  
Российской академии  
образования, зав. ла-  
бораторией по ком-  
плексному изучению  
человека ЗабГПУ  
им. Н. Г. Чернышев-  
ского

E-mail: vikap@zabspu.ru  
rektor@zabspu.ru

В последнее время много говорится о глобализации. Причем разными авторами даются различные трактовки и оценки этого процесса. В периодической печати все чаще стали говорить об «антиглобалистах», которые якобы (как луддиты в Великобритании конца XVIII – начала XIX в., боровшиеся против необходимого тогда внедрения машин в производственный процесс) выступают против неизбежного в наше время все более тесного единения человечества. В действительности же далеко не все «антиглобалисты» оправдывают данную им журналистами «кличку» и, более того, некоторые из них решительно отвергают ее.

С нашей точки зрения, глобализация как процесс все большего и большего вовлечения различных стран в единый исторический поток имеет объективный характер, и никакими заклинаниями ее не остановить. Однако она может иметь (и имеет) как позитивные, так и негативные последствия. Причем негативные ее проявления в различных сферах современной общественной жизни могут во сто крат перекрывать ее позитивное воздействие. На это обращают свое внимание многие исследователи. В частности, академик Н. Н. Моисеев в одной из своих последних работ подчеркивал, что «с созданием мировой экономической системы начал работать “дьявольский насос”, высасывающий из слаборазвитых государств не только капиталы, но и ресурсы, и наиболее талантливых и энергичных представителей народов этих стран. Возникает материальная основа реализации идеи золотого миллиарда – одна из самых страшных опасностей, стоящих на пути развития рода человеческого. И она – непосредственное следствие того процесса, который привел к рождению монстра, имя которому – МИРОВОЙ РЫНОК» [1]. «В этих условиях, – продолжает Н. Н. Моисеев, – решение глобальных экологических проблем и преодоление наступающего кризиса представляется невозможным, а разделение человечества на богатых и бедных, тем более, выделение «золотого миллиарда» означает приход нового тоталитаризма и последующую деградацию человечества» [Там же].

В настоящее время, как у нас в стране, так и за рубежом, все более осознается тот факт, что надежда на урегулирование всех проблем рыночным хозяйством (аналогично былым надеждам у нас на «плановое хозяйство») является опасным мифом. В одной из работ известного Римского клуба (1991) четко говорится: «Рынок плохо приспособлен к действиям, имеющим перспективную направленность, затрагивающим интересы будущих поколений и связанным с использованием ресурсов, находящихся в общественной собственности. Он функционирует в основном в соответствии с краткосрочными интересами» [2].

Поэтому не удивительно, что бывший вице-президент США Альберт Гор (еще до выборов на этот пост) в своей профессионально написанной книге «Земля в равновесии» решительно выступал за необходимость правительственной координации системы рыночных взаимоотношений для успешного решения экологических проблем. Приведя на этот счет довольно пространную цитату из книги А. Гора, известный российский экономикогеограф С. Б. Лавров восклицал: «Парадокс: один из видных деятелей Запада призывает к большему государственному регулированию, в частности для создания экологически и экономически приемлемых технологий, а мы пытаемся резко ослабить это регулирование, видимо считая, что рынок сам отрегулирует все» [3].

Оценивая сложившуюся ситуацию в мире, многие зарубежные исследователи (уже давно) приходят к признанию того факта, что основную причину нерационального отношения к природе следует искать «не в том, как люди взаимодействуют с природой, но в том, как они взаимодействуют друг с другом» [4]. Вместе с тем, критика (порой очень резкая) современного природопользования в экономически развитых странах, настоятельные призывы к скорейшему переходу к устойчивому развитию, в подавляющем большинстве случаев не затрагивает необходимости кардинальных социальных преобразований как в масштабах и интересах отдельных стран, так и мира в целом. Нечто подобное просматривается в исследованиях отечественных ученых и в реальной практике взаимодействия с природой нашей страны. Почему это происходит? Здесь могут быть разные ответы. По мнению историка и эколога А. Б. Вебера, основной причиной того, что не работает принятая 10 лет тому назад «строгая научная концепция» устойчивого развития (Рио-92), является отсутствие политической воли; данная проблема «должна решаться именно на этом уровне» [5]. Возникает и другой вопрос: а почему нет этой воли? Может быть потому, что кому-то кажется удобнее и легче выжить в одиночку или избранной группой стран? Если это так, то данная установка является глубоким заблуждением (не говоря уже о нравственной стороне дела).

Мы полностью согласны с утверждением Л. И. Мечникова: «Смерть или солидарность, других путей у человечества нет. Если оно не хочет погибнуть, то люди неизбежно должны прибегнуть к солидарности и к общему коллективному труду для борьбы с окружающими неблагоприятными условиями физико-географической среды» [6]. Не потому ли политикам не хватает воли, что им не хватает знаний и нравственности? Но не только политикам, многим из нас, не хватает воли, не хватает осознаваемой и одухотворенной воли.

Возможно ли преодоление негативных проявлений глобализации? Если это невозможно, то невозможно и сколько-нибудь достойное существование человечества и обеспечение его устойчивого и согласованного развития, невозможно утверждение ноосферы. Если же мы признаем необходимость того, другого и третьего, то нам недостаточно просто приветствовать объективно идущий процесс глобализации независимо от тех или иных форм его проявления; мы вынуждены признать, что, например, утверждение ноосферы возможно лишь в условиях сознательного управления процессом глобализации, по меньшей мере, по линии оптимизации взаимодействия природы и общества (но не только по этой линии). Весь экономический и политический порядок, который стихийно сложился на планете к концу XX века, должен быть целенаправленно усовершенствован. По мнению академика Н. Н. Моисеева, «это важнейшая задача формирующегося ныне планетарного гражданского общества в деле реализации принципа Sustainability development (устойчивое развитие. – В. К.), объявленного на конгрессе в Рио. Без ее кардинального решения все остальные экономические программы останутся благими пожеланиями» [7].

Идея глобализации или, выражаясь несколько иначе, «нового мирового порядка» уходит в глубь истории. В ходе своего идейного вызревания на Западе она в качестве чуть ли не обязательного компонента включала в себя, по мысли многих русских писателей, философов, политических деятелей, неприязнь к России. Характерно, что еще Н. Я. Данилевский в своей книге «Россия и Европа» (1871 г.) предостерегал об опасности утверждения на Земле одного куль-

турно-исторического типа. Он говорил о гибельности такого пути для человечества, поскольку господство одной цивилизации, одной культуры лишило бы человеческий род необходимого условия совершенствования – элемента разнообразия. Данилевский осуждал Запад за навязывание им своей культуры (под прикрытием «общечеловеческих ценностей») всему остальному миру. Он отличал «общечеловеческое» как абстрактно-общее, а потому нечто бесцветное, от «всечеловеческого» как конкретно-общего, включающего в себя все богатство национально-особенного. В силу того, что «общечеловеческое» лишено национального элемента, оно представляет собой всего-навсего «пошлость в полнейшем значении этого слова». С точки зрения Н. Я. Данилевского, всемирная ли монархия, всемирная ли республика, всемирное ли господство одной системы государств, одного культурно-исторического типа – одинаково вредны и опасны для прогрессивного хода истории.

В этом смысле идея мировой демократии ничуть не лучше идеи мировой революции, мирового коммунизма; несмотря на кажущееся различие, они имеют общее, которое состоит в пренебрежении к национальной судьбе народов как самостоятельных субъектов истории. «Мировая демократия Запада ... – писал русский эмигрант Александр Уайт еще в 1955 г., – не есть антипод Мирового коммунизма ... а лишь «причесанная» гуманизированная форма все той же интернациональной системы, которая должна объединить единым мировым правительством все народы мира и которая, по словам горячего сторонника Мировой Демократии профессора Тойнби, "...заставит всех маршировать по струнке и принудит всех людей подчиняться одним и тем же правилам"... Поэтому борьба между ними не есть борьба против интернационального коммунизма, как понимает это большинство русских эмигрантов, а всего лишь борьба, сопровождающая замену неугодного Западу советского режима другим, более созвучным интернационалистам Запада. Все это настолько самоочевидно, что не стоило бы тратить время на доказательство, если бы русские упорно не закрывали на это глаза» [8].

Унификация путей развития стран и культурного многообразия народов, сведение этого многообразия к одному «общечеловеческому» знаменателю, сродни самым опасным формам терроризма, оставляющего после себя социальную пустыню. Подобной унификацией уничтожается веками добытое богатство как отдельных стран и народов, так и всего человечества. «Культура есть не что иное, как своеобразие, а своеобразие ныне почти везде гибнет преимущественно от политической свободы. Индивидуализация губит индивидуальность людей, областей, нации» [9], – писал К. Леонтьев более века тому назад. Анализируя цепь различных исторических событий Запада с конца 50-х годов XIX в. он делал вывод о том, что следствием этих событий является «подготовка к переходу в государство космополитическое, сперва всеевропейское, а потом, быть может, и всемирное» [10] (более подробно см. [11]).

Тот факт, что идея глобализации имеет немалую историю, не является выдумкой злобных авторов. И все же, думается, реальный процесс глобализации, во всей своей противоречивой сути и направленности, непосредственно и со всё возрастающей скоростью формирования своей собственной основы, разворачивается с середины прошлого века, с началом развертывания НТР. Видимо, не случайно именно в это время В. И. Вернадский и другие исследователи напрямую заговорили о ноосфере, о практической необходимости управления силами природы и общества, а также процессом их взаимодействия друг с другом.

Для того чтобы преодолеть негативные последствия глобализации, они ни в коей мере не должны затушевываться, а, наоборот, глубоко и основательно анализироваться с целью оптимального противодействия им. В этой связи мы солидарны с мнением известного экономиста и эколога В. И. Данилова-Данильяна о том, что «глобализация как идея глобального использования всем человечеством того, что создано локально, безусловно, продуктивна, хотя в нынешних формах глобализация способствует росту неустойчивости». Говоря о России в аспекте устойчивости, он сообщает, что «Россия является одним из центров стабилизации окружающей среды. ... Россия может построить нормальную экономику только тогда, когда она перестанет «осваивать», когда будет развивать нормальное хозяйство на обжитых территориях, пригодных



для нормального человеческого существования. Самоограничение в ресурсопользовании пойдет только на пользу экономике и будет способствовать устойчивости развития страны» [12]. С позиций чистой экономики и экологии таков ход мыслей, видимо, правомерен. Однако встает немаловажный вопрос: удастся ли (позволительно ли будет) России в условиях нынешней формы глобализации «развивать нормальное хозяйство», самоограничивать себя в ресурсопользовании?

Устойчивость развития России в наше время это не чисто эколого-экономическая проблема, но и политическая, а также социокультурная, и самое главное – образовательная, духовно-нравственная проблема; решение каждой из них зависит, разумеется, не только (и не столько) от внешних факторов и обстоятельств.

Если невозможно избежать вхождения России в формирующуюся ныне единую систему мирового сообщества, то, очевидно, вполне возможно и необходимо России выработать *свою, собственную* модель (особый путь) модернизации всех сторон ее бытия, опираясь на особенности ее природы, истории, уровня развития технологии и экономики, права, нравственности, общей культуры и религии, характера народа. С тем, чтобы указанная модель способствовала вхождению в «мировую цивилизацию» с наименьшими потерями, была бы направлена на сохранение, укрепление самобытности России, обеспечение ее длительного устойчивого развития в будущем.

Известно, что в России не сегодня, а в течение многих веков формировалась и продолжает формироваться иная версия планетарного развития, иная модель гуманизма, альтернативная той, которая базируется на абстрактных «общечеловеческих ценностях», абсолютном приоритете богатства и комфорта. Российская модель развития, опираясь на традиции соборности, умеренности и воздержания, доходящих порой до аскетизма, сострадания, любви к ближнему, в противоположность популярной ныне потребительской концепции развития, не только не исключает идеалов свободы, справедливости и социальной защищенности, а, напротив, предполагает их, причем предполагает воплощение этих идеалов в действительно гуманной и мягкой форме.

Глубокое сожаление вызывает игнорирование влиятельными российскими кругами того обстоятельства, что путь России не должен быть простым повтором пути Запада и не может быть таковым. Особый путь развития России – это объективная необходимость, с которой нельзя не считаться. По утверждению философа Ю. В. Олейникова, «пока Россия не достигнет уровня энергозатрат на душу населения, компенсирующие потребности преодоления природно-климатических трудностей и противостояния разным странам, она обречена на сохранение коллективных форм хозяйствования и в целом бытия общества, на идеологию коллективного выживания. В противном случае ей грозят утрата собственной идентичности, экономической самостоятельности, национального суверенитета и независимости, культурного своеобразия, территориальное расчленение и т. д.» [13]. Трудно не согласиться с этой позицией. Сказанное не должно означать отрицания многообразия форм собственности вообще; но само это многообразие, оптимальным образом скоординированное, должно служить не задаче вхождения в «мировую цивилизацию» во что бы то ни стало, а задаче коллективного выживания российского общества, его интеграции, укрепления внутреннего единства.

По некоторым сведениям, для поддержания достигнутого уровня благосостояния Японии, последней достаточно использования в год 3 тонн условного топлива на человека, России же около 18 (сейчас у нас добывается около 6). В этих условиях игнорировать необходимость особого (коллективистского, соборного) пути развития России является больше чем «ошибкой». Однако вызывает удовлетворение то, что попытки обоснования особого пути развития России, принципов соборного хозяйствования и коллективистской организации общественной жизни, несмотря на устрашающую «демократическую» критику, все более и более активизируются в наше время [14 - 16]. В Приветствии Патриарха Московского и всея Руси Алексия II к VII Всемирному Русскому Народному Собору (декабрь, 2002 г.) особо подчеркивалось, что «для Рос-

сии жизненно необходимо возрождение трудовой и деловой этики, ориентации на творческий, производительный труд и на помощь ближнему, особенно тому, кто не может сам заработать себе на хлеб» [17].

Самобытность России не есть некое архитектурное излишество, от которого при желании можно с легкостью отказаться. Самобытность России есть фактор ее устойчивого развития, сохранение которой (самобытности) и которого (устойчивого развития) особое значение приобретает именно в условиях ее включения в общемировой процесс глобализации. Самобытность и устойчивость России – это такие стороны, тенденции, которые не противостоят, а взаимообуславливают друг друга, образуя единое, нерасторжимое целое, способное в силу этого к саморазвитию.

В этих условиях, в этом диалектическом контексте особое значение имеет традиционно-ориентированное образование, без чего невозможно обеспечение ни самобытности России, ни должной устойчивости ее развития. И. А. Ильин с глубоким знанием дела заповедовал, что «в будущей России образование не должно отделяться от духовного воспитания ... Образование, само по себе, есть дело формальное ... Образование одной памяти и одного рассудка оставляет человека полуобразованным и, главное, беспринципным, придавая ему самомнения и изворотливости. Полуобразование уводит от духа и от Бога. Беспринципность ведет на службу к дьяволу» [18]. «Великую национальную задачу» русского учителя И. А. Ильин видел в том, чтобы пробудить и укрепить в детях духовность, укрепить и развить в них религиозное чувство, совесть, достоинство, честь, художественный вкус, братскую сверхклассовую солидарность, Православие, чувство ответственности, патриотизм и уважение к своей и чужой частной собственности.

Несмотря на известные трудности в реализации указанной национальной задачи в наши дни, традиционно-ориентированное образование постепенно пробивает себе дорогу в школу и другие учебные заведения. Внутренняя логика развития российского общества в условиях глобализации неизбежно потребует более основательного возрождения традиционных ценностей народов России, приобщения русского человека к православной культуре и духовности. Заслуживают уважения слова президента России В. В. Путина, сказанные на VI Всемирном Русском Народном Соборе «Россия: вера и цивилизация. Диалог эпох» 13 декабря 2001 года в Соборном зале Храма Христа Спасителя, о том, что «мир востребует русские идеалы: самоограничение, любовь и жертвенность» [19]. Хорошие слова и хорошо бы, чтобы эти идеалы были востребованы, прежде всего, в самой России и на различных ее уровнях: федеральном, региональном и местном.

### ***Библиографический список***

1. Моисеев Н. Н. Экологическое мировоззрение // Философия экологического образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 27.
2. Кинг А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция. – М.: Прогресс, 1991. – С. 252.
3. Лавров С. Б. Экологические пути России // Экологические императивы устойчивого развития России. – СПб.: Петрополис, 1996. – С. 13.
4. Коммонер Б. Замыкающийся круг. Природа, человек, технология / Пер. с англ. – Л.: Гидрометеоиздат, 1974. – 234.
5. Устойчивое развитие: утопия или императив? // Вестник РФО. – 2002. – № 2. – С. 35.
6. Мечников Л. И. Цивилизация и великие исторические реки. – М., 1995. – С. 443.
7. Моисеев Н. Н. Указ. соч. – С. 27.
8. Уайт А. Русская политика самосохранения // Литературный Иркутск. – 1992. – Январь.
9. Леонтьев К. Н. Византизм и славянство // Собр. соч. – М., 1912. – Т. 5. – С. 147.
10. Леонтьев К. Н. Племенная политика как орудие всемирной революции // Собр. Соч. – Т. 6. – С. 157.
11. Корольков А. Русская духовная философия. – СПб.: РХГИ, 1998.

12. Философско-методологические исследования глобалистики // Вестник РФО. – 2002. – № 2. – С. 27.
13. Олейников Ю. В. Природный фактор исторического бытия России // Свободная мысль. – 1999. – № 2. – С. 88.
14. Кобылянский В. А. Русская идея и возрождение России. – Иркутск, 1997.
15. Чуринов Н. М. Совершенство и свобода. – Красноярск, 2001.
16. Олейников Ю. В. Природный фактор бытия российского социума. – М., 2003.
17. Советская Россия. – 2002. – 17 декабря.
18. Ильин И. А. Русский учитель // Опыты православной педагогики. – М.: Литературная учеба, 1993. – С. 196.
19. Советская Россия. – 2001. – 29 декабря.

## ФЕНОМЕН НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ)

Для рассмотрения существа заявленной темы и попытки ее раскрытия вначале необходимо прояснить значение «неопределенности».

В словаре русского языка понятие «неопределенность» имеет два значения: 1) точно не установленный; 2) неотчетливый, неясный [1]. В пятитомном философском энциклопедическом словаре в статье «Логика квантовой механики» дается ссылка на Рейхенбаха, который на основе разработанной им логической системы описания микрообъектов пошел по пути отнесения к высказываниям, наряду с истинностью и ложностью, еще и третьего значения истинности, которое можно истолковать как неопределенность [2]. На первый взгляд, можно увидеть противоречие между значением неопределенности как чего-то точно не установленного, неясного, неотчетливого и неопределенности как одного из значений истинности. Как может неясное и неотчетливое быть истинным и если быть – то есть ли пределы «истинности неопределенности»? Познание всякого явления, предмета, сущности познаваемого остается относительным, но благодаря привлечению феномена веры, облеченного в форму вероятности, предположения, прогноза и т. п. (научной веры, психологической, обыденной и т. д.) исследователь обретает определенную уверенность, что его познание и открытия достаточно истинны, надежны и валидны, чтобы их претворять в практическую жизнедеятельность. Таким образом, неопределенность (посредством феномена веры) обращается в определенность и может служить одним из критериев истинности.

Поскольку понятие «неопределенность» в научной гуманитарной литературе пока не имеет четко обозначенных рамок определения, мы, пользуясь этой ситуацией, предлагаем следующие дефиниции, благодаря которым, на наш взгляд, возможно более глубокое проникновение в сущность этого феномена. Неопределенность – это: 1) составной элемент менталитета общества; 2) состояние кризиса, напряжения, неясности и нечеткости в условиях выбора; 3) явление, возникающее в ситуациях дезориентации, утраты привычных ориентиров, поиска смыслов и ценностей; 4) одна из фундаментальных характеристик бытия человека, его экзистенции; 5) противоречивое, многозначное явление, феномен социальной структуры общества; 6) «вопрос» или ситуация вопроса, заданная извне либо изнутри объекта; 7) одна из основных категорий, позволяющих осмысливать и познавать сложные системы, например, систему образования. В последнем случае неопределенность действительно способна выступать в качестве инструмента исследования простых и сложных систем, особенно в ситуации противоречия.

**Сарапулов**

**Евгений**

**Владимирович**

– кандидат философских наук, доцент,

и. о. зав. кафедрой

психологии института

психологии, педагогики

и социальных наук

ЗабГПУ им. Н.Г. Чернышевского

Посредством неопределенности, например, можно выявить свойства системы, меру ее устойчивости, возможности адаптивности к изменениям и т. д. Сознательно создавая ситуации неопределенности, экспериментатор осуществляет контроль и проверку надежности системы, ее полезности и живучести. Система же, как правило, реагирует на неопределенность, вскрывая либо свой творческий потенциал, либо консервативность и безжизненность.

Неопределенность всегда присутствует в жизни людей. Потому самым разумным будет не стремление избегать неопределенности или любыми путями выйти из нее, но проникновение в ее сущность, выявление ее места и роли в тех или иных сторонах жизни, определение ее позитивных аспектов.

Что касается системы образования, то здесь всегда вольно или невольно ставится вопрос истинности теории обучения и предмета обучения. И всегда ответ на данный вопрос также предполагает наличие некоторой неточности, неясности в определении существа данной истинности. Это обуславливает ситуацию, в которой учитель в школе или преподаватель в вузе рано или поздно будет выходить на проблему неопределенности истинности той или иной теории, идей, на которых она базируется, методик, благодаря которым она входит в содержание образования.

Если согласиться с тем, что образование – такая область человеческой практики, которая непосредственно касается каждого из людей и определяет его судьбу, образ мыслей и поступки, отношение к миру и к самому себе [3], то нельзя не согласиться с актуальностью проблемы неопределенности, возникающей в образовании всякий раз, когда приходится сталкиваться с новизной, сложностью, противоречивостью, многочисленностью возможных вариантов. Если образование действительно способно определять судьбу, образ мыслей человека, то в условиях неопределенности учет подобного влияния образования становится жизненно важным. Столь высокая роль образования в жизнедеятельности человека и общества требует тщательного рассмотрения и анализа места и роли неопределенности в системе образования. Здесь в качестве исторического примера можно взять ситуацию, возникшую в период после перестройки середины 80-х годов. Необходимость анализа неопределенности в образовании была вызвана ситуацией двойных стандартов и ориентиров, двойного мышления [4], что, в конечном итоге, вынудило эту систему образования декларировать одни ценности и идеалы, а реализовывать совсем другие. В результате, как только произошло крушение деклараций и стереотипов господствовавшей идеологии, эта двойственность трансформировалась в состояние неопределенности. Наиболее же остро данная проблема выразилась в форме неопределенности ценностей в образовании и неопределенности функционирования системы образования (например, одной из функций образования является обеспечение преемственности и развития существующих в данном обществе культурных образцов), особенно в механизмах управления и финансирования. Вслед за этим начала нарастать неопределенность в содержании образования, обусловившая неопределенность средств образования.

Прояснению сущности феномена неопределенности в образовании помогает рассмотрение некоторых противоречий, влияющих на систему образования, особенно на его содержание. В контексте нашей темы интересно и полезно обратить внимание на некоторые противоречия.

1. *С одной стороны, человек является создателем и основным элементом системы образования, с другой стороны, фиксируется факт неясности сущности человеческого естества*, которую, например, в аспекте антропологической педагогики можно понимать так: «человек – это эксцентрическое существо», т. е. существо, не имеющее четко выраженного центра. Следовательно, неопределенность заложена в природе человека. В педагогическом наследии Я. Корчака можно встретить понимание ребенка, ученика как полное жизни и ярчайших неожиданностей творческое «не знаю». Таким образом, если по определению, приведенному выше, образование определяет судьбу, образ мыслей и т. д. каждого человека, тогда оно определяет неопределенность. В этом можно усмотреть некоторое противоречие, так как само образование созда-

ются людьми, имеющими в своей природе неопределенность. В этом случае как же неопределенность может определять определенность? Согласно немецкому философу Фридриху Шелеру, присущая природе человека неопределенность возникает в ситуации диалогичности между ограниченным «я» человека и его бесконечным «я».

2. *Современные научные теории, как правило, претендуют на истинность, но в то же время всякая современная научная теория содержит в себе элемент неопределенности*, что связано, с одной стороны, с многообразием методологических подходов в соответствующей теории, с другой стороны, – с явлением абстрактного тождества, в котором, по крайней мере, первоначально, находятся соответствующая теория и ее предмет. Например, в сфере образования неопределенность усиливается, поскольку возможна истинная и неистинная теории обучения, а также истинный и неистинный предмет обучения. Граница между этими полярностями не является жесткой, ибо отсутствует однозначный критерий абсолютной истинности или ложности той или иной теории. Истинность или ложность в этом случае нередко определяется верой исследователя, ученого, мыслителя. На сегодняшний день уже стало ясно, что неопределенности и случайности избежать в принципе нельзя, и там, где раньше наука была готова однозначно предсказывать вполне определенные следствия из определенных причин, она стала предсказывать распределение вероятностей. Вероятность же своим корнем имеет веру. Следовательно, понимание явления неопределенности в образовании связано с пониманием феномена «вера». В контексте изучения явления неопределенности потребность в осмыслении данного феномена еще больше возрастает, когда в науке и образовании, в частности, начинают развиваться подвижки к принятию синергетических идей и подходов. Как известно, в синергетике весьма положительно воспринимаются идеи хаоса, случайности, неустойчивости, которые до последнего времени считались врагами научных теорий и тщательно из них изгонялись. Синергетика выдвинула чрезвычайно смелую и новую идею о самопроизвольном возникновении порядка из хаоса. Случайность, нестабильность, неустойчивость, неопределенность стали рассматриваться как важные факторы развития. В то же время это вступает в противоречие с идеями абсолютных ценностей, неизменных принципов как в научной, так и в духовной областях жизнедеятельности. Хотя надо заметить, что решение вопросов, связанных с интерпретацией неопределенного знания, расценивается некоторыми исследователями как возможно истинное знание. Попытки решения проблемы неопределенного знания основывались на принятии принципа множественности истины как движения от относительной к абсолютной истине. В этом случае можно говорить о диалектическом характере неопределенности. Но в то же время напряженной видится этическая сторона решения тех или иных вопросов, ведь любая деятельность в условиях неопределенности характеризуется соответствующими этой деятельности видами рисков, а момент риска всегда ставит человека перед моральным выбором. Этические проблемы неопределенности в сфере образования встают в связи с тем, что любые человеческие и социальные взаимодействия являются выражением неопределенности в отношении будущего [5], что предполагает риск, который может обойтись слишком дорого, если будут приняты неверные решения, особенно в случае, когда должным образом не учитываются нравственные ценности и ориентиры.

Проблема неопределенности в системе образования стимулирует усиление работы над прояснением определенности различных элементов этой системы. Например, возникшая неопределенность в образовании после начала перестройки конца 80-х годов двадцатого столетия, в конце концов, привела к необходимости модернизации российского образования. Возникновение неопределенности в образовании было в большой мере обусловлено противоречивостью между декларируемыми ценностями в образовании и реальным состоянием воспитания детей и молодежи. В связи с этим последовала реакция Правительства Российской Федерации (29 октября 2001 г.) на данную неопределенность, которая была выражена в форме разработки и последующего утверждения Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. Кроме того, Министерство образования запланировало подготовить в 2004 г. постанов-

ление Правительства Российской Федерации «О Национальной программе воспитания детей и молодежи Российской Федерации «Будущее России».

3. Еще одним из противоречий, обусловившим в конце двадцатого столетия возникновение неопределенности в образовании, стало, *с одной стороны, стремление сохранить систему образования единой и в то же самое время ориентация на одновременное воспроизведение различных культурных образцов.* Данное противоречие сразу поставило под вопрос проблему стандартов. Сейчас мы стали свидетелями попытки разрешить это противоречие посредством принятия закона Российской Федерации «О государственном стандарте общего образования», которым устанавливаются основные параметры общего образования. Видимо, одним из положительных моментов принятия данного закона можно считать решение о передаче соответствующим федеральным органам прерогативы в утверждении федерального компонента стандартов общего образования (по предметам или предметным областям). Это лишний раз свидетельствует о необходимости предоставлять возможность соответствующим органам самостоятельно, опираясь на указания вышестоящих структур, заниматься самоорганизацией и самоуправлением в условиях неопределенности.

В рамках образовательного процесса очень важным и актуальным является вопрос о самоорганизации и управлении в условиях неопределенности, поскольку порой вероятность успешного исхода зависит от меры ответственности, возлагаемой на каждого участника данного процесса и меры свободы действий, предоставленной каждому участнику. По этой причине вполне обоснованно выглядит критика, например, тоталитарного, авторитарного стиля управления в том или ином образовательном учреждении, в рамках которого не предоставляется возможность подотчетным структурным звеньям соответствующей системы заниматься проблемой самоорганизации и самоуправления.

Существуют неопределенности такого порядка, которые вполне разрешимы управленческим звеном организации, либо даже одним ее руководителем, но, как показывает жизнь, есть и другие виды неопределенности, при наличии которых участие каждого сотрудника организации становится жизненно необходимым. Здесь уместно провести параллель с телом человека как сложноорганизованной системой, в которой все настолько взаимосвязано, что утрата возможности функционирования какой-либо части тела, органа может негативно отразиться на всем организме. Причем, в экстремальных ситуациях основную нагрузку могут брать на себя такие органы, которым в обычных условиях жизнедеятельности организма совершенно не свойственно проявлять свою потенцию. Это лишний раз свидетельствует о ценности каждого и для себя и для всех.

Неопределенность может так проявить себя, что основные элементы системы окажутся неспособными адаптироваться к сложившимся обстоятельствам, они могут находиться в состоянии стагнации, например, из-за неожиданности возникшей неопределенности, ее специфического проявления и воздействия, к которому данные элементы системы были не готовы. Если в этом смысле проводить сравнение с системой образования в России, то, как оказалась, она явилась достаточно демократичной, чтобы позволить федеральным органам образования, например, заниматься утверждением федерального компонента государственного стандарта, согласовывая их с положениями, вытекающими из Национальной доктрины образования.

Неопределенность в системе образования – это повод оценить сильные и слабые стороны данной системы, провести еще раз ревизию приоритетов в образовании. Именно это, как мы понимаем, стало той причиной, по которой разрабатываемые стандарты общего образования не будут носить характера революционных изменений, поскольку для этого, по словам В. М. Филиппова, нет серьезных оснований [6], ибо российское образование по-прежнему является одним из самых системных, фундаментальных, особенно в области математики, физики, химии, биологии.

Неопределенность в образовании, если ее рассматривать в форме фиксации противоречия в процессе познания, оказывается одной из важных философских и педагогических категорий

образовательного процесса. Противоречие оказывается побудительной силой к творческой деятельности, поскольку сама по себе ситуация противоречия вынуждает решать соответствующую проблему нестандартными способами, когда стандартные приемы не срабатывают. Противоречивая ситуация обостряет неопределенность и в то же самое время открывает возможности для углубления познания в той или иной сфере, области жизнедеятельности. Подобные ситуации могут возникать помимо воли субъектов, но могут быть и целенаправленно сформированы, создавая проблемное поле, в котором начинает себя проявлять потенциальная творческая сила индивида или группы людей, той или иной образовательной структуры.

Неопределенность, будучи формой фиксации противоречия в процессе познания, может проявлять себя как фактор социально-психологического и социально-экономического прогресса личности, группы, либо другой социальной системы. Известна истина, открытая еще Сократом, сказавшим: «Я знаю, что я ничего не знаю». Не знать – значит находиться в ситуации неопределенности, но именно отсюда, из понимания себя ничего не знающим и начинается истинное познание. Следовательно, необходимо ценить, понимать значение неопределенности для личностного развития и развития той или иной системы (например, образовательной) в целом. Важно не только учиться разрешать неопределенность, избегать ее, но и находиться в ней, достигая ее (я знаю, что я ничего не знаю). Здесь вполне уместно вести речь о так называемой познавательной неопределенности, ее ценностной стороне.

Нынешняя ситуация в системе образования актуализирует проблему социального и личностного выбора участника образовательного процесса в условиях неопределенности. Выбор определяет ход развития образовательной системы в целом и каждого его члена в частности, а также направление выхода из создавшейся неопределенности. Сегодня, может быть, как никогда ранее в истории человечества, выбор зависит от: 1) ценностной ориентации человека или группы людей как субъектов образовательного процесса, от их умения понимать механизм действия и использовать феномен «вера», что предполагает знание видов веры, независимо от того, идет ли речь о научной, психологической, педагогической, религиозной вере (вера может быть слепой, наивной, фанатичной, разумной, осознанной и неосознанной, групповой и индивидуальной); 2) от осознания особенностей влияния на конкретную ситуацию предмета веры. Данное заявление об обусловленности выбора соответствующими факторами, перечисленными выше, отчасти основано на идеях И. Пригожина, который в своем труде «Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы» писал: «Человечество достигло поворотного пункта – начала новой рациональности, в которой наука более не отождествляется с определенностью, а вероятность – с незнанием» [7], а также на теоретических изысканиях различных современных ученых, одним из примеров которых является Л. А. Микешина. В своей книге «Новые образы познания и реальность», рассуждая о качественном знании, она относит его к тому типу необходимых интуитивных, неспециализированных и неформальных знаний, которыми обязательно располагает каждый человек. «Эти знания, - по ее словам, - приобретаются в повседневной жизнедеятельности, принимаются на веру, часто существуют в неявном, неосознанном и неформализованном виде и содержат многие интуитивные представления о мире» [8]. А ведь именно подобных знаний или, точнее, способности обладать подобными знаниями как раз часто и не хватает человеку или группе людей, чтобы правильно сориентироваться в ситуации неопределенности, следовательно, и принять верное решение.

Ситуацию неопределенности в образовании актуализирует еще и тот факт, что «чем более компетентными становятся эксперты, тем менее они способны описать знания, используемые для решения задач» [9]. В этом можно усмотреть противоречие, но именно оно стимулирует к развитию, к поиску, к творческим решениям. Отсюда вытекает необходимость учета феномена неопределенности в системе образования, поскольку образование выступает одной из моделей науки. А, как известно, в сердцевине науки существуют области знания, которые через формулировки, прописанные положения передать невозможно. Отсюда следует вывод, к которому пришла Л. А. Микешина и с которым соглашаемся и мы: «Для педагогики это означает, что ни



учебник, ни рассказ преподавателя не является достаточным условием включения учащихся в познавательную традицию. Необходимо сориентировать образование и на передачу неявного знания, что способствовало бы преодолению эрудированного дилетантизма и соответствовало бы скорейшему достижению профессионализма» [10].

Таким образом, феномен неопределенности в образовании можно расценивать как один из важнейших факторов развития и функционирования любой образовательной системы, что подтверждается фактическим обстоятельством так называемого «горизонта предсказуемости» простых и, тем более, сложных систем, каковой является система образования. Поскольку в момент кризиса система может повести себя непредсказуемо, противоречия могут обостряться, усиливаться, нарастать, то и проблема неопределенности становится более актуальной. В связи с нарастанием разного рода проблем в современном мире, с увеличением различного рода неопределенностей в ближайшем будущем возрастает необходимость более глубокого осмысления феномена «неопределенность» в образовании, так как последнее призвано готовить общество к встрече с будущим. Система образования должна «идти на шаг вперед» по сравнению с другими социальными институтами, предвосхищая грядущие бифуркации и заранее вырабатывая умение у своих субъектов сознательно направлять ход их развертывания. Неопределенность – это часто встречающийся факт нашей действительности. Потому, кроме всего прочего, система образования должна функционировать таким образом, чтобы вырабатывать у своих субъектов умение и способность смотреть фактам «в лицо», но никогда не терять веру в победу.

### ***Библиографический список***

1. Лопатин В. В., Лопатина Л. Е. Русский толковый словарь. – М.: Русский язык, 1997. – С. 341.
2. Рейхенбах В. Логика квантовой механики // Философская энциклопедия в 5 т. – М., 1964. – Т. 3. – С. 224.
3. Валицкая А. П. Образование в России: Стратегия выбора: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998.
4. Фишер М. И. Преодоление неопределенности в российском образовании // Педагог. – 1993. – № 6.
5. Пригожин И. «Философия нестабильности // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 46 - 57.
6. Филиппов В. М. Некоторые основные мероприятия по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. // Инновации в образовании. – 2003. – № 3.
7. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы. – Ижевск, 1999. – С. 13.
8. Микешина Л. А. Новые образы познания и реальность. – М., 1997.
9. Там же. – С. 170.
10. Там же. – С. 179.

## ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

*Лига*

*Марина*

*Борисовна*

*– кандидат фило-  
софских наук,*

*доцент кафедры  
философии,*

*директор институ-*

*та педагогики, пси-  
хологии и социальных  
наук ЗабГПУ*

*им. Н.Г. Чернышев-  
ского*

Квалитативная революция – революция качества, начавшаяся с конца 50-х годов, знаменовала собой «... сдвиг от качества товаров и качества технологий как фактора конкуренций к качеству жизни человека, качеству личности, качеству образования как доминирующему фактору конкуренции в 90-х гг., приобретающему геополитические формы. Качество человека и общества предстает как синтезатор, символ происходящих изменений» [1]. Под воздействием квалитативной революции произошло изменение целей и задач общественного развития, его ориентиров и перспектив, многих утвердившихся взглядов и представлений.

Квалитативная революция поставила перед человечеством чрезвычайно важную задачу – задачу поиска новых парадигм, новых стратегий развития на основе осмысления проблем, стоящих перед мировой цивилизацией.

Однако уже сегодня большинством ученых, политических деятелей осознается то, что новый век будет веком качества, а новой парадигмой общественного развития становится качество жизни. Концепция качества жизни все чаще и чаще используется для обоснования целей и задач развития цивилизации, в программных документах государств и политических партий. Целью концепции устойчивого развития, утвержденной Конференцией ООН по окружающей человека среде и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 году, является достижение высокого качества жизни людей.

Термин «качество жизни» впервые был употреблен видным английским экономистом, представителем кембриджской школы А. С. Пигу в работе «Экономическая теория благосостояния» в 1924 году, которая содержала зачатки будущей теории государства всеобщего благоденствия.

В 1963 году президент США Дж. Кеннеди в обращении к конгрессу говорил о качестве жизни в своей стране. Именно с именем этого президента связано введение в политический лексикон данного термина и формирование заказа на его научную разработку.

В настоящее время в литературе выделяют три стадии в разработке проблемы качества жизни: «эмбриональная», «квантификационная», «концептуальная» [2]. Однако, как нам представляется, сегодня есть все основания говорить о четвертой стадии в разработке этой категории.

«Эмбриональная» стадия – конец 50-х - середина 60-х годов. Это был период формирования данного понятия. Оно чаще используется в популярных публикациях, в пропагандистских целях, в избирательных компаниях, нежели в научной литературе. Основным показателем качества жизни становится ВВП, приходящейся на одного жителя страны. Качество жизни характеризует жизнь американцев со стороны удовлетворения социальных и духовных потребностей, предоставляемых им в рамках жизненного стандарта. Образ же жизни связывается с возможностью удовлетворения материальных потребностей.

Вторая стадия «квантификационная» датируется 1966 годом – годом выхода в свет книги под руководством Р. Бауэра «Социальные индикаторы». В этот период предпринимаются попытки дать научное определение качеству жизни как социальной категории, разработать его социальные индикаторы. Впервые обращается внимание на психологические характеристики качества жизни, которые выражаются в удовлетворенности (неудовлетворенности) человека условиями своего существования. Качество жизни начинает трактоваться применительно к отдельному индивиду. Причем на первый план выдвигаются не материальные, а духовные и социальные потребности.

Началом третьей стадии считается выход в свет книги Дж. Форрестра «Мировая динамика» (1971 г.). Исследователь предлагает общественности математическую модель мира, получившую название «МИР-1». Эта модель состояла из пяти секторов: население, капиталовложения, использование невозобновимых ресурсов, загрязнение окружающей среды, производство продовольствия, соединенных друг с другом прямыми и обратными связями [3]. Мерой функционирования мировой системы Форрестер считает качество жизни. Качество жизни понимается как обобщенный показатель перечисленных выше факторов. Ученый высказывает мысль о том, что определение «среднемирового значения качества жизни» может способствовать сравнительному анализу социально приемлемых альтернатив общественного развития, его перспектив. На этой стадии происходит концептуализация «качества жизни», связанная с формированием двух основных направлений исследования этого понятия – «глобального моделирования» (это нашло отражение в деятельности Римского клуба) и «субъективного качества жизни». В проблематику качества жизни включается вопрос о социально приемлемом «человеческом качестве», как сущностном ядре индивида. А. Печчеи отмечает, что человек станет подлинным человеком, если будет развито его «человеческое качество». Для этого необходимо «сделать более острым восприятие им самим его нового положения в мире, повысить осознание той силы, которой он располагает, развить чувство глобальной ответственности и способность оценивать результаты своих действий» [4]. Это необходимо потому, что лишь только через развитие человеческих качеств и человеческих способностей можно добиться изменения всей ориентированной на материальные ценности цивилизации» [5].

Начало четвертой стадии, как нам представляется, можно датировать 1992 годом. В этом году в Рио-де-Жанейро состоялась конференция ООН по окружающей человека среде и развитию. На форуме была выработана концепция устойчивого развития, целью которой является достижение высокого качества жизни людей.

Переход к новой модели общественного развития был объективно обусловлен необходимостью совершенно по-иному взглянуть на решение многих глобальных проблем современности, таких, как: сохранение мира; укрепление всеобщей безопасности и разоружение; перенаселение планеты; ликвидация отсталости, растущего разрыва в уровне развития развитых и развивающихся стран; преодоление экологического кризиса; борьба с голодом, нищетой и болезнями; борьба с терроризмом и экстремизмом; проблема реформирования образования. Качество жизни, особенности его формирования анализируются в рамках концепции устойчивого развития.

В настоящее время среди социологов, философов, психологов, экономистов, экологов вопрос о качестве жизни остается дискуссионным. Одни исследователи рассматривают качество жизни как единство объективных и субъективных индикаторов. Другие пишут о том, что качество жизни это совокупность экономических, политических, экологических показателей, определяющих социальное положение человека в обществе, его социальный статус, степень участия в политической жизни. Ряд исследователей рассматривает качество жизни как своеобразную форму разрешения противоречий между социальными стандартами, социальными гарантиями, гражданскими правами и потребностями людей, их реальной жизнью.

Можно выделить несколько различных подходов к анализу качества жизни как новой парадигмы общественного развития.

Экономический подход, ставящий качество жизни в зависимость от уровня экономического развития. Причем, в рамках этого направления можно выделить две прямо противоположные точки зрения. Первая позиция представлена такими именами, как Р. Арон, Д. Белл, Д. Гэлбрейт, Э. Тоффлер и др. Эти ученые считают, что рост экономики способствует улучшению качества жизни, они связывают это улучшение с развитием знания, науки и техники. В основе их взглядов лежит принцип технологического детерминизма. Большинство представителей данного направления утверждают, что социальные, политические процессы и явления зависят от технических систем, формируются под их воздействием.

Представители второй точки зрения, или, как ее называют, пессимистической (Д. Макдермотт, Э. Мишан, Л. Мэмфорд, Ф. Розак, Э. Фромм и др.), считают, что экономический прогресс влечет за собой ухудшение качества жизни людей. Многие из них говорят о необходимости возврата к прошлому или высказывают идею остановки экономического роста как неперемного условия повышения качества жизни. Они говорят о «гуманизации науки и техники», «гуманном планировании», «гуманном управлении», «гуманизованном потреблении». Только таким образом можно снизить негативные последствия быстрого экономического роста и построить общество действительно нового качества жизни.

Проблема воздействия экономического роста на качество жизни людей была предметом обсуждения «Римского клуба» - неформальной международной организации. Члены этой организации рассматривают проблемы качества жизни в рамках «глобального моделирования».

Экологический подход связывает качество жизни с качеством окружающей среды, качеством ее природного компонента (Д. Фостер, Р. Супек, Д. Маркович, Э. Тоффлер и др.).

Психологический подход понимает под качеством жизни осознание человеком своего места в жизни. Теоретической основой этого направления стала иерархическая теория потребностей, разработанная А. Маслоу, одного из лидеров гуманистической психологии, выдвинутая им в 50-е годы XX века. По А. Маслоу существует пять групп или уровней потребностей:

- физиологические потребности (потребности в пище, воде, одежде, воздухе и т. д.);
- потребности безопасности и уверенности в будущем (экзистенциальные потребности);
- потребности принадлежности и причастности (социальные потребности);
- потребности признания и самоутверждения (престижные потребности);
- потребности самовыражения (духовные потребности).

Теория Маслоу внесла большой вклад в формирование концепции качества жизни, в разработку системы ее показателей. Ученый считал, что не только экономические факторы будут влиять на поступки, мотивы поведения людей, но и другие потребности. Отсюда он делал вывод о том, что по мере удовлетворения потребностей людей будет меняться качество их жизни.

В медицинском аспекте качество - это результат влияния самого заболевания и его результатов на физическое, психическое и социальное благополучие человека.

Региональный аспект предполагает анализ качества жизни в процессе взаимодействия природы-населения – хозяйства на определенной территории.

Анализируя существующие определения качества жизни в литературе, отечественные исследователи Е. В. Давыдова и А. А. Давыдов выделяют следующие: «первый тип – объектив-

ные условия существования на уровне общества; второй тип – субъективные оценки условий существования на уровне общества; третий тип – объективные условия существования на уровне индивида; четвертый тип – субъективные оценки условий существования индивида; пятый тип – объективные условия существования и их оценка на уровне общества; шестой тип – объективные условия существования и их оценка на уровне индивида; седьмой тип – объективные условия существования и их оценка на уровне общества и индивида» [6].

Мы считаем, что качество жизни может быть рассмотрено в следующих аспектах.

Качество жизни - как система. В данном аспекте качество жизни будет включать в себя такие составляющие, как качество природной среды, качество здравоохранения, качество культуры, качество политической и экономической сферы.

В функциональном аспекте качество жизни выражается с помощью количественных показателей. Количественные показатели могут быть выражены такими категориями как уровень жизни, потребительский бюджет, прожиточный минимум и др.

Однако полное представление о качестве жизни, его месте и роли в современном обществе может быть получено при анализе этого понятия как интегральной категории. Качество жизни как интегральная категория есть характеристика жизнедеятельности как общества в целом, так и отдельных социальных, национальных групп, личностей. В данном аспекте выделяются факторы, обеспечивающие условия жизнеспособности общества. Одним из таких факторов в современном постиндустриальном обществе становится образование.

Сегодня будущее цивилизации в целом, отдельных народов, государств определяется политикой в сфере образования. Причем в данном случае возникает двойная детерминация: образование, его качество определяют изменения в экономике, а эти изменения в свою очередь формируют новые требования к образованию, а стало быть, и к самому человеку, качеству его жизни.

Квалитативная революция, начавшаяся в промышленности в 50-е годы XX века, привела к возникновению нового типа экономики – квалитативной экономики. Квалитативная экономика одновременно является и информационной, и интеллектуальной. Становление информинтеллектуальной экономики изменило само общество и человека. Человек в этом обществе становится творческой силой и информационным ресурсом общества. Это в свою очередь приводит к изменению отношения общества к образованию. Образование превращается в социальную ценность, а знания в символический капитал. «Триада квали-экономика – инфо-экономика – интеллект-экономика замыкается «образовательной экономикой ...» [7].

Американский социолог, один из создателей теории постиндустриального общества, Э. Тоффлер в книге «Третья волна» излагает свою концепцию развития общества. Развитие общества, по Тоффлеру, есть процесс смены волн. Цивилизация первой волны была аграрной – ее символ мотыга, главная ценность – земля. На смену этой цивилизации, в результате промышленной революции, приходит цивилизация второй волны – индустриальная, ее символ – конвейер, главная ценность – капитал, рабочая сила и средства производства. Начало цивилизации третьей волны Тоффлер датирует 1956 годом. Эта цивилизация явилась результатом информационной революции, ее символом стал компьютер, а главной ценностью знания. Общество третьей волны – это общество нового качества жизни, «... нового не только для человека, но и для всей планеты. Эту новую цивилизацию вряд ли можно назвать утопией. Она сталкивается с серьезными проблемами ... Проблемы личности и общества. Политические проблемы. Проблемы справедливости, равенства и морали. Проблемы новой экономики, в первую очередь проблемы занятости, благосостояния и самообеспечения. Создается ... новый социальный характер. ... это демократическая и гуманная цивилизация, поддерживающая равновесие с биосферой и не попадающая в опасную экономическую зависимость от остального мира» [8].

Л. Эдвинссон и М. Мэлоун в работе «Интеллектуальный капитал» высказывают мысль о том, что процветание любой компании в постиндустриальном обществе зависит от состояния

интеллектуального капитала. Авторы дают довольно-таки широкую трактовку понятия «интеллектуальный капитал. С их точки зрения, интеллектуальный капитал – это человеческий капитал (human capital) и структурный капитал (structural capital).

«Человеческий капитал – это совокупность знаний, практических навыков и творческих способностей ..., а также моральные ценности, культура труда ...» [9]. В категорию структурного капитала входят «техническое и программное обеспечение, организационная структура, отношения купли-продажи» [10]. По мнению ученых, и та и другая формы капитала порождены человеческими знаниями.

Знание как капитал отличается от других видов богатства тем, что оно доступно всем, и тем, что как источник богатства оно неисчерпаемо.

Это положение может быть подтверждено процессами, происходящими в мире.

Во-первых, продолжается процесс формирования нового класса меритократии, или, как его называют, «класса интеллектуалов», который становится доминирующей силой общественного развития. Власть этого класса основана не на богатстве и собственности, а на монополии знания. Меритократии присущи такие черты, как: современное качество образования; наличие творческих способностей; высокое имущественное положение; умение реализовать свои творческие планы и замыслы; стремление к самосовершенствованию; способность к воспроизводству; исключительная мобильность; самостоятельность в социальных действиях; образование различных политических союзов.

Концепция меритократии получила свою разработку в творчестве таких ученых, как Д. Белл (считал, что в современную эпоху научно-теоретическое знание становится главной силой экономического роста и социального прогресса и открывает дорогу новому «классу знания»); Э. Гоулднер (дал всесторонний анализ процессу становления нового класса, указав на то, что этот класс «состоит из «интеллектуалов» и «технической интеллигенции»); А. Турэна (рассмотрел новый класс через призму социальных движений); Э. Тоффлер (утверждал, что с появлением нового класса исчезнет экономическая основа социальной эксплуатации).

Во-вторых, превращение теоретических знаний в основной производственный капитал. Основатель теории постиндустриализма Д. Белл на основе критерия знаний, науки и техники делит историю на три стадии – аграрную, индустриальную и постиндустриальную.

Аграрное общество основано на сельском хозяйстве, его главный ресурс – земля, главная фигура – землевладелец, воин. Индустриальное общество это обрабатывающее общество.

Его главный ресурс – капитал, главная фигура – предприниматель – капиталист.

Постиндустриальному обществу присущи следующие черты: 1) создание новой интеллектуальной технологии для решения экономических, инженерных, социальных проблем; 2) переход от производства вещей к производству услуг; 3) формирование класса производителей знания, информации; 4) переход власти к меритократии; 5) централизация теоретического знания, становящегося основой для развития экономики; 6) изменение характера труда; 7) вступление науки на новую стадию развития; 8) становление информационной экономики. «Знание, разумеется, необходимо для функционирования любого общества. Однако постиндустриальное общество отличает то, что изменился сам характер знания. Главным при принятии решений и управлении переменами стало доминирование теоретического знания, превалирование теории над эмпиризмом и кодификация знаний в абстрактные своды символов, которые, как в любой аксиоматической системе, могут быть использованы для изучения самых разных сфер опыта. Каждое современное общество живет сейчас нововведениями и стремится контролировать происходящие перемены, пытаясь предвидеть будущее, с тем, чтобы быть в состоянии определить ориентиры своего развития. Эта приверженность приносит в общество потребность в планировании и прогнозировании. Именно изменившееся осознание природы нововведения и делает значение теоретического знания столь всеобщим» [11]. Л. Туроу считает, что усиление роли теоретического знания, превращение его в основной производственный ре-

курс позволило США, Германии и Великобритании занять ведущее место в мировом сообществе.

В-третьих, изменение отношения государственных деятелей, политиков к образованию. Сегодня все прекрасно понимают, что будущее цивилизации зависит от образования, его качества. Человек без знаний не способен существовать в современном обществе. А общество без специалистов различных профилей не может внедрить в экономику современные интеллектуальные технологии. Образование выступает важным фактором воспроизводства национального богатства и его необходимым элементом.

В современном мире центральной проблемой формирования экономики устойчивого развития по-прежнему остается проблема, связанная с инвестициями в человеческий капитал. Инвестиции в человеческий капитал, по свидетельству зарубежных ученых приносят наибольшую отдачу. Один из создателей теории человеческого капитала, Т. Шульц доказал, что в экономике США инвестиции в человека приносят доход значительно больший, чем вложения в капитал физический. По расчетам известного американского теоретика Е. Денисона, инвестиции в человеческий капитал дают отдачу в 5-6 раз больше, чем вложения в материальное производство. Мировой банк, исследуя развитие 192 стран, пришел к выводу, что только 16 % экономического роста зависит от физического капитала, 20 % – природного, а остальные 64 % связаны с человеческим капиталом.

Это особенно важно для России, где кризис образования развивается под влиянием общего кризиса нашего государства, его социально-экономической и политической системы. От качества образования зависит будущее России: либо она займет одно из ведущих мест среди развитых стран мира, либо станет их сырьевым придатком. Причем, на необходимость изменения отношения к образованию со стороны политических деятелей обращают внимание и зарубежные ученые. Например, Питер Фердинад Дракер, один из наиболее авторитетных специалистов по теории корпорации и проблемам управления пишет о том, что «... пренебрежение к поддержке... образования, к финансированию научных исследований, и, наконец, к воспитанию и обучению способной и талантливой молодежи, которое наблюдается сегодня в государствах бывшего СССР, является чрезвычайно опасным, причем не только для России и стран ее «ближайшего зарубежья», но также для мировой экономики и международного сообщества в целом» [12].

Однако, как пишет А. И. Субетто, «... до сих пор во внутренней политике России так и не понята ключевая роль образования как базиса, экономики – качественной, наукоемкой, интеллектоемкой, образованиеемкой» [13], хотя все сегодня хорошо осознают, что решающим ресурсом в информационно-интеллектуальной эпохе является не сырье, не нефть, а интеллект, способности человека.

Значение образования в современном мире прекрасно понимают в США, Англии, Германии и других странах, увеличивая инвестиции в образование. Так, в США расходы на образование выросли с 24 миллиардов долларов до 353 миллиардов долларов или в 14,7 раза; при этом на высшую школу они увеличились в 20 раз. В мире на цели государственного финансирования системы образования выделяется 5 % ВВП. Так, доля государственных расходов на образование в США составляет 5,5 %, в Англии и во Франции – 5,4 %. За счет негосударственных источников финансирования эти цифры возрастают примерно на 20 % [14]. Расходы на науку и высшее образование в США сопоставимы с расходами на оборону из федерального бюджета. По расходам на душу населения в сфере образования, среди развитых стран мира, одно из первых мест принадлежит Швеции. В России же до конца 70-х годов на образование расходовалось около 7 % ВВП, с начала же 90-х годов эта цифра достигла менее 5 %.

Экономика и образование – это два взаимосвязанных элемента социальной системы, обуславливающие ее динамичное развитие. Для устойчивого экономического роста необходимы инвестиции в образование. И эти инвестиции не менее важны, чем вложения в физический капитал. В то же время образование будет развиваться только в том случае, если оно будет иметь

соответствующую финансовую базу. Значительные затраты на образование являются не следствием благосостояния страны, а его источником. Ограниченность государственного финансирования образования и науки отрицательно влияет на социально-экономическое развитие страны, на ее будущее. Здесь можно вспомнить быстрое развитие в послевоенные годы таких стран, как СССР, Япония, Германия. Экономическое развитие этих стран было связано с концентрацией образовательного потенциала и использованием интеллектуальных ресурсов.

В-четвертых, в докладе ПРООН «Отчет по человеческому развитию» за 1990 год впервые был использован новый критерий оценки уровня социального развития стран. Это был индекс развития человеческого потенциала – ИРЧП. Этот индекс состоит из трех показателей, измеряемых в шкале [0,1] или [0,100 %]: показатели образования, ожидаемая продолжительность жизни, индекс уровня жизни. Наилучшее значение этого показателя равно 1, наихудшее 0. По величине этого показателя в ООН все страны делятся на развитые (ИРЧП больше или равен 0,8), среднеразвитые страны (ИРЧП от 0,8 до 5) и слаборазвитые (ИРЧП меньше 0,5). Введение в состав ИРЧП образования было связано с социальной значимостью образования как качественной характеристики личности и народонаселения.

Индекс уровня образования рассчитывается на основе двух показателей: уровня грамотности среди взрослого населения и совокупной доли учащихся среди молодежи в возрасте от 15 лет и старше. Введение такого показателя как индекса уровня образования еще раз указывает на важность, значимость этой сферы для дальнейшего развития цивилизации. Совокупность знаний и квалификации населения являются важным источником экономического роста. Следовательно, образование не должно рассматриваться как потребляющая и непродуцирующая сфера. Эта отрасль экономики, состояние которой является мощным фактором социально-экономического развития стран. Образование «становится «базисом базиса экономики и бытия общества» в условиях роста их наукоемкости, интеллектоемкости, образованности и темпов изменений» [15].

В-пятых, становление новой модели общественного развития модели устойчивого развития в форме «социоприродной эволюции» (А. И. Субетто) предполагает формирование новой системы управления человеком, экономикой, производством, культурой, экологическими процессами. Все эти элементы являются составляющими двух больших ветвей управления: управление общественным интеллектом, управление образовательным обществом. В основе этой модели лежит «закон опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе. В методологическом контексте этот закон «материализуется» в «принципах опережения» в развитии образования:

- принцип опережения качества «живого знания», транслируемого в образовании, по отношению к качеству «овеществленного знания» в технологиях, в «системах» сферы деятельности специалиста;
- принцип опережающего развития качества высшего образования по отношению к образованию в целом, с тем чтобы обеспечить опережение в подготовке кадров для самого образования и науки;
- принцип опережающего развития подготовки кадров высшей научной квалификации (через аспирантуры, докторантуры, соискательства) по отношению к потребностям развития высшей школы, образования, науки и технологии на основе соединения высшего образования и науки [16].

Образование – один из ведущих компонентов модели устойчивого развития, оно призвано сформировать общественное сознание и определить ноосферные приоритеты. Без современного качества образования невозможно решение таких проблем современности, как: борьба с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, укрепление прав человека, ликвидация отсталости, растущего разрыва в уровне развития развитых и развивающихся стран, создание и внедрение передовых технологий в производство.



Качество образования и качество жизни находятся в диалектической взаимосвязи. Качество жизни определяет качество образования, его приоритеты, основные направления развития, в свою очередь, качество образования детерминирует качество жизни, через такие его составляющие как уровень экономического развития, качество здравоохранения, качество культуры, социальную политику. Высокий уровень качества образования способствует формированию такого качества жизни, которое создает условия для формирования новых потребностей и ценностей. Удовлетворение материальных потребностей отходит на второй план, мотив приумножения личного материального богатства не является главным, теряют остроту и перспективы быстрого профессионального роста, если ради них нужно пожертвовать свободным временем, отказаться от привычных увлечений.

### ***Библиографический список***

1. Субетто А.И. Неклассическая социология: сущность, основания возникновения и развития. Социология на пороге XXI века: Основные направления исследований / Под ред. С. И. Григорьева (Россия), Ж. Коэн-Хуттера (Швейцария). – 3-е изд., доп. и перераб. – М.: РУСАКИ, 1999. – (Сер. «Социология и социальная антропология». Вып. 1). – С. 29.
2. Бестужев-Лада И. В., Батыгин Г. С. О качестве жизни // США: экономика, политика, идеология. – 1978. – № 1.
3. Форрестер Д. Это странная социальная система // Мировая экономика и международные отношения. – 1972. – № 6. – С. 79.
4. Печчеи А. Человеческие качества. – М., 1980. – С. 55-56.
5. Там же. – С. 14.
6. Давыдова Е.В., Давыдова А.А. Измерение качества жизни. – М.: Институт социологии РАН, 1993. – С. 7.
7. Субетто А.И. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга. <http://aso.9000/by/ru/dosk/sk/ngo669-1.htm>.
8. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. – С. 568, 570, 602.
9. Новая индустриальная волна на Западе. Антология / Под ред. В. Л. Иноземцева. – М.: «Academia», 1999. – С. 3.
10. Там же. – С. 4.
11. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Пер. с англ. – М.: Academia, 1999. – С. 25.
12. Иноземцев В.Л. Переосмысливая грядущее. Крупнейшие американские ученые о современном развитии // Мировая экономика и международные отношения. – 1988. – № 1. – С. 5-26.
13. Субетто А.И. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга. <http://aso.9000/by/ru/dosk/sk/ngo669-1.htm>.
14. Жуков В.И. Российские преобразования: социология, экономика, политика. 1985-2001 годы. – М.: Изд-во МГСУ, 2002. – С. 274.
15. Субетто А.И., Селезнева Н.А. Теоретико-методологические основы качества высшего образования. – СПб. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – С. 39.
16. Там же. – С. 9.

РАЗРАБОТКА  
РЕЛИГИОЗНО-ЦЕННОСТНОЙ  
КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРЫ  
В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
МЫСЛИ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ  
(первая половина XX в.)

**Рогова**

**Антонина**

**Викторовна**

– кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики ЗабГПУ им. Н.Г. Чернышевского.

*Научные интересы: исследования вопросов истории отечественной педагогики, взаимосвязи культуры и воспитания, а также проблем непрерывного профессионального образования.*

Идея культуры - одна из ведущих в проблематике философии Запада. В ней были сформулированы и теоретически оформлены рациональная, этическая и эстетическая функции культуры, охарактеризована специфика её методологии. Культура ассоциировалась с «третьим» царством, царством свободы, где человек мог выступать в роли полноценного субъекта, в связи с чем культура обозначалась как область проявления и утверждения человеческой субъектности, еще одно (наряду с Богом и природой) порождающее начало.

В России культурологическая проблематика начнет продуктивно осмысливаться лишь с середины XIX в. В русской философии она разрабатывалась на отличном от Запада фундаменте религиозно-православной методологии и поэтому имела свою специфику. Если зарубежные ученые ставили вопрос об «оправдании» культуры, то отечественные мыслители соединяли идею культуры с эсхатологической перспективой и рассматривали её значение в единстве с вопросом «спасения» человечества. Идея культуры в России, таким образом, трактовалась как идея Православной культуры. В православном понимании культура представляет собой «иерархию» духовных ценностей и ее назначение состоит в духовно-нравственном возрождении человека.

Цивилизация, обеспечивающая материальное состояние человека, при таком подходе не исключалась из более широкого явления, но входила в его нижние этажи, выполняющие вспомогательную, а не ведущую функцию. Этот взгляд на соотношение культуры и цивилизации последовательно отстаивался в русской философско-педагогической мысли на протяжении всего исследуемого периода.

Напротив, в зарубежной трактовке культуры как проявлении всех видов субъектности человека, составляющие её ценности рассматривались рядоположенно: духовные и материальные ценности не противопоставлялись друг другу, возвышенное и прагматичное в целях культуры соединялось в единое целое, понятия культуры и цивилизации отождествлялись. Русские философы, критически оценивая подобный взгляд на культуру, обращали внимание на то, что он ведет к приоритету материального и внешнего над внутренним и духовным и в итоге обуславливает кризис человека и культуры.

1917 год явился решающей вехой «излома» не только в социальной жизни России, но и своеобразным водоразделом в философском рассмотрении разнообразных проблем развития человека и общества. Проблема культуры стала центральной в творчестве русских ученых-эмигрантов. В ее дальнейшей разработке они опирались на обоснованные еще в дореволюционной философско-педагогической мысли идеи о том, что культура является духовным пространством для развития человека, что этические ценности культуры соотносимы с Абсолютными религиозными ценностями, что культуросообразное воспитание предполагает позицию воспитанника как субъекта культуры и своего личностного роста. На новом этапе своей жизни в связи со специфической ситуацией, в которой они оказались, ученые сосредоточили свое внимание на углублении понимания сущности человека и механизмов взаимосвязи культуры и воспитания в его становлении.

С нашей точки зрения, созданный в эмиграции потенциал гуманитарных знаний необходимо, продуктивно осмысливая, активно вводить в контекст современной педагогики. Это обусловлено тем, что в философско-педагогической мысли русского зарубежья был глубоко и всесторонне осмыслен целый ряд проблем, не получивших разработки в советской педагогике и приобретших известную актуальность в настоящее время, в эпоху выхода нашего общества из глубокого гуманитарного кризиса. Имеются в виду, в первую очередь, вопросы духовного становления человека, соотношения светского и религиозного, общечеловеческого и национального в культуре воспитания, вопросы истинных и ложных ценностей, свободы и творчества личности. Речь не идет о копировании педагогической системы, концептуально созданной учеными-эмигрантами, а ставится задача обогащения педагогической мысли нового времени, если не целостно разработанной теорией, то хотя бы подходами к рассмотрению узловых и методологически важных проблем.

Если для русской философско-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв. стала значимой сама постановка проблемы и было важным раскрыть ценностное содержание идеала воспитания, обратить внимание на значение культуры как контекста, в котором происходит целостное становление личности, то перед философско-педагогической мыслью XX в. возник целый ряд вопросов другого порядка: каков характер взаимосвязи религиозных и светских ценностей, какое место в их иерархии занимают национальные ценности, каков механизм влияния культуры на становление ценностного сознания человека, в чем сущность процессов человекотворчества и культуротворчества и др.

Реальная жизненная ситуация пребывания в «иной» культуре стимулировала углубление ученых в познание специфики родной культуры. Необходимость обеспечения условий для подрастающего поколения в культурной идентификации явилась предпосылкой для преодоления узко специальных взглядов на феномены культуры и воспитания и рассмотрение их в единстве и взаимопроникновении.

Разработка проблемы взаимосвязи культуры и воспитания в русле религиозной философии позволила расширить проблемное поле исследования, обогатить его методологию и в итоге создать оригинальную концепцию культуры, где обосновать идеал воспитания человека культуры.

В публикациях 20-50-х гг. XX в. подчеркивалось, что человек не есть изолированное и в себе замкнутое существо. Через отдельную личность струится и в ней отлагается вся сложность и общечеловеческой духовно-душевной основы, все влияния культурно-философских и культурно-социальных воздействий, исканий, достижений и взглядов [1].

В русской философско-педагогической литературе подчеркивалась необходимость связи религии и культуры. Так, В. В. Зеньковский анализируя творчество А. М. Бухарева, высказал важную для понимания позиции религиозных философов по отношению к культуре мысль, которая и была положена в основу православной культуры: идея искупления греха, спасения человека должна быть ведущей в философии культуры. Необходимо не просто «оправдание»

культуры, как это делалось на Западе, необходимо внесение в культуру религиозного учения «для ее выпрямления во Христе» [2].

Эта позиция была характерна для И. А. Ильина, Г. В. Флоровского, С. Н. Булгакова и др. М. М. Тареев в статье «Христианизация культуры» [3] отмечал, что в истории человечества идет накопление зла и, чтобы этому противостоять, нужно способствовать через приближение культуры идеалам христианства, содействовать накоплению добра.

Многие эмигранты именно в постижении, усвоении духовных основ русской культуры видели возможность сохранения духовности и морали у молодого поколения и возрождения России в будущем, поскольку, как они считали, только через культуру передаются ценности народа, нации, свойства характера. Святость входит в общую культуру и этим самым обозначает точки роста личной святости и личной культуры, поэтому созидание культуры и сохранение духовности каждого отдельного человека – единый и неразрывный процесс.

Близкой позиции придерживался С. Н. Булгаков, он отмечал: «Христианство не начинает дело культуры, а продолжает его. И хотя христианство первых веков уходит от культуры в эсхатологию и старается культуру не замечать, все же ему, с течением времени, приходится с культурой считаться, чтобы не быть съеденным секуляризацией. Христианство должно найти себе место для культурного действия» [4].

Наиболее подробно проблема взаимосвязи религии – религиозной культуры, в которой творится культура человека, - и внешней, мирской, светской культуры была проанализирована В. В. Зеньковским в работе обобщающего характера «Наша эпоха» (1952). Позиция ученого, которую поддерживало большинство религиозных философов того времени, состояла в том, что он не противопоставлял религию и культуру, а рассматривал религию как системообразующую, составляющую ее ядро, стержень, часть. В этой связи утрата культурой своего стержня, то есть дехристианизация общества, привела к тому, что распались все другие составные части культуры: «В нашей культуре нет единства, ее отдельные сферы не просто оторвались одна от другой, но по существу они ничем не связаны между собой – кроме только того, что субъектом всех этих отдельных сфер является один и тот же человек...» [5].

В. В. Зеньковский указывает на самую большую опасность, которая может произойти в истории человечества, – отчуждение человека не от цивилизации, а от культуры. Разорванная на части культура – «частичная культура» формирует «частичного» человека с «раздробленным» человеческим духом, не способным в силу своего состояния полноценно подняться к Абсолюту. «Немудрено, что при таких условиях религиозная жизнь уходит в интимные глубины души, как бы загоняется в «подполье», - и ее спасительная сила, ее творческие вдохновения и благодатная помощь остаются только в пределах самой верующей личности, не меняя этим эпохи» [6].

«Роковой» смысл «нейтральности» культуры по отношению к религии, по мнению В. В. Зеньковского, состоит в том, что «культура как совокупность творческих движений в человечестве» утрачивает связь с ней. В итоге – вся культурная деятельность направляется на создание внешних по отношению к человеку ценностей. Утрачивается другая, важная для человека и человечества направленность, – на себя, возделывание своего внутреннего мира в соответствии с Идеалом Совершенства [7].

Исследование проблем человека и общества в секуляризованной культуре скользит по поверхности, не обращаясь к внутреннему «ландшафту» личности и, следовательно, не вскрывает истинных причин поведения человека и жизни общества.

Развитие диалога церкви со светской культурой обусловило, с одной стороны, дифференцирование религиозных ценностей от общечеловеческих, а с другой, – обострило проблему выявления их общих смысловых значений и возможных границ интеграции.

В философско-педагогической мысли русского зарубежья сформировалось убеждение, что обращение к Абсолютным ценностям может стать основой для построения концепции целостной культуры, преодолевающей разрыв между «небесным и земным», при этом выдвигалась

задача не «оправдания» культуры, как это было на Западе, а внесения в культуру религиозных ценностей для её «выпрямления во Христе», приближения к высоким Идеалам Христианства.

Важно подчеркнуть две ведущие установки религиозно-философского осмысления идеи культуры. Во-первых, подчеркивалось, что утверждение тезиса о православной культуре не означает движения назад, как это было в XV-XVI вв., и подчинения культуры церковному мировоззрению, а предполагает создание такого учения о культуре, в основу которого будут положены христианские (православные) ценности.

Во-вторых, указывалось на стремление преодолеть разрыв между Идеальным и субъективным, самодостаточность которого противоречила нормам христианской догматики (наиболее ярко эта позиция проявилась в исканиях Л. Н. Толстого). Решение данной дилеммы оказалось сложным для религиозно-философской мысли XIX в. Определенный подход одоления проблемы был предложен в ценностной теории Н. О. Лосского, хотя и он не был принят многими мыслителями однозначно.

С точки зрения философа, следует различать Абсолютные ценности, соотносимые с Богом и Царством Божиим, и производные от них – относительные, частичные ценности-значения, которые присущи человеку и органически связаны с его бытием. Ценности-значения не статичны, посредством установления внутренней связи с ними, признания человеком им особого смысла для себя и устремления к соответствующим Абсолютным ценностям происходит процесс «качествования» ценности, приближающейся к Идеальной. В этом случае субъективность смыслотворчества оказывается вписанной в более широкий идеальный контекст, опосредованной более высоким миром Идеальных ценностей. Таким образом, указанная проблема решалась в русле единства интенционального и трансцендентного, а процесс восхождения к Абсолютным ценностям понимался как субъективный процесс смыслопостижения и смыслопорождения.

В религиозно-ценностной концепции культуры была осмыслена не только система ценностей как единая целостность, но и выявлена их иерархия, обуславливающая духовно-нравственные приоритеты в культуре; раскрыта онтологическая направленность ценностей, носителем и со-творцом которых является человек, реализующий их в своем социальном бытии; показан переход ценностей в нормы культуросообразного поведения; обозначена логика порождения ценностного мира, культуры в человеке: от Бога – к себе – к человеческому сообществу.

Для философско-педагогической мысли был характерен двусторонний подход к пониманию феномена культуры, она трактовалась и как «самопродолжение» человеческого духа, проявление его духовной субъектности, реализации творческих возможностей личности, воплощаемых в духовные ценности; и как пространство внешней культуры, «объективного духа», трансформирующей духовные ценности во внутренний мир человека, возвращающей в человеческой психике духовно-творческий потенциал. Таким образом, процессы интериоризации и экстериоризации ценностей культуры оказывались опосредованными духовной сущностью человека. В этой связи проблема религиозного воспитания начинала рассматриваться как проблема воспитания духовной культуры, благодаря которой творится культура человека и внешняя объективная культура. Религия, в таком понимании, выступала как системообразующее начало, ядерная часть общей культуры.

Рассмотрение проблемы взаимосвязи религии и культуры в воспитании человека закономерно вело к обсуждению вопроса о гуманизме. В русской религиозной догматике идея гуманизма трактовалась как антихристианская, как идея, которая возникла и получила распространение в эпоху Просвещения и развития секуляризованной культуры, где человек признавался автономным, независимым, самодостаточным, суверенным субъектом себя и своей деятельности.

Русские философы, не умаляя достоинства человека, предприняли попытку рассмотреть проблему в русле «христианского гуманизма» в контексте учения В. С. Соловьева о всеединстве.

ве. Целостно этот взгляд был изложен в работах С. Л. Франка, подобная попытка предпринималась и Н. А. Бердяевым.

Гуманизм (христианский) не противостоит религии, но вытекает из нее, он базируется на признании достоинства человека, признании его как высшей ценности в ряду других сотворенных Богом ценностей, но «человек в том лишь случае сохраняет свою высшую ценность, свою свободу и независимость от власти природы и общества, если есть Бог и Богочеловечество» [8].

Гуманизм как отношение к человеку непосредственно связан с такими христианскими ценностями как любовь и добро, и он не может быть исключен из христианской аксиологии, которая антропоцентрична в своей основе.

Большинство русских философов выступало не против гуманизма в отношениях между людьми. Они обращали внимание на то, что основы, на которых пытаются воплотить гуманизм в жизнь, пренебрегая его внутренними механизмами, как они раскрываются в христианстве, чрезвычайно зыбки и в конечном итоге ведут к еще большему кризису. Без религиозных корней, подчеркивал С. Н. Булгаков, социализм построить невозможно. Внешнее объединение людей в определенных целях не может устранить одиночества человека в мире, «какая-то стеклянная, прозрачная, но осязаемая стена разделяет человеческие сердца. Не солидарность, а духовное одиночество, не братство, а убийственный, безвыходный индивидуализм, и не равенство, основанное на внутреннем смирении отдельных лиц, но самомнение и жажда власти... - таково истинное духовное состояние человечества» [9].

Философы выражали надежду, что только духовная революция, восстанавливающая основы объединения людей в русле христианской религии, способна реализовать гуманистические идеи «на земле и благоволение в людях» [10].

Понимание культуры как творческого процесса обусловило внимание русских ученых-эмигрантов к проблеме творчества. Феномен творчества давал им возможность в единстве рассмотреть проблему человека и культуры.

В работах русских философов делался акцент на активности, заинтересованности в творческой деятельности самого человека, услышавшего призыв Бога. Ученые-эмигранты указывали на положительные творческие задачи, выдвигаемые перед людьми их бытием, которые и должны быть творчески решены. В творчестве не только ведется борьба со злом и грехом, но и продолжается «дело творения», начатое Творцом.

И. А. Ильин вводит понятие «очевидность». В его трактовке очевидность – «это свет, который идет от самого предмета, охватывает и наполняет нас, овладевает нами»; и человек должен прийти, через борьбу, к этому предметному свету.

Очевидность, как ее обозначает философ, есть непосредственное переживание предмета, утверждение в нем своей души, достижение «живого тождества духовного предмета и субъективного духа».

Без единства очевидности и предметности невозможно восприятие культуры и культурное творчество, иначе оно приобретает механический характер. Очевидность порождает «верующее знание и знающую веру» (И. А. Ильин) [11].

Естественным было стремление русских философов раскрыть отличие религиозного по сути творчества от светского творчества, переживающего, как и вся культура в целом, по их мнению, кризис. Кроме идеологического противопоставления, они указывали на то, что целью светского творческого порыва является «восхождение в бытии», результаты которого выражаются в производстве книг, картин и т. п. Русские философы указали на ведущее противоречие этого творческого акта: «Движение вглубь и ввысь проецируется на плоскости» [12]. В итоге творится культура, не уходящая в бытие: «Субъект не выходит в объект, субъект исчезает в объективации» [13].

По-иному разворачивается духовный творческий акт. В данном случае субъект находит выход в объект, осуществляется «торжество субъекта и объекта».

Ученые указывали, что для творчества недостаточно пассивного отражения бытия, важно «активно» осмысливать его, не допускать «вражды» между творчеством и бытием, активностью духа препятствовать разрыву субъекта и объекта. Русские философы были убеждены, что «порождено извне», отношения к настоящему творчеству не имеет.

Итак, в зарубежной русской философской мысли первой половины XX в. проблема творчества рассматривалась как сущностная характеристика человека и культуры, как проявление Духа в человеке. Процесс творчества подобен деятельности Творца, в этой связи он направлен, с одной стороны, на преодоление греха и зла, а с другой, – качественное преобразование бытия, усиление мощи человека. Творчество – внутренняя, духовная, обусловленная деятельность, предполагающая единство субъекта и объекта, в силу чего создаваемая в процессе творчества культура – не внешнее параллельно существующее явление по отношению к субъекту, а внутреннее его достояние.

С позиции духовности русскими философами-эмигрантами давалась трактовка национальной идеи, они отстаивали положение, что культура всегда национальна и может существовать и развиваться только в национальной форме.

Особое внимание к проблеме национального в культуре было обусловлено той конкретной ситуацией, в которой русские религиозные философы оказались. Ощущение «горького плена», «бездомности» (В. В. Зеньковский) обострило внимание к культурной самоидентификации и поставило вопрос о национализме в число ведущих проблем их философских размышлений.

Русские философы-эмигранты утверждали, что объединяющей идеей национальной культуры выступает Православие. Раскрывая идею воспитания национального чувства, В. В. Зеньковский обратил внимание на то, что в православии оно выражено особенно ярко.

Русские религиозные философы (В. В. Зеньковский, Г. В. Флоровский, С. Н. Булгаков, И. А. Ильин и др.) указывали на двустороннюю связь религиозного и национального в становлении культуры личности, они полагали, что духовная жизнь человека становится глубже и богаче под влиянием национальных ценностей.

Так, И. А. Ильин подчеркивал, что национализм и христианское понимание культуры не противоречат друг другу, они совместимы неразрывны. Но следует иметь в виду, что каждый народ по-своему познает Бога, а общечеловеческая культура представляет собой синтез вершинных достижений национальных культур.

Специфику проявления единства духовного и национального русские философы видели в патриотизме. В работах русских философов, оказавшихся после 1917 г. за границей, четко был обозначен призыв любить «духовность национального характера» и «национальный характер духа». Следует, вместе с тем, помнить, что в 30-е годы в Европе, где проживало достаточно много русских ученых, особенно в Германии, начинает развиваться национал-фашистское движение, которое также выдвигало на первый план в своих программах национальные идеи. Русские религиозные философы эту тенденцию не только наблюдали, но и отразили в своих работах. Перед ними стояла задача разрешения противоречия: с одной стороны, как избежать космополитизма в убеждениях подрастающего вдали от родины молодого поколения русских, а с другой, – каким содержанием наполнить их воспитание, чтобы не сформировать националистическое мировоззрение, что нужно делать, чтобы чувство родины и национальное чувство не принимало «черты духовной скудости» [14].

Г. П. Федотов увидел в потребности национального самосознания желание людей спасти себя от одиночества, беспросветной замкнутости и покинутости. Одновременно он, один из немногих, указал на специфику того, что происходит в Германии и ряде других государств: в национализме делается акцент не на культурную самобытность, а на государственную мощь.

Показательно, что в современном ему национализме он увидел итог отказа от христианских заповедей; цивилизационного, а не культурного развития, уничтожающего культурную самоидентификацию людей. В итоге, деградировав духовно, современный национализм отстаивает не культурно-исторические идеалы, а прагматические государственные интересы.

Г. П. Федотов в национальном чувстве выделил два начала: материнское (язык, народность, песня, сказка – бессознательное) и отцовское (долг, права, организация социума и государства). В современной ему эпохе он увидел преобладание второго начала. Возрождение истинного национального чувства он связывал с духовным возрождением, бесспорно, усилением в жизни человека культурных, а не цивилизационных тенденций и развитием «материнских» национальных начал.

Чтобы избежать войн, необходимо осуществлять человекоориентированную национальную политику, учитывая духовные и культурные традиции народов, их историческое прошлое, грамотно использовать культурно-исторические символы-образы, которые позволили бы укреплять национальное достоинство одних людей без нанесения обид достоинству других, способствовать их сближению и взаимообогащению. В этом процессе значительную роль отводил Г. П. Федотов деятелям искусства, культуры, религии.

В. В. Зеньковский, анализируя систему национального воспитания, предостерегал от опасности развития внешнего «активизма» у молодежи, которое способно обесценить святые идеалы. Он указывал на необходимость создания таких условий в воспитании национального чувства, когда не внешнее, а внутреннее свяжет подростков с религиозным миропониманием высших ценностей национальной культуры.

На внутренний характер передачи национальных традиций культуры указывал Г. В. Флоровский, он писал о том, что традиция культуры – «неосвязаема и невещественна», ее «нити перекрещиваются в неведомых тайниках человеческого творческого духа», она находится в интимных недрах души. В этой связи русские философы считали, что передача национального духа возможна в условиях обращения к чувству, а не к разуму: «...культурные связи постигает не разум, не дискурсивный анализ, а чувство, сгущающее века в миг единый» [15].

Таким образом, изучение работ русских ученых по проблеме национальной культуры позволяет сделать следующие выводы:

- национальная культура – это не застывшее, а творчески развиваемое явление, в котором органически соединяются достижения предыдущих поколений и вновь создаваемые культурные ценности;

- национальная российская культура представляет собой «симфоническое» (Л. П. Карсавин) многоединство, где составляющие его элементы, сохраняя самобытность, самостоятельность, дополняют, обогащают друг друга, обуславливая целостную совокупность;

- духовность выступает системообразующим элементом национальной культуры, внутренне задавая ее ценностное содержание и направленность;

- патриотизм представляет собой высший акт духовности человека, вписанный в контекст национальной культуры;

- национальная культура, как явление духовное, воспитывается через обращение к внутренним структурам личности, прежде всего, чувствам.

В соответствии с религиозной традицией на первое место в совершенствовании человека русские ученые выдвигали задачи приобщения к моральным ценностям с обязательным «высветлением» в них духовного содержания. Они придерживались мнения, что общечеловеческие ценности должны быть укоренены в ценности национальной культуры, подчеркивая, что только духовное содержание ценностей, связанное с побуждением к любви к ближнему, предотвратит развитие «зоологического» национализма. Раскрытие национальных ценностей в религии, культуре, традициях семейного воспитания должно осуществляться в диалоге с ценностями других национальных культур. «Родовая память» ценностей обеспечивает культурную самоидентификацию личности, открывая ей путь к духовному самостроительству.

В работах религиозных философов обращалось внимание на «тотально» распространяющуюся тенденцию подчинения жизни человека рациональным, прагматическим законам существования, увеличения интереса к внешним сторонам бытия. Основную причину этого порока они видели в секуляризации культуры и педагогики, что, по их мнению, способствует сокра-



щению внимания к внутренней стороне жизни человека и обуславливает глобальный кризис человека в разных сферах его духовно-предметной деятельности.

Не отрицая значения развития интеллекта человека, его разумной сферы и накопления научных сведений о материальном мире русские ученые-эмигранты приоритет отдавали развитию эмоциональной культуры. Они рассматривали эмоциональность как самостоятельную ценность, как условие духовного вдохновения, как основу механизмов веры и любви. Духовно-эмоциональные переживания человека, по их мнению, являются важной предпосылкой для становления его ценностно-смысловых ориентаций и освоения ценностей культуры в целом.

В аспекте становления духовной культуры личности выявлялась особая роль красоты и эстетических эмоций, вместе с тем подчеркивалось, что они не могут быть самодостаточны и свою функцию реализуют в полном объеме при условии глубокой внутренней связи с моральными установками. Исследование эмоционально-чувственной сферы личности, раскрытие механизмов воздействия прекрасного на психику человека определило интерес русских ученых к проблеме места иррационального в душевной жизни человека, в процессах вдохновения и творчества.

В решении этого вопроса на основе использования данных «глубинной» психологии своего времени им удалось сблизить понимание механизма сублимации, какое давалось в психоаналитике, с пониманием природы христианской идеи перевоплощения и преображения. Указывая на значение подсознательных, аффективно-чувственных состояний в процессах религиозного состояния и творчества, они особую роль отводили в них функциям воображения, полагая, что образная канва информации, идущая сверху и извне, способна наиболее мощно обозначать ценностный смысл её содержания. Развитие эмоциональной сферы души, интимнее всего связанной с духовным ядром личности, становится генерализующим источником её творческой активности в процессе внутреннего становления человека культуры и в ходе взаимодействия с ценностями внешней культуры.

Таким образом, в религиозно-ценностной концепции культуры, созданной русскими учеными-эмигрантами, выявлялось базовое значение религиозных ценностей как для развития внутренней культуры личности, так и реализации культурой своих интеллектуально-развивающих, этических и эстетических функций. Осуществление аксиологического подхода, в центре которого был обозначен человек как высшая духовная ценность, должно было противостоять тенденции усиления цивилизационных, а не культурных, начал в жизни человеческого сообщества.

### ***Библиографический список***

1. Лаговский И. А. Интеллигенция и созидание Церкви // Вестник РСХД. – Париж, 1937. – № 3-4. – С. 10.
2. Зеньковский В. В. Проблемы культуры в русском богословии. А. М. Бухарев (окончание) // Вестник РСХД. – Париж, 1953. – № 1 (26). – С. 10.
3. Тареев М. М. Христианизация культуры // Вестник РСХД. – Париж-Нью-Йорк, 1953. – № 4 (29). – С. 9-13.
4. Булгаков С. Н. Христианский социализм. – Новосибирск: Наука: Сибирское отд., 1991. – С. 4.
5. Зеньковский В. В. Наша эпоха. – Париж: Изд-е религиозно-пед. кабинета при православном богословском институте, 1952. – С. 101.
6. Там же. – С. 103.
7. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете Христианской антропологии / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1996. – 272 с.
8. Бердяев Н. А. Русская идея. – Харьков: ФОЛИО; М.: ООО АСТ, 2000. – С. 94.
9. Булгаков С.Н. Указ. соч. – С. 71.
10. Там же.
11. Ильин И. А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – С. 104.

## Философия образования

12. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Правда, 1989. – С. 347.
13. Там же.
14. Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-50-е гг. XX в.: Материалы второй Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья, 20-50-е гг. XX в» (Саранск, 16-18 октября 1997г.) / Под ред. чл.-корр. РАО, проф. Е. Г. Осовского. – Саранск, 1998. – С. 168.
15. Флоровский Г. В. Из прошлого русской мысли. – М.: Аграф, 1998. – С. 100.

**Горлачёв  
Валерий  
Павлович**

– кандидат биологических наук, профессор, ректор ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского, действительный член Российской экологической академии. Является автором свыше 100 научных и научно-методических работ по биологии, экологии, педагогике.

**Игумнова  
Екатерина  
Александровна**

– кандидат педагогических наук, доцент ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского.

Научные интересы: экологическое образование, экологическая психология. Автор более 40 научных и научно-методических работ.

**Корсун  
Олег  
Валерьевич**

– кандидат биологических наук, доцент ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского.

Научные интересы: экологическое образование, популяционная экология, энтомология. Автор более 40 научных и научно-методических работ.

E-mail: olegkorsun@mail.ru

## РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ПО ЭКОЛОГИИ

В повышении качества образования как ключевой цели его модернизации важную роль может сыграть процесс регионализации [1]. Регионализация образования позволяет строить педагогическим процесс в каждом образовательном учреждении, учитывая природную, культурную и социальную специфику субъекта Российской Федерации, а это даёт возможность создавать образовательное пространство, отвечающее целям личности и региона.

Экологическая ситуация в Читинской области крайне напряженная. В силу особенностей природного и экологического характера многие экосистемы Забайкалья находятся в стадии разрушения и некоторые районы Читинской области, такие как Балейский, находятся на пороге экологической катастрофы. Продолжается снижение численности населения Читинской области и рост числа заболеваний, в том числе среди детей, вызванных неблагоприятными экологическими условиями. Низкий уровень экологической культуры населения, нарастающая угроза разрушения многих экосистем в силу усиливающегося на них техногенного воздействия способны существенно повлиять как на процессы экономического развития (включая инвестиционную и рекреационную привлекательность области), так и на социально-политическую обстановку в регионе в будущем.

В этой ситуации общество заинтересовано в подготовке граждан, владеющих экологическими знаниями, которые могли бы стать для них основой решения реальных экологических проблем в быту, в общественной жизни и на производстве; ориентиром в выборе поведения в быстро меняющихся условиях социоприродного окружения. Проблема экологического воспитания и обучения входит в раздел жизненно необходимых. Для качественного изменения экологического образования в регионе необходимо организовать целенаправленную работу по построению системы непрерывного экологического образования, направленной на повышение экологической культуры населения. Поэтому Администрацией Читинской области была принята целевая областная программа «Экологическое образование населения в Читинской области на 2004-2007 годы».

Школа является важным звеном региональной образовательной политики. В условиях усиливающегося экологического кризиса современная школа «идеологически» всё больше приближается к тому, чтобы быть школой экологической. Более того, современная школа, как один из наиболее передовых общественных институтов, просто обязана первой воспринять опасность «отсроченного риска», стоящую перед обществом, зачастую неспособным в полной мере осознать масштабы глобальной экологической катастрофы. Будущее экологического образования, однако, состоит не только из констатации таких проблем на глобальном уровне, но должно быть направлено на его регионализацию.

Исключён предмет экология из федерального компонента Базисного учебного плана (БУПа), что переносит центр тяжести решения проблемы экологического образования на уровень регионов. Определённый положительный опыт наработан в этом направлении в Читинской области. Разработан Региональный образовательный стандарт по экологии для общеобразовательных школ Читинской области, который принят Комитетом образования, науки и молодежной политики Читинской области (КОПОНиМП) [2, 3].

Авторы регионального образовательного стандарта уверены, что в экологическом образовании могут быть успешно интегрированы естественнонаучная и культурологическая компоненты содержания с учётом принципов регионализации. В этом контексте среди важных преимуществ экологического образования являются:

- глубокая социальная, мировоззренческая, патриотическая, в определённой степени даже онтологическая направленность экологического образования;
- сочетание в учебных программах естественнонаучной и культурологической компонент при раскрытии проблем экологии как комплексных;
- междисциплинарный характер программ по экологии и многовариантность путей их реализации.

Концептуальные идеи регионализации экологического образования, наработанные научно-педагогическим сообществом, должны преломляться на локальном уровне: через изучение местных экосистем и осуществление практических мер по их сохранению, реализацию валеологической компоненты экологического образования, рассмотрение социально-экологических принципов решения конкретных проблем местного сообщества и т. д. Не случайно, особую популярность среди экологической общественности приобрёл лозунг: «Мыслить глобально – действовать локально». Коллективом сотрудников лаборатории экологического образования ЗаБГПУ (В. П. Горлачёв, Е. А. Игумнова, О. В. Корсун) при поддержке КОПОНиМП была поставлена задача создания программы по экологии и её методического сопровождения, которая могла бы стать основой для регионального компонента БУПа для общеобразовательных школ Читинской области.

Структура и содержание программы «Региональная экология» разработаны с учётом следующих концептуальных положений:

- сочетание аксиологического, гносеологического и онтологического подходов для целей осуществления образовательного процесса;
- принцип гуманизации, предполагающий личностную и практическую направленность содержания образования;
- использование принципа проблемной интеграции как способа стимулирования познавательной активности учащихся;
- структуризация программы через использование «средового» подхода, как варианта комплексного изучения явлений;
- принцип преемственности в отборе содержания курса и соответствия требованиям Регионального образовательного стандарта по экологии [3];
- изучение региональных экологических особенностей и проблем в во взаимосвязи с глобальными и местными;

– учёт специфики социоприродного окружения образовательного учреждения как единицы региона;

– адаптация сложного научного материала по проблемам общей и социальной экологии к возрастным особенностям старшеклассников.

Целью программы курса «Региональная экология» является содействие воспитанию экологической культуры учащихся через освоение знаний по региональной экологии. Авторами ставятся следующие задачи:

– формирование у учащихся целостного представления об экологических проблемах региона, о причинах их возникновения и влияния на природу и на человека;

– понимание учащимися путей и механизмов решения региональных проблем;

– помощь учащимся в осознании региональных проблем как лично значимых;

– воспитание у учащихся гордости за красоту и щедрость забайкальской природы и ответственного отношения к ней и людям, живущим рядом;

– развитие у учащихся умений и навыков по прогнозированию воздействия человека на природу с учётом специфики Читинской области;

– приобретение учащимися компетентности в вопросах сохранения окружающей среды и собственного здоровья, обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Подробнее остановимся на вопросе, касающемся реализации принципа проблемной интеграции в содержании курса. При формировании содержания программы «Региональная экология», по нашему мнению, **системообразующим понятием** может стать ***проблема взаимодействия человека и природы в условиях Забайкалья***.

В разработанном курсе данная проблема раскрывается как:

– противоречие, возникающее при нарушении равновесия «человек – окружающая среда»;

– процесс, порождённый деятельностью человека и влияющий как на самого человека, так и на виды животных, растений и экосистемы в целом;

– задача, требующая решения с учётом нормативно-правовых, экономических, социальных, культурных позиций (включая процесс воспитания экологической культуры населения).

Таким образом, проблема взаимодействия человека и природы в условиях Забайкалья рассматривается как комплексная по происхождению, воздействию на человека и природу, механизмам её решения.

Авторами разработаны задания и творческие работы, носящие проблемный характер. Вовлечение социоприродного окружения в образовательный процесс по экологии будет содействовать активному участию школьников в изучении и решении местных экологических проблем, т. е. конкретных проблем того сообщества, в котором они проживают и с которым многие из них будут связаны в течение всей жизни.

При раскрытии содержания курса осуществляется интеграция знаний из школьных предметов естественнонаучного, физико-математического и гуманитарного циклов. При этом интеграция осуществляется для целостного раскрытия какого-либо аспекта проблемы взаимодействия человека и природы в условиях Забайкалья.

Разработанный курс предназначен для старшеклассников и носит обобщающий характер, предусматривает систематизацию знаний о регионе, полученных в процессе предыдущего обучения (например, через реализацию регионального компонента на обязательных предметах Базисного учебного плана школы и на вариативных курсах регионального содержания, например, «Региональная география», «Экология растений Забайкалья» и др.). Учащиеся в равной мере могут использовать знания, полученные при изучении как предмета экологии, так и экологизированных дисциплин.

С учётом психологических особенностей старшеклассников авторы курса «Региональная экология» рекомендуют осуществлять аксиологический подход в преподавании как основополагающий. В содержании курса реализуется идея, что высшими ценностями являются жизнь, человек и его здоровье, универсальная значимость природы, ответственность человека за судь-

бу планеты. По нашему мнению, очень важен показ уникальной ценности и красоты своего края, воспитание гордости за «малую» родину.

Рекомендуемый для реализации программы онтологический подход также соотносится с возрастом старшеклассников, обдумывающих необходимость выбора дальнейшего пути, склонных к саморефлексии, проявляющих критичность мышления и интерес к проблемам взаимодействия личности с обществом.

Включение в содержание разработанного курса информации, которая может стать толчком для осмысления насущных экологических проблем, встречаемых школьниками в повседневной жизни, служит адаптации учащихся к конкретным условиям региона (например, информация о газе радоне и мерах предосторожности; об эндемичных и наиболее распространённых инфекционных заболеваниях на территории Читинской области и их профилактике; первой помощи при обморожении; об экологически целесообразном поведении и др.). В разработанной интегрированной программе курса «Региональная экология» авторы постарались реализовать личностную и практическую направленность содержания.

### **Тематический план программы «Региональная экология» (34 час)**

#### **I. ВВЕДЕНИЕ**

*1.1. Экология в современном мире.* Экология как наука. Значение и задачи экологии в современный период. Виды хозяйственной деятельности, вызывающие ухудшение качества окружающей среды. Экологические законы Барри Коммонера. Экология и общество.

*1.2. Читинская область: 50 вопросов и ответов о расположении, природе и климате нашего края.* Читинская область: природные и социальные особенности региона.

#### **II. ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ЧИСТОТЫ ВОЗДУШНОЙ СРЕДЫ В ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ**

*2.1. Особенности атмосферных процессов на территории Читинской области.* Динамика атмосферных процессов на территории Читинской области.

*2.2. Загрязнение воздуха.* Концентрации загрязняющих веществ. Основные загрязняющие вещества в воздухе и их влияние на здоровье человека. Антропогенное загрязнение атмосферы.

*2.3. Источники атмосферного загрязнения.* Промышленные предприятия, электростанции, транспорт, сельское хозяйство как загрязнители атмосферы. Дымовое загрязнение атмосферы

*2.4. Радиоактивный газ радон, чем он опасен и как уменьшить его воздействие на человека.* Радон как природный газ. Радон и здоровье. Радоновая опасность в Забайкалье. Защита от радона в помещениях

*2.5. Очистка воздуха.* Меры по очистке воздуха: контроль источников загрязнения, технологическое усовершенствование, озеленение. Методы очистки воздуха: физические, химические. Охрана воздуха в помещениях.

#### **III. ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ЧИСТОТЫ ВОДНОЙ СРЕДЫ В ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ**

*3.1. Водные объекты Читинской области.* Водные ресурсы Читинской области: текущие воды, водные бассейны, озёра Восточного Забайкалья, подземные воды

*3.2. Вода и жизнь.* Вода как вещество и среда обитания. Сезонные изменения в забайкальских водоёмах.

*3.3. Загрязнение воды в Читинской области.* Проблемы водных экосистем на территории области. Основные факторы загрязнения водной среды. Сточные воды (бытовое и промышленное загрязнение воды). Биологическое, химическое и физическое загрязнение вод в Читинской

области. Эвтрофикация и зарастание водоёмов (Ивано-Арахлейские озёра, Кенон и др.). Трансграничные переносы загрязнённых вод.

3.4. *Рациональное использование воды.* Водопотребление. Экологические основы рационального использования водных экосистем. Минеральные воды Читинской области.

3.5. *Чистая вода.* Качество воды, биологическая индикация качества воды. В поисках решения проблем: очистка воды. Роль региона в формировании качества вод озера Байкал.

#### IV. ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ПОЧВ В ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ

4.1. *Ландшафт как среда жизни.* Ландшафты, характерные для Восточного Забайкалья. Преобразование ландшафтов человеком.

4.2. *Почвы Читинской области.* Основные типы почв в Восточном Забайкалье. Пашни и пастбища как примеры типичных агроэкосистем Читинской области и их отличия от природных экосистем. Загрязнение почв пестицидами и тяжёлыми металлами.

4.3. *Почвенная эрозия.* Почвенная эрозия, её виды в Читинской области. Примеры и причины почвенной эрозии. Особенности ведения сельского хозяйства в зоне рискованного земледелия. Последствия перевыпаса скота.

4.4. *Добыча полезных ископаемых.* Добыча полезных ископаемых как фактор разрушения почвенного слоя. Последствия добычи полезных ископаемых, приводящих к разрушению экосистем, в Читинской области: золотодобыча, добыча угля карьерным способом и др.

4.5. *Сохраним землю чистой.* Проблема утилизации бытовых отходов. Свалки в окрестностях населённых пунктов, возможность загрязнения территории и подземных вод бытовыми и промышленными отходами. Факторы радиоактивного загрязнения окружающей среды Читинской области. В поисках решения проблемы.

#### V. ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ БИОРАЗНООБРАЗИЯ В ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ

5.1. *Биологическое разнообразие – разнообразие жизни.* Биологическое разнообразие: его уровни. Видовое разнообразие. Причины снижения видового разнообразия. Разрушение естественных экосистем, использование ядохимикатов и браконьерство как причины снижения численности дзерена, манула, тарбагана, журавлей, хищных птиц и других видов фауны и флоры Читинской области.

5.2. *Проблемы сохранения растительного и животного мира Читинской области.* Причины сокращения численности видов животных и растений (на примере конкретных видов Читинской области). Исчезнувшие и нуждающиеся в охране виды животных и растений Читинской области. Красная книга Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа

5.3. *Многообразие экосистем.* Экосистемное разнообразие. Особенности типичных экосистем Забайкалья (лесных, степных, луговых, пресноводных). Примеры основных компонентов данных экосистем и связей между ними. Пищевые цепи в водных и наземных экосистемах. Низкая устойчивость экосистем Забайкалья и её причины.

5.4. *Таёжные богатства.* Забайкальская тайга как часть пояса бореальных лесов. Биомасса и продуктивность забайкальских лесов. Проблема карбонового кредита. Браконьерство. Вырубка лесов. Лесные пожары. Использование недревесных ресурсов леса.

5.5. *Судьба степей.* Особенности степей Читинской области. Виды степей. Животные в степи. Степь и деятельность человека. Изменение потоков энергии в степных экосистемах в результате развития скотоводства. Стадии сукцессии формирующегося на месте залежи степного сообщества (по Б. И. Дулеповой).

5.6. *Сохранить для потомков.* Причины создания и особенности охраняемых территорий Читинской области. Сохондинский и Даурский биосферные заповедники. Национальный парк «Алханай». Необходимость создания национальных парков (Кодарского, «Чикой») как центров охраны природы, экологического туризма и просвещения. Примеры заказников и памятников природы.

## VI. ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ЧЕЛОВЕКА В ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ

*6.1. Здоровье и болезнь.* Биологическое здоровье человека. Факторы, определяющие здоровье человека. Болезнь.

*6.2. Здоровье и окружающая среда.* Эколого-географические особенности Читинской области. Геохимические особенности территории Читинской области и их влияние на здоровье человека. Примеры геохимических и климатических (преобладание холодного дискомфортного климата; резкие изменения метеоусловий как по сезонам года, так и в течение суток) влияний на здоровье. Социально-гигиенические факторы окружающей среды в Забайкалье. Особо опасные и природно-очаговые заболевания в Забайкалье.

*6.3. Инфекционные заболевания.* Социально-обусловленные инфекции в Восточном Забайкалье: СПИД, вирусные гепатиты, туберкулёз. Способы защиты от этих инфекций.

*6.4. Здоровый образ жизни.* Факторы здорового образа жизни. Адаптации человека к условиям Забайкалья и возможности управления адаптацией (закаливание, физическая тренировка, общение с природой).

## VII. СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕГИОНА

*7.1. Использование природных ресурсов.* Экологические факторы выживания людей. Природа и общество: корни конфликта. Невозобновимые и возобновимые ресурсы. Вторичная переработка. Использование лесных ресурсов, в том числе недревесных.

*7.2. Демографические процессы в Читинской области.* Демографическая обстановка в Читинской области. Причины естественной убыли населения Читинской. Роль общества в стабилизации численности населения.

*7.3. Населённый пункт как экосистема.* Специфика городских и промышленных экосистем (города Чита, Балей, Краснокаменск). Растения и животные в экосистемах населённых пунктов. Человек в искусственной экосистеме. Потоки вещества и энергии в городской экосистеме. Использование природосберегающих технологий на предприятиях Читинской области. Экология моего дома.

*7.4. Энергетические проблемы Читинской области.* Энергетические проблемы в Восточном Забайкалье. Экологические проблемы угледобычи, тепловой энергетики. Энергетика и проблема озера Кенон. Возможности энергосбережения. Перспективы развития ветровой и солнечной энергетики в Забайкалье.

*7.5. Устойчивое развитие региона.* Концепция устойчивого развития. Роль экосистем региона в поддержании состояния биосферы. Трансграничный характер экосистем. Читинская область как регион мирового водораздела. Экологическая политика. Экологический туризм.

*7.6. Что я могу сделать для сохранения природы.* Конференция учащихся: «В поисках решения социально-экологических проблем».

### **Требования к уровню подготовки учащихся по региональной экологии**

Учащийся должен:

Уметь характеризовать:

- роль экологии в системе наук и жизни современного общества;
- роль экологии в решении глобальных, региональных и локальных (местных) проблем, связанных с взаимоотношениями природы и общества;
- особенности экологических факторов, свойственные Читинской области;
- взаимоотношения в системе «организм – среда» (на примере видов, встречающихся в Читинской области);
- структуру и демографические характеристики популяций (на примере видов, встречающихся в Читинской области);



- особенности типичных экосистем Забайкалья (лесных, степных, луговых, пресноводных);
- процессы эвтрофикации и зарастания водоёмов (Ивано-Арахлейские озёра, озеро Кенон);
- специфику агроэкосистем, городских и промышленных экосистем Читинской области;
- влияние природных, техногенных и социальных факторов среды на здоровье человека;
- роль адаптаций организмов к экологическим факторам среды, характерным для Читинской области;
- необходимые меры по сохранению редких и охраняемых видов Читинской области;
- значение особо охраняемых природных территорий Читинской области в сохранении природы и в жизни человека;
- роль экосистем региона в поддержании состояния биосферы;
- роль региона в формировании качества вод озера Байкал;
- особенности методов экологических исследований, в том числе мониторинга земель, вод и воздуха в Читинской области;
- роль образования в развитии экологической культуры населения Читинской области.

Приводить примеры:

- демонстрирующие региональные и местные разрушения природных сообществ в Читинской области (вырубки и лесные пожары, распашка степей, загрязнение водоёмов и др.);
- влияния антропогенных факторов (горнорудные разработки, вырубки, весенние палы, загрязнение и др.) на организмы в Читинской области;
- сукцессий в экосистемах Читинской области;
- взаимоотношений представителей забайкальской флоры и фауны;
- редких и охраняемых видов флоры и фауны Читинской области;
- особо охраняемых природных территорий Читинской области (заповедников, заказников и памятников природы);
- глобальных, региональных и локальных (местных) проблем состояния окружающей среды;
- традиций рационального природопользования населения Читинской области.

Уметь применять знания на практике:

- выявлять причинно-следственные связи между природно-климатическими условиями и уязвимостью экосистем Читинской области;
- выявлять причинно-следственные связи между деятельностью человека и состоянием окружающей среды в Читинской области;
- строить пищевые цепи, на примере представителей водных и наземных экосистем Читинской области;
- оценивать на практике состояние экосистем Забайкалья;
- применять правила поведения человека в природе;
- решать прогностические задачи по региональной экологии;
- проводить экологическое исследование социоприродного окружения школы.

Из анализа тематического плана разработанного курса и требований к уровню подготовки учащихся по региональной экологии ясно, что авторы выводят приоритетность социальной значимости приобретаемых учащимися знаний, их воспитывающую роль. Прекрасно, если ученик будет знать десять-двадцать видов орхидей, растущих в Забайкалье. Но более высоким критерием экологической образованности следовало бы считать убеждённость в важности сохранения орхидей как части неповторимого биологического разнообразия региона. Таким об-

разом, любой фактический материал, привлекаемый педагогом в качестве объекта изучения: животные, растения, почвы, экосистемы, промышленные предприятия и т. д., выступает лишь в роли средства, но не цели экологического образования. Не случайно, Региональный образовательный стандарт по экологии для общеобразовательных школ Читинской области декларирует следующие подходы моделирования содержания инвариантной и вариативной частей Базисного учебного плана:

– ценностный подход, основанный на развитии у школьников отношения к природе как ценности, желания сохранять любую жизнь; развитии умений оценивать экологическую ситуацию и делать нравственный выбор в своих поступках;

– нормативно-правовой подход, проявляющийся через соблюдение правил поведения в природе, организацию экологически безопасной жизнедеятельности в быту, изучение и соблюдение существующих экологических законов;

– деятельностный подход, выраженный в организации как самостоятельной деятельности учащихся в процессе изучения социоприродного окружения школы, так и участия школьников в природоохранных акциях и реальной работе по его улучшению [3].

Важным условием эффективности реализации программы является разработка учебно-методического комплекса по региональной экологии, включающего как учебник, так и иные методические средства. На основе программы разработан учебник «Региональная экология» (В. П. Горлачёв, Л. Н. Золотарёва, Е. А. Игумнова, О. В. Корсун), рекомендованный Комитетом образования для общеобразовательных школ Читинской области. Для организации самостоятельной работы учащихся по программе курса могут быть успешно использованы такие региональные издания, как: «Животный мир Восточного Забайкалья» (А. В. Афонин и др.); «Растительный покров Восточного Забайкалья» (Б. И. Дулепова); «Экология растений Забайкалья» (О. А. Попова, Н. В. Уманская, Е. П. Якимова), «Региональная экология и экология человека» (Н. Г. Гомбоева, А. А. Томских, Г. Ц. Цыбекмитова) и др.

Перспективным направлением для введения программы является продолжение стратегической линии на наполнение регионального учебно-методического комплекса по экологии. Наиболее важную роль здесь может сыграть подготовка иллюстрированных изданий по полевой экологии (школьные атласы, определители природной флоры и фауны), разработка мультимедийных изданий, методических рекомендаций по экологизации школьных предметов, учебно-методических материалов для целей реализации школьного компонента по экологии.

Разрабатывая программно-методические материалы, обеспечивающие процесс регионализации образования, важно творчески учитывать современные психолого-педагогические подходы к формированию целей, структуры и содержания образования, чтобы обеспечить их познавательного-мировоззренческий, практико-ориентированный, воспитывающий и развивающий потенциал.

### ***Библиографический список***

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 254-269.
2. Горлачёв В. П., Игумнова Е. А., Корсун О. В. Региональный образовательный стандарт по экологии для средней (полной) общеобразовательной школы Читинской области. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2000. – 23 с.
3. Горлачёв В. П., Игумнова Е. А., Корсун О. В., Никифорова Е. И. Региональный образовательный стандарт по экологии для общеобразовательных школ Читинской области. – Чита, 2002. – 33 с.

## О ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОПЕЧИТЕЛЬСКИХ СОВЕТОВ В ЧИТИНСКОЙ ОБЛАСТИ

**Клименко**

**Т**

**К**

*– доктор педагогических наук,  
председатель комитета общего,  
профессионального образования, науки  
и молодежной политики Читинской области*

Создание попечительского совета - значимое событие в начале нового века, которое в корне может изменить отношение Забайкальского общества к образованию и в целом воспитанию подрастающего поколения. Попечительство проверено временем и опытом многих предшествующих поколений, а также многих лучших педагогических коллективов на сегодняшний день. Попечительские Советы в современных условиях могут стать катализаторами утверждения гражданской позиции в обществе. Школа, любое образовательное учреждение сегодня являются узлом пересечения прошлого, настоящего и будущего страны, интересов личности и общества, семьи и государства. Это островок, с которого и должно начаться новое движение общества к новому уровню демократии.

«Попечительство» - это термин, который вокруг себя имеет много других смысловых значений, рядом с ним употребляются понятия: меценатство, филантропия, спонсорство, благотворительность и попечительство. Но не зря, очевидно, понятие «попечительство» считается среди всех этих понятий наиболее значимым и смысловесущим. Наставники в попечительской деятельности болеют не только за материальную сторону жизни, но и за реализацию образовательной политики и целей образования. Под попечительским движением понимается движение, которое обеспечивает широкое участие общественности в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений, привлечение к ним интеллектуального потенциала общества и развитие базы образования. Это все то, что в сегодняшних условиях получило название «попечительство».

Начало нового тысячелетия, нового века характеризуется широким развитием попечительского движения. Оно переживает две фазы своего развития. Однако хотелось бы немного заглянуть в его историю. Попечительство и благотворительность в сфере образования в России имеет богатейшие исторические традиции. Зарождение попечительской деятельности государства, направленной на обеспечение дела народного образования, восходит ко времени коренных реформ первой четверти XVIII века. Однако спорадические начинания этого движения уже предшествовали веку Петра I. Особенно широкий размах попечительство получило во второй половине XIX века, анализ феномена благотворительности показывает колоссальную динамику роста и распространения благотворительных обществ в России. Была создана государственная система патронирования образовательных учреждений, в которую входили как попечители по должности, так и попечительские Советы и отдельные попечители.

Таким образом, понятие попечительства в деле народного просвещения можно рассматривать в двух аспектах: во-первых, попечительство как государственная служба, во-вторых, как благотворительность, опека над нуждающимися. С 1803 года Указом Александра I Россия была разделена на 6 округов, во главе которых были назначены попечители этих учебных округов, и попечителям вменялась в обязанность забота об успехах народного просвещения. Предполагалось, что каждое учебное заведение устанавливает свои собственные права и обязанности попечительского Совета. В концентрированном виде они отражали следующее: содействие успешному приобретению учениками знаний по предметам, пополнение библиотек и попечение об изыскании всех способов к увеличению денежных и материальных средств, изыскание средств к устройству общих ученических квартир, вспоможение бедным ученикам, содействие к определению окончивших курс обучения к занятиям, соответствующим их подготовке, наблюдение за исправностью материальной части учебного заведения, ежегодная проверка его имущественного инвентаря, предварительное рассмотрение годовых смет и отчетов о доходах учебного заведения и представление по ним заключения начальству, составление по хозяйственной части правил и инструкций, определение жалования начальнику учебного заведения и прочим должностным лицам, освобождение от платы за обучение малоимущих учеников, представительство перед городской Думой о нуждах учебного заведения. Все эти направления деятельности, которые брал на себя попечительский Совет еще в дореволюционной России, с успехом можно транслировать в современное время. Вместе с тем стоит обратить внимание еще на один момент. Советское государство имело свои формы «подпитки» системы образования, в число которых входил такой феномен как «шефство». Оно не называлось напрямую попечительством в этот период времени, но понятие «шефство» было очень устойчиво, продуктивно и оказало значительное влияние на развитие образовательных учреждений.

Начало попечительского движения можно связать с обновлением России и отнести к 1989 году, когда появились первые современные документы о развитии системы образования. Уже в 1989 году станет действовать попечительский Совет Шерловогорского детского дома, инициированный Юрием Борисовичем Уцыным, который оказал огромное влияние на развитие данного заведения. В Борзинском районе нашей области это движение получило наибольший размах. Попечительской и благотворительной деятельностью занимаются многие предприятия, руководители, депутаты областной и государственной Дум района. В наиболее сформированном виде эта деятельность представлена в Шерловой горе, этот попечительский Совет выступил инициатором организации областного Совета.

Начало попечительского движения в Читинской области имеет свои глубокие исторические корни, которым положили начало декабристы. Пребывая на территории Забайкалья, они заботились о малоимущих и нищих, создавали свои школы. Это явление до сих пор еще не нашло своих исследователей. Мы являемся наследниками уникального социокультурного опыта. Восхождение к лучшим идеям прошлого и осуществление их в современной практике оказывает положительное влияние на состояние социальной сферы нашей области.

Однако в целом попечительское движение в Забайкалье активно по всей территории стало активно развиваться примерно с 1997 года. В начале 90-х годов созданием Советов школ занимались Читинские образовательные учреждения. Огромную работу в этом плане проводила школа № 9 г. Читы, школа новая, инновационно направленная. Сегодня ее попечительский Совет по-прежнему существует и называется «Совет за возрождение образования». Он проводит огромную работу с целью создания благоприятных условий для нормального функционирования этой самой большой в городе школы.

Прообразом Совета в Чернышевском районе стал созданный в 1997 году районный Фонд развития образования. До периода полного прекращения финансирования Фонд оказывал влияние на выбор направлений развития образовательных учреждений.

В настоящее время попечительские Советы созданы практически во всех муниципальных детских домах, которые возглавляют руководители сельских территориальных образований. Значительная помощь оказывается Нерчинскому детскому дому со стороны председателя его Совета Ивана Павловича Аксенова. Определенный опыт накоплен попечительским Советом Архангельской средней школы Красночикокойского района, возглавляемый Главой сельского округа Зинаидой Григорьевной Закержановой. В Забайкальском, Могочинском, Чернышевском, Шилкинском, Ононском районах в образовательных учреждениях Советы созданы, но координация их деятельности на районном уровне пока еще осуществляется очень слабо. Интересный опыт работы с родительской общественностью накоплен в Ононском районе, где проводятся районные родительские собрания и конференции, существует страничка в районной газете, которая позволяет сделать родителей своими помощниками и соучастниками образовательного процесса. В целом сегодня у нас есть подробные статистические данные существования и развития попечительских Советов. На сегодняшний день в образовательных учреждениях всех уровней функционируют 110 попечительских Советов.

Попечительское движение имеет две стороны: с одной, – это организованная деятельность специально созданного органа, с другой, – это индивидуальная деятельность настоящих граждан нашего Забайкалья, людей которые действительно заботятся о существовании и развитии системы образования. К ним относятся Головин – руководитель предприятия г. Краснокаменска; Ю. В. Лосский – руководитель муниципального образования; В. Е. Трубинин – депутат областной Думы, директор разреза управления Уртуйское; В. Ф. Сердюк – депутат областной Думы, начальник ОМДП № 9; М.В. Максимов – начальник локомотивного депо; С. В. Ксенофонтов – начальник вагонного депо; В. Г. Никонов – начальник транспортной автобазы; В. Е. Мамрук – управляющий Сбербанки России; В. Г. Алферов – директор ТЭЦ-2; Поляков – частный предприниматель, В. Л. Дмитриев, Н. Е. Толстошеев.

В попечительском движении принимают участие также различные общественные организации, такие как: «Ротари - клуб», ЗАО «Читинские ключи», АО «Электросвязь» и т. д.

Деятельность наших попечителей была оценена Сибирским межрегиональным отделением фонда «Сибирское соглашение», которым было принято решение: за поддержку детских интернатных учреждений внести фамилию Генерального директора ОАО «Читинская угольная компания» Юрия Борисовича Уцына по итогам 2002 года в Книгу почета Сибирского федерального округа.

Таким образом, на сегодняшний день складывается идеальный портрет попечителя: очень авторитетный, успешный, известный и очень влиятельный человек. Его знают не только взрослые, но и дети. Это человек, к которому прислушивается и власть, и простые граждане.

К настоящему времени в движении попечительства создана и первичная нормативно-правовая база, на основе чего осуществляется вся эта деятельность.

По данным Министерства образования РФ на начало нынешнего учебного года зарегистрировано 14763 школьных попечительских советов. И если учесть, что в стране 64508 школ, то официально уже каждая пятая из них имеет свой попечительский совет.

Итак, сегодня в попечении как форме общественного движения можно выделить два уровня. Во-первых, уровень попечительского совета как партнера администрации учреждения в хозяйствовании, во-вторых, как гражданское объединение попечителей: союз, ассоциация или лига. Смысл общественного союза заключается не в соединении организаций, а в объединении самих граждан.

Обращаясь ко второй фазе развития попечительского движения, можно отметить, что государственность, народность и профессионализм – это три главных условия устойчивого развития школы в XXI веке. В данном случае учредитель несет идеи государственности. Попечительский совет несет идеи народности и гражданственности, а педагогический совет школы – идеи профессионализма педагогической деятельности. Когда три фактора соединяются в об-

щем деле вхождения школы в современное общество, то, вероятно, и достигается наибольший эффект.

На этом этапе определились принципы, которыми руководствуются попечительские советы:

- принцип гражданственности, содействующий развитию общественного самоуправления жизнедеятельности школ;
- принцип соборности, основанный на признании равноценности и комплементарности трех начал в управлении деятельностью школ;
- принцип державности, т.е. государственности;
- принцип инновационности, направленный на поддержку проектов обновления школы;
- принцип гуманности, обеспечивающий восстановление, сохранение, совершенствование и защиту физического, психического и нравственного здоровья детей;
- принцип здравого смысла как регулятора принимаемых решений;
- принцип гармоничности в обустройстве школы, внесение лада, любви, порядка в хаос школьной жизни, соблюдение чувства меры, выстраивания архитектоники школьного бытия;
- принцип креативности принимаемых решений, предполагающий отход от примитивных шаблонов в деятельности попечительства.

Сегодня эти принципы в каждой территории дополняются собственными. Например, в республике Саха, на опыт которой мы сегодня ориентируемся, есть принципы коллегиальности, гласности и открытости деятельности. Каждый совет осуществляет и такие принципы деятельности, как добровольность, законность, свобода выбора получателя помощи, принципы духовной ценности: сострадания, милосердия и бескорыстия.

Таким образом, современное развитие попечительского движения выявило функции Попечительского совета:

- 1) содействие организации и совершенствованию образовательного процесса, привлечение внебюджетных средств для организации и развития школы;
- 2) определение направления, формы, размера и порядка использования внебюджетных средств общеобразовательного учреждения, в том числе на оказание помощи обучающимся из малообеспеченных семей и обучающимся сиротам, на поддержку и стимулирование одаренных обучающихся;
- 3) осуществление контроля за целевым использованием бюджетных, а также внебюджетных, средств администрацией общеобразовательного учреждения;
- 4) внесение в случае необходимости предложений учредителю (учредителям) о проведении проверки финансово-хозяйственной деятельности общеобразовательного учреждения;
- 5) рассмотрение проекта договора, общеобразовательного учреждения с учредителем (учредителями), внесение предложений о включении в него изменений и дополнений;
- 6) внесение на рассмотрение общего собрания общеобразовательного учреждения предложений об изменении и дополнении устава общеобразовательного учреждения;
- 7) внесение рекомендации об изменении и дополнении документов общеобразовательного учреждения, регламентирующих организацию образовательного процесса;
- 8) утверждение формы договора общеобразовательного учреждения с родителями (законными представителями) обучающихся по оказанию дополнительных, в том числе платных, образовательных услуг;
- 9) принятие по представлению педагогического совета образовательную программу (образовательные программы) общеобразовательного учреждения;
- 10) определение профилей профессиональной подготовки;
- 11) участие в определении профилей обучения на третьей ступени общего образования;

- 12) определение перечня факультативных курсов и дополнительных образовательных услуг, представляемых общеобразовательным учреждением;
- 13) заслушивание отчетов о работе руководителя общеобразовательного учреждения, а при необходимости - его заместителей, педагогических работников;
- 14) содействие организации и улучшению условий труда педагогических и других работников общеобразовательного учреждения;
- 15) содействие совершенствованию материально-технической базы общеобразовательного учреждения, благоустройству его помещений и территорий.
- 16) внесение рекомендаций администрации общеобразовательного учреждения по созданию оптимальных условий для обучения и воспитания обучающихся в образовательном учреждении, в том числе по укреплению их здоровья и организации питания;
- 17) установление необходимости и вида ученической формы;
- 18) внесение предложений учредителю (учредителям) общеобразовательного учреждения по совершенствованию его деятельности и управления им, рассмотрения других вопросов, отнесенных к компетенции попечительского совета уставом общеобразовательного учреждения.

Гражданское общество заинтересовано в том, чтобы школа реально готовила к социальной жизни активных граждан, не ограничиваясь декларативным заявлением об этом. Школе нужен конкретный заказчик в лице попечительского совета, способный воплотить благородные идеи в жизнь.

Значимость попечительского совета как реального заказчика в сфере образовательных услуг определяется его авторитетом, властью и финансовыми возможностями. В идеале эти составляющие должны быть не менее значимы для школы, чем у субъектов, отстаивающих интересы государства.

## К ОПЫТУ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА

**Гомбоева  
Маргарита  
Ивановна**  
– доктор  
культурологии,  
профессор кафедры  
философии  
ЗабГПУ  
им. Н. Г. Черны-  
шевского

Образование – особая сфера жизнедеятельности общества и государства, в которой совершается передача и воспроизводство не только знаний, умений, навыков и культурного опыта поколений, но самого характера мышления, миропонимания, мироощущения, духовных ценностей, исторического и нравственного самосознания нации. Ныне особенно актуализируется социализирующая роль системы образования в связи с тем, что образование становится важнейшим фактором формирования нового качества общества, специфические проблемы которого в условиях перехода России к правовому государству вызваны сменой системы ценностей и социокультурных приоритетов. Поэтому содержание образования должно стать важнейшим фактором формирования ценностнозначимых, жизненных установок личности. Для достижения требуемого качества образования, соответствующего актуальным и перспективным запросам современной жизни страны, на данном этапе модернизации осуществляется структурная и институциональная перестройка системы образования, усиливается его ориентация на федеральный и региональный рынки труда.

Введение регионального компонента в статус вариативной части государственного образовательного стандарта системы образования ставит перед преподавателями и образовательными учреждениями целый комплекс новых, достаточно сложных задач. Первый шаг на пути их решения - теоретико-методологическое осмысление роли и функций содержания регионального компонента в подготовке специалиста. Разработка учебных программ, организационно-методическое обеспечение всех разделов учебного плана, включающих национально - региональный компонент (НРК), - вторая задача системы управления образовательным учреждением.

Понятие регионального компонента трактуется учеными в широком смысле не только как содержание образования, в котором отражено национальное и региональное своеобразие, но и как ресурсный фактор оптимизации социокультурного развития личности и общества. Являясь преемником содержания «краеведения», регионализация образования поглощает первое и рассматривает краеведение как частный аспект более целостного образования. Слово «регион» репрезентируется содержанием понятия «локус» и рассматривается как устойчивая в пространстве и времени целостность, раскрывающаяся в парадигмах экономического, социологического, политологического и культурологического знания.

Чтобы обнаружить различия краеведческой модели от регионоведческой, требуется аксиологический анализ организационных, теоретических, методических принципов проектирования содержания регионального компонента.



Общепринятой доминантой положительности регионализации образования является понимание того, что на основе региональных особенностей истории, опыта и образа жизни, культуры человека обеспечивается позитивная социализация личности. В этом смысле целевые установки регионального компонента базируются на приоритете социализации и культурации личности. Основные черты этого процесса близки целевым установкам традиционного краеведения таким, как: приобщение студента к культуре региона, в процессе которого социально значимое отношение становится индивидуально и личностно ценным; формирование субъективной культуры. Вместе с тем в современных интерпретациях понятия «регион» фигурируют такие уровни целеполагания, которые трудно реализовать в формате краеведения, уводящего по преимуществу в историческую ретроспективу. Например, осмысление проблем современности, умение интегрироваться и общаться с разноуровневыми состояниями культуры и, наконец, воспитание человека как субъекта культуротворчества остаются вне поля краеведческого знания.

В течение 2002-2003 учебных годов коллектив кафедры философии ЗабГПУ создал экспериментальную площадку по проектированию оптимальной модели регионального компонента на базе педагогических колледжей Читинской области (Сретенский, Агинский, Читинский педагогические колледжи) и факультета художественного образования ЗабГПУ.

Обследование состояния НРК в указанных учебных заведениях показало сокращение нормативов общей трудоемкости цикла РК, деформирование его структуры, нарушение порядка реализации, дробность и мозаичность функционирующих моделей и то, что он в целом не направлен на профессиональную подготовку студента.

Региональный компонент учебного плана наполнялся курсами краеведения, как правило, хорошо разработанными: историческое, географическое и литературное краеведение. Наблюдалась практика, когда данными дисциплинами подменялся весь объем регионального компонента. Имел место и такой факт, когда вместо регионального компонента читались дисциплины, не имеющие отношения к регионализации образования, например, предметы инновационного характера или дополнительного образования. Кафедра общественных наук ЧИПКРО в связи с тем, что федеральный компонент определяет минимальное количество часов на изучение образовательной области «Обществознание», рекомендовала значительное расширение этой образовательной области знания за счет регионального компонента и введение таких модульных курсов, как «Граждановедение», «Экономика», «Политика и право». Время, отведенное на компонент, использовалось на изучение дисциплин федерального компонента или дисциплин, дополняющих федеральный компонент.

Оставив в качестве констатирующей части анализ организационной модели регионального компонента, необходимо сосредоточиться на анализе целей, задач и характера тематического структурирования содержания программ, то есть их аксиологической направленности.

Анализ ряда существующих учебных программ показывает, что преобладающими в целеполагании являются требования к предметным знаниям, умениям, навыкам студентов, и в них, по существу, ослаблен потенциал личностного развития, утрачены положения ГОС ВПО в части общих требований подготовки выпускника. Это привело к обеднению содержания образования, прежде всего регионального характера, и образовательных технологий, призванных поддерживать приобретение учащимися необходимых социальных компетенций. В учебных программах трудно было найти положения, ориентированные на развитие духовности, нравственности студентов, что приводит к серьезным трудностям, которые испытывают выпускники в процессе их адаптации к региональному социуму при выборе личностного типа поведения.

Вызывают озабоченность контекстуальные основы целеполагающей части программ. Они отличаются от программных требований модернизации образования, таких как формирование социокультурного единства, социальной общероссийской идентичности. От образовательных учреждений требуется развитие стратегий единения общества, созидательной работы по преодолению раскола и его внутреннего разобщения. Поэтому так важно достижение с помощью

образовательного потенциала согласия в обществе по таким коренным вопросам, как цели, ценности, рубежи развития, осовременивание позитивных традиций, которые желательны и привлекательны для большинства россиян. Комплексной проблемой лаборатории по культурной антропологии, которой руководит М. И. Гомбоева, является исследование проблем интеграции этнотрадиционной культуры в современное межкультурное, мультикультуральное пространство. Так, исследование данной проблемы показало, что образовательный процесс может способствовать как успешной, так и неудачной социализации личности. Анализ содержания учебных программ по этнопедагогике, истории и культуре бурят (Агинский педколледж), истории национального искусства, культуре Забайкалья (факультет художественного образования, специальность ИЗО) и программы: «Культура семейских Чикойского района» (Лицей с. Красный Чикой) позволяет говорить о том, что социализация человека, производимая на основе воспроизводства традиционного опыта, недостаточна. Сведения о нравственных нормах, ценностных установках, сферах компетенций исторического прошлого, получаемые студентами в процессе освоения программ, должны актуализироваться в соответствии с требованиями современных духовно-ценностных парадигм. Анализ же образовательных программ по регионоведению в данном формате свидетельствует о том, что романтическая актуализация основ традиционной этики, сформировавшихся в доиндустриальный период развития общества, может препятствовать межкультурному взаимопониманию, ведёт к представлению об изолированности культуры. Содержание программ носит идеализированный, непроблемный характер. В программах мало внимания уделяется истории и культуре повседневности, культуре заимствований, механизмам культурной диффузии и трансформаций в культурах, произошедших под влиянием межкультурного, социокультурного диалога, не акцентируется внимание на сравнительных кросс-культурных явлениях, объективно имеющих место и создающих реальное социокультурное пространство региональной культуры.

Особенностью многих программ по культуре, искусству Забайкалья является такое тематическое структурирование внутренне целостной культуры региона, которое демонстрирует мозаичность и специфичность, «своеобразие» разделов и тем. Например, в культуре Забайкалья традиционно выделяются темы: «Культура эвенков», «Культура бурят», «Культура семейских», «Культура казаков» и т. д. Но при этом отсутствуют темы о культурном единстве региона, нет тематического оформления того, что способствует взаимообогащению, межкультурному диалогу, культурной интеграции - процессам, объективно наблюдающимся в региональной культуре и истории. Истории межкультурной коммуникации в Забайкалье еще необходимо сформироваться.

В содержании изученных программ наблюдается легкое искажение (идеализация, утопизм, мифологичность) характеристики (истории и актуальности) межличностного и межкультурного общения. Вследствие чего исчезает установка на межкультурное общение как средство взаимозаимствования, взаимокоррекции и обмена потребностями народов друг в друге в целях осуществления *макросоциопроцессов*, а в качестве альтернативы формируется абсолютное доверие к утопическим конструкциям, социальному мифу, что в целом ведёт к эрозии подлинности, доверия и достоверности в общении. Иными словами, «угнетая» то, на что нацелено современное образование - развитие критического отношения к устоявшейся (в том числе) краеведческой информации, - программы закладывают основы межкультурных противоречий на основе некритического осмысления опыта межэтнических, межкультурных отношений.

Наличие указанных проблем ориентировали преподавательский коллектив факультета художественного образования на решение ряда неотложных задач организационного, методологического и методического характера. В учебном плане новой специальности «культурология» были созданы организационные условия для системного моделирования регионального компонента. Поэтому в учебном плане указанной специальности федеральный компонент ГСЭ 00 (цикл общегуманитарных и социально-экономических дисциплин), имеющий 1800 часов и включающий 10 предметов, сопровождается 270-часовым национально-региональным компо-

нением, состоящим из 4 курсов (этнография Восточной Сибири, история Восточного Забайкалья, регионоведение, культурология: региональные аспекты). Федеральный компонент второго блока – ЕН 00 (цикл общематематических и естественнонаучных дисциплин) - имеет 700-часовую нагрузку, состоит из 3 предметов (математика-информатика, концепции современного естествознания и история науки) и планируется сопровождение региональной составляющей из 100-часового предмета «История естественнонаучных исследований Восточной Сибири». Цикл общепрофессиональных дисциплин (ОПД) является самым объёмным в часовом (3700 часов), предметном отношении и имеет 370-часовой предметный блок регионального компонента, в который входят курсы: «Семантика традиционной культура народов Центральной Азии», «Региональная археология», «Архивы и музеи региона», «Регионоведение», «Древние языки региона», «Памятники культурного наследия Восточного Забайкалья», «История театральной культуры Забайкалья», «История межкультурных коммуникаций в Забайкалье», «История музыкальной культуры Забайкалья». Блок дисциплин специализации, установленный факультетом, сориентирован на углубление региональных аспектов специализации выпускника такими предметами, как: «История культуры и искусств стран региона», «Региональная культурология», «Особенности невербального общения народов Центральной Азии» и др.

Таким образом, деканат, кафедра ИЗО создали такой организационный вариант представления регионального компонента, который соответствовал бы профилю специальности, содействуя углублению подготовки студента, сформировал бы целостное представление о регионе и способствовал бы интегрированной идентичности.

Продолжается работа по концептуальному осмыслению принципов и механизмов преемственности и сопряжения федерального и регионального компонентов учебного процесса. Планируется проведение вузовской научно-практической конференции по проблемам проектирования регионального компонента.

Первый опыт формирования системы регионального компонента показал, что проекторочная деятельность способствовала развитию и оптимизации исследовательского потенциала преподавателей, систематизировала методическую деятельность коллектива.

### ***Библиографический список***

1. Аршинская С. Е. Методическое письмо руководителям муниципальных управлений образования «О наполнении содержания образовательной области «Обществознание» (о реализации федерального компонента государственного образовательного стандарта) от 3 октября 2000 года.
2. Всеобщая Декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии 2001 года // Доклад ЮНЕСКО за 2003 г. – М., 2003. – С. 2.
3. Стрелова О. Ю. Национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта школьного исторического образования: вопросы теории и практики. – М., 2001.
4. Перминова Л. М., Баранов П. А. и др. Опыт введения регионального компонента в содержание образования // Педагогика. – 1998. – № 4.
5. Матусевич А. М. Содержание школьного исторического образования в современной России // Вестник образования Забайкалья. – Чита, 1998.
6. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 77.
7. Методическое письмо руководителям муниципальных управлений образования «О наполнении содержания образовательной области «Обществознание» (о реализации федерального компонента государственного образовательного стандарта от 3 октября 2000 года).
8. Методические рекомендации по формированию регионального (национально-регионального) компонента по специальностям среднего педагогического образования. – М., 2002.

## СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского

**Зенков  
Александр  
Петрович**  
– кандидат физико-  
математических  
наук, проректор  
по социальной  
работе ЗабГПУ  
им. Н. Г. Черны-  
шевского

Одной из основных задач модернизации российского образования является увеличение воспитательного потенциала системы образования. Формирование гражданской ответственности, правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности личности, способности к успешной социализации в обществе - является первостепенными приоритетами в образовании. В течение последних лет Министерством РФ уже предпринят ряд конкретных мер по ее решению. Введены критерии оценки воспитательной деятельности при комплексной проверке вуза: аттестации, аккредитации (приказ Минобразования России от 27.12.02 г. № 4670), рекомендованы изменения в содержании образования, расширяющие воспитательную направленность образовательных предметов (приказ от 8.10.02 г. № 14-55840 ин /15). Системообразующими факторами новых подходов работы с молодежью являются:

- усиление активности самой молодежи, связанной с расширением потенциальных возможностей в ее социальном становлении;
- реализация потребностей и интересов каждой возрастной группы молодежи (17- 19 лет, 20-24 и 25-30 лет);
- разработка социально-значимых проектов и программ на региональном и федеральном уровнях, обеспечивающих нормативную базу, механизмы государственной поддержки.

В целях закрепления и дальнейшего совершенствования воспитательного процесса утверждены «Основные направления и план действий по реализации программы развития воспитания в системе образования России на 2004-2008 гг.». В настоящее время реализуются принятые ранее федеральные целевые программы: «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» и самая крупная из них - «Развитие единой образовательной информационной среды». Эти государственные программы составляют нормативную базу для концепции модернизации воспитательной работы ЗабГПУ, утвержденной Советом университета в 1998 году.

Всесторонне проанализировав ситуацию, складывающуюся в воспитательном процессе вуза, ректорат университета принял решение разработать комплексную программу по модернизации и развитию воспитания в ЗабГПУ, а также создать емкую организационную структуру, призванную решать воспитательные задачи. Идеи, заложенные в программе, пронизывают все содержание и организацию учебно-воспитательного процесса, основные направления университетской деятельности.

Это находит отражение в нормативных документах университета: «Уставе университета», «Положении Совета по воспитательной работе» (стратегическое планирование), «Концепции развития университета» (перспективное планирование). Программа предусматривает не только прогнозирование воспитательного процесса, но и мониторинг его организационно-педагогических, психологических, социальных условий, что способствует оперативной корректровке его результатов. Назначение программы – помочь сформировать профессиональную культуру будущего специалиста. В ней также сформулированы пути профилактики социальных патологий, деформирующих личность будущего специалиста.

Воспитательная работа в университете реализуется, прежде всего, через совершенствование учебного процесса. Особое значение имеют анализ и коррекция учебных программ. С целью усиления воспитательного потенциала, отработка тематики и содержания курсовых и дипломных работ, а также содержания других видов деятельности: проведение летней практики студентов, работы педагогических и волонтерских отрядов, профильных летних школ с одаренными детьми (физико-математической, химической, филологической и др.). Особо ярким примером является деятельность двух археологических лагерей, в которых совместно с профессорско-преподавательским составом и студентами участвуют «трудные» подростки.

В рамках программы осуществляется планомерная работа по привлечению молодежи к научно-исследовательской деятельности и научно-техническому творчеству. Исследовательские умения и навыки формируются у студентов на кафедрах и в лабораториях. Почти в каждой научной лаборатории, которых в университете около двадцати, занимаются по несколько студентов. Они успешно выступают на традиционных вузовских и межвузовских студенческих научных конференциях, международных, всероссийских и региональных конференциях. Как правило, эти студенты, приобретающие исследовательский опыт, после окончания университета поступают в аспирантуру. Таким образом решается задача воспроизводства преподавательских и научных кадров.

Студенческое самоуправление в современной концепции модернизации образования является одним из главнейших воспитательных средств. Управленческую структуру воспитательного процесса представляют заместители директоров, заместители деканов факультетов по воспитательной работе, кураторы и старосты учебных групп, активисты молодежных общественных объединений, студенческий актив университета. Студенческий актив под руководством заместителей деканов и кураторов приобретает и совершенствует организаторские и управленческие навыки.

Исключительное значение приобретает проблема совершенствования системы переподготовки в сфере воспитательной работы. Данная деятельность ведется двумя подразделениями университета: Институтом непрерывного образования и Центром повышения и переподготовки руководящих кадров. Становится традиционной подготовка преподавателей университета для работы кураторами в академических группах 1-2 курсов и курсовых кураторов на старших курсах в школе кураторов, где в ходе лекционно-семинарских занятий они получают знания по различным вопросам психологии, социологии, юриспруденции. Здесь важную роль играет методическое обеспечение воспитательного процесса, разработка и публикация пособий по вопросам воспитания студентов. Преподаватели института психологии, педагогики и социальных наук разработали рекомендации по адаптации студентов первого курса в вузе.

На каждом факультете стало традиционным проведение своего «фирменного» воспитательного мероприятия, в разработке которого принимают участие студенты и преподаватели факультета. День здоровья организует факультет физической культуры, Дни славянской письменности и культуры, олимпиаду по русскому языку и культуре речи - филологический факультет, празднование Дня Победы - факультет иностранных языков, праздники Нового года для детей сотрудников и студентов готовит педагогический факультет и факультет художественного образования, предметные олимпиады проводят соответствующие факультеты.

Повышению общекультурного и профессионального уровня студентов способствует деятельность университетских творческих коллективов: студенческого театра «Странник», представляющий ежегодные премьеры спектаклей и музыкального театра «Вместе», группы спортивной аэробики «Аксон» - лауреата российского молодежного фестиваля «Московской студенческая весна» в 2001- 2003 годах, группы современного танца, фольклорной группы «Радоница», студии бального танца «Реверанс» и др. Занятия в этих коллективах помогают выпускникам самостоятельно организовывать подобную работу в школах. Различные творческие конкурсы, предметные олимпиады, посещение музеев университета способствует обогащению духовного мира будущего специалиста.

В рамках социальной защиты студентов работают психологическая и валеологическая службы университета («Семейный клуб», «Валеологический центр», «Кризисный центр»). Функционирование этих подразделений направлено на содействие и поддержку студентов в области охраны их здоровья, профилактики опасных заболеваний.

Осуществляется материальная поддержка малоимущих студентов посредством выплаты единовременного, ежемесячного социального пособия.

В последние годы особое внимание уделяется оздоровлению студентов. За 2002-2003 учебный год университетом приобретено более трехсот путевок на курорты области, благодаря чему нуждающиеся смогли отдохнуть и поправить свое здоровье. В летнее время студенты проходят учебно-педагогическую практику и отдыхают на университетской оздоровительной базе «Арахлей».

В университете организована правовая поддержка студентов. Проводятся бесплатные юридические консультации. Студентов знакомят с «Уставом» университета, документами по профилактике наркомании и правонарушений.

По-прежнему массовые мероприятия или трудовые субботники по уборке и озеленению близлежащей к университету территории, как и раньше, имеют огромное воспитательное значение. Они сплачивают коллектив, закрепляют здоровое чувство корпоративности.

Воспитанию в студенческой среде ЗабГПУ правильных межнациональных отношений, толерантности, интереса к иным культурам способствуют тесные связи с иностранными студентами, обучающимися в Чите.

Система поощрений и стимулирования студентов в воспитательных целях включает именные стипендии, фотографирование у знамени университета, награждение памятной медалью «За заслуги перед университетом», переходящими кубками по отдельным видам спорта, ценными подарками за победу в олимпиадах и т.п. Лучшие студенты по итогам года приглашаются на ректорский прием, их родителям отправляются благодарственные письма, университетским командам на средства вуза приобретается спортивная форма, осуществляется пошив костюмов для творческих коллективов.

Гуманизированная среда, которая сегодня формируется в ЗабГПУ, делает его культурным центром региона, в котором целенаправленно воспитываются кадры будущего.

## ВНУТРИШКОЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ В НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Дугарова  
Дулма  
Цырендашиевна*  
– доктор педагогических наук, профессор  
кафедры педагогики  
ЗабГПУ  
им. Н. Г. Чернышевского

Коренные изменения в идеологии государственного управления в России в последние десятилетия двадцатого столетия обусловили принципиальные изменения в содержании деятельности по управлению в сфере общего образования. Переход от активно централизованного государственного управления к экономическим и нормативным методам регулирования хозяйственной деятельностью в регионах, обретение образовательными учреждениями, органами управления в системе образования самостоятельности и повышение её роли в вопросах хозяйствования привели к изменениям в функциональных обязанностях руководителей школ, специалистов и руководителей органов управления. Исчезновение некоторых традиционных функций управления обусловило необходимость выполнения новых целей, задач, функциональное содержание которых оказалось в значительной части никак не обозначено или же принципиально новым для руководителей школ. В связи с этим объективно возникает потребность в разработке нового функционального содержания внутришкольного управления.

Требования, связанные с реализацией региональной политики в образовании, в основном осуществляются в разработке и внедрении краеведческого, национального содержания, их программно-методического обеспечения. Ключевой проблемой регионализации образования является разработка совокупности идей образовательной политики и построение на её основе программы развития образования, способной дать человеку возможность реализовать свой личностный потенциал полно - это означает, что нужна новая философия школы, раскрывающая её миссию.

Региональная образовательная система в разные исторические периоды характеризовалась рядом особенностей, которые могут значительно обогатить подходы к управлению в наше время. Специфика выражается в диалектике общего и особенного в теории и практике развития региональной образовательной системы. Педагогическими теориями К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого и других обосновывался принцип народности, особо подчёркивалась мысль о необходимости разработки содержания образования на основе духовности народа с опорой на региональные источники – природу, быт, культуру.

Можно утверждать, что ещё в дореволюционной педагогике были заложены предпосылки для понимания и рассмотрения принципа региональности. Они заключались в стремлении представителей передовой педагогической мысли сблизить интересы, потребности человека с организацией его воспитания, образования. Работы характеризовались поиском абсолютного добра и смысла жизни в «русском миропонимании», «русской философии», «русской душе».

Идеи региональности вытекают опосредованно из рассуждений о том, что русская духовность могла сформироваться только на бескрайних российских просторах и другим народам понять её непросто, а также о том, что образование народа должно учитывать особенности русской «почвы» - народной «души», которая «лучше западноевропейской и всякой иной».

В региональной историографии особое место занимает подход к истории образования как части истории культуры, выдвигающей приоритеты неразрывности общечеловеческого и национального как его составляющей, единство педагогического и социокультурного как принципа анализа историко-педагогического процесса.

О необходимости новых ориентиров школы в системе социализирующих факторов указывается в национальной доктрине – основополагающем в образовании государственном документе. Среди приоритетных задач определены гармонизация национальных и этнокультурных отношений, поддержка этнической и национально-культурной самобытности народов России, сохранение языков и культур всех народов Российской Федерации. Проблемы развития региональных систем образования раскрыты в монографических исследованиях на материалах конкретных регионов В. Н. Аверкиным, С. Д. Намсараевым и другими. В данных исследованиях рассматриваются анализ и прогноз изменений внешней среды и социального заказа на образование, проблемный анализ состояния национально-региональных систем, стандартизации и регламентации деятельности образовательных систем, оценки их кадров, концепции управления национально-региональными системами.

Анализ исследований региональных систем образования, их программ развития с точки зрения влияния этого потенциала на общеобразовательные школы определил совокупность специфических черт, оказывающих решающее воздействие на характер внутришкольного управления.

Региональная система образования в структурно-коммуникационной интерпретации как целостность представляет сумму системно и структурно организованных образовательных отношений региона с общероссийским и общемировым образовательным пространством, успешность её функционирования определяется региональным распределением и организацией горизонтально-вертикальных связей и отношений. Эффективная регионализация (региональность) базируется на оптимальном сочетании горизонтально-вертикальных связей и отношений на основе как сферного, так и административно-статусного вариантов её реализации. Однако из-за отсутствия выверенной методологии и политики регионализации образования на практике пока преобладает одновариантный, административно-статусный подход, игнорирующий актуальные интересы и перспективы развития горизонтальных связей, отношений в сфере образования во всём общероссийском образовательном пространстве. Регионализация по одновариантной административно-статусной схеме отлаженных механизмов задействования связей и отношений вызывает тенденции к обособленности и провинциализации региональных систем образования, к снижению уровня и качества образования в регионах.

Контекстные связи и отношения образования и современных реформенно-модернизационных процессов в регионах носят сложный и противоречивый характер. В каждом регионе они сопровождаются специфическими социально-политическими, культурными реалиями. Это, в свою очередь, обусловлено неравномерностью развития реформенных процессов в регионах, проявлением разновекторных тенденций в их культурно-цивилизационном развитии, к которым следует отнести общемодернизационные (демократия и либерализация социального регулирования) и культурновозрожденческие (национально-возрожденческие). Этнические, этнорегиональные и региональные культуры носят сложный, «полиисторический» характер и могут рассматриваться в плане структурно-системных качеств, актуализации традиций этнических и этнорегиональных культур, их адаптация к новому времени через образование может стать фактором сдвига качества культуры.



Образование как институт производства и воспроизводства культурных форм в культурологическом контексте наиболее продуктивным образом может развёртываться как система лишь на региональном уровне и характеризуется конкретностью как в плане самобытности культуры, так и общественной практики культурно-цивилизационного роста. Образование одновременно является органичной частью механизмов культурно-цивилизационного развития. Регионализация не может регулироваться на основе волевых актов и унифицированных подходов, регионализация образования по сути представляет процесс, содержание, рамки, динамика которого так или иначе задаются общими процессами развития, в свою очередь требуя от образовательных систем адекватности общим процессам развития и культурно-цивилизационного роста. Региональные системы образования как фактор стабилизации культуры и культурно-цивилизационного роста имеют в своём развитии тенденцию к самодостаточности. Идея «вмонтажирования современной технологии» в «сохранную культурную субстанцию» является генерализующей идеей создания и развития региональных систем образования, придавая им проективную детерминацию.

Исследование образовательной среды школы в национально-региональной системе образования как системы влияния на условия и формирование новых структур и функций внутришкольного управления показывает, что социокультурная среда выступает как элемент организационно-педагогической системы школы, что организационно-педагогическая система содержит кроме школы и другие социальные институты в качестве равноправных партнёров во взаимосвязях сотрудничества. К первому типу организации педагогической системы школы и социокультурной среды можно отнести традиционные школы с развитой внеурочной деятельностью, а также гимназии, лицеи, школы-комплексы. Социально-педагогические сельские комплексы представляют тип организации, где общеобразовательная школа выступает лишь одним из равноправных звеньев более широкой образовательно-воспитательной системы села. К этому типу можно отнести и общеобразовательные школы, включающие специализированные (музыкальную, спортивную, школу-студию, театральную и т.д.), а также ведомственные дошкольные учреждения. Особый тип организации имеют школа-УПК, центры эстетические, физкультурно-спортивные, компьютерные и др.

Изменение объекта управления школы в условиях становления, развития региональных систем, показывает, что в отличие от предшествующего периода внутришкольного управления, когда преобладающими формами сотрудничества были двусторонние отношения, для этапа реализации региональной политики характерными становятся многосторонние отношения. Переход к новому парадигмальному состоянию внутришкольного управления представляет процесс управления, как процесс формирования, организации, упорядочивания общественных отношений.

Все структуры в образовании тесно связаны и опосредуются между собой именно через отношения людей, обеспечивающих функционирование и развитие системы, т.е. общественные отношения обуславливают характер взаимосвязи в системе. Сама по себе взаимосвязь компонентов обеспечивает их целостность, а следовательно, и развитие. Тем самым характер общественных отношений обуславливает особенности протекания процессов развития, и это определяет необходимость выделения в специальный предмет рассмотрения изменений внешних связей системы как компонента и фактора её развития.

Рассмотрение социально-педагогических функций школы на разных этапах развития общества как интегративного явления приводит к доказательству того, что одним из важнейших оснований управленческой деятельности является то или иное понимание объекта внутришкольного управления, его новых функций. Это подтверждает актуальность идеи о необходимости неразрывной связи между знанием объекта и качеством управления им. Данный факт послужил основанием выделения новых функций школы как совокупности ценностных ориентиров, оказывающих влияние на характер внутришкольного управления в национально-региональной системе образования:

- тенденция перехода к человеку-ориентированным ценностям - включение в число оснований для построения моделей образовательных учреждений национальных ценностей;
- осознание школы как системы, творящей ценности во взаимодействии взрослых, детей, окружающей среды; расширение спектра провозглашаемых ценностей;
- определение философии, миссии школы;
- осмысление роли системы внутришкольного управления как основы для формирования, становления и развития определённых значимых ценностей.

Исследования национально-регионального потенциала образования определяет необходимость разработки новой концепции внутришкольного управления, представляющей собой научно обоснованную характеристику внутришкольного управления как системы ценностно-ориентированной деятельности, обеспечивающей направленность всех основных образовательных процессов (учебных, воспитательных, оценочных), организуемых школой на повышение качества учёта и удовлетворения социального заказа потребностям общества, государства, личности. Концепция внутришкольного управления в национально-региональной системе базируется на следующих основополагающих идеях:

1. Знание руководителями школ совокупности интегративных специфических черт, характеризующих национально-региональную систему образования и способствующих логическому и эмоционально-образному освоению руководителями действительности, которые окажут решающее влияние на характер внутришкольного управления.
2. Анализ процессов регионального образования с позиции горизонтально-вертикальных отношений имеет определённую методологическую значимость. Он иллюстрирует разрыв между должным и сущим в структурной конструкции внутришкольного управления на фоне парадигмальных тенденций к росту сферы субъектности и спектра связей – общественных отношений в сфере образования в целом.
3. Общественные отношения как базовый фактор развития школы, способствующие трансформации педагогической системы, приобретают различные формы воплощения на разных уровнях функционирования системы:
  - на концептуальном уровне – отражают цели и ценности образования, убеждения, традиции, предпочтения и т.д.;
  - на содержательно-технологическом – нормы построения системы, в первую очередь выраженные в программах и стандартах образования;
  - на организационно-управленческом – модели и способы управления функционированием и развитием системы, пути понятия решений, подход к информированию, контроль за реализацией, нормы и правила, лежащие в основе образовательного права;
  - на инструментальном уровне – предпочитаемые формы и методы решения тех или иных образовательных задач.
4. В силу объективно-ориентированной природы управленческой деятельности одним из важнейших оснований управления является изменяющийся образ объекта управления и его потребности в повышении качества профессиональной деятельности руководителей школы, их подготовленности к работе в новых условиях.
5. Новым явлением стало включение в число оснований для построения моделей образовательных учреждений ценностей, образующих философию школы, которые конкретизируются в виде миссии (функции) данного образовательного учреждения.
6. Автономизация внутришкольного управления, превращение его в достаточно самостоятельный уровень системы управления образованием требует от субъектов внутришкольного управления соответствующей новой компетенции и ответственности.
7. Внутришкольное управление в национально-региональной системе образования понимается как инновационное управление, осуществляющее новые, адекватные современным общественным потребностям подходы к ценностно-ориентированным и со-

держательным аспектам развития. Оно предполагает необходимое комплексное обеспечение их реализации на организационном, технологическом и институциональном уровнях и распространяется как на общеобразовательные учреждения, так и на территориальную сферу образования.

8. Проектность внутришкольного управления в национально-региональной системе образования – эффективный метод теории управления и онтологическое качество культуры. Сегодня ему придаётся возрастающее значение как механизму, подпитывающему систему образования новой исследовательской деятельностью.
9. Необходимость определения специальных психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность разработки и внедрения национально-регионального компонента образования, диктуется соизмеримостью временных и содержательных масштабов.
10. На формирование новых структур и функций внутришкольного управления оказывают существенное влияние особенности и возможности соорганизации педагогической системы и социокультурной среды.

Философская рефлексия по поводу изучаемого нами объекта исследования показала ряд слабо используемых предшествующими аналитиками внутришкольного управления возможностей углубления философского видения управленческой деятельности. Следуя нашей концепции, в основу анализа мы поставили категорию «отношение». И если рассмотрение управления как «субъект-субъектных» отношений достаточно распространено, то анализ их (отношений) как ценности встречается реже, а представление управленческой деятельности как нормативно-правовых отношений практически отсутствует. Анализ управленческой деятельности как «субъект-субъектных», ценностных и нормативно-правовых отношений позволил более интегративно увидеть изучаемый нами феномен, наметить пути его дальнейшего анализа, а также спрогнозировать развитие профессиональной направленности руководителя школы.

Осмысление категории через ключевое «отношение», признание значимости его системообразующей миссии для внутришкольного управления способствовали проявлению в исследовании особого места предмета управления – отношение управления. Особенность внутришкольного управления в национально-региональной системе образования состоит в том, что оно изучает, регулирует, формирует общественные отношения, возникающие при целенаправленных действиях коллективом людей (педагогических, родительских, административных, общественных объединений, ученических, научно-производственных, профессиональных). Содержанием науки управления является выявление закономерностей, разработка принципов, функций и методов целенаправленной деятельности людей в процессе общественных отношений. При этом её интересуют не частные закономерности, имеющиеся в той или иной отрасли, а функционирование общественных отношений как системы в целом. Предметом науки управления является изучение того общего, что присуще отношениям управления независимо от отраслевой принадлежности. Поэтому переход на научное управление является необходимым и достаточным условием повышения качества руководства как специфической деятельности, питающейся отношениями и формирующей отношения.

В силу предположения, что эффективность и результативность школы зависят от практики профессиональных действий руководителей, особую значимость приобретает изучение проблемы подготовки и повышения квалификации руководителей школ. Методология и теория управления, организация построения объекта и субъекта управления, методы формирования управляющих воздействий, процесс управления, система организации труда в управляющей системе в нашем исследовании условно рассматриваются как вариант образовательного стандарта для проектирования траектории становления профессионального, компетентного руководителя – модели профессионального развития руководителя школы. Структуру модели подготовки и повышения квалификации руководителей школ мы определили совокупностью трёх блоков: общекультурного, психолого-педагогического и профессионально-управленческого. В

представлении содержания профессиональной деятельности нами выделен традиционный компонент – профессионально-управленческий и инновационный компонент – общекультурный и психолого-педагогический.

Язык предъявления образовательных стандартов становится формой описания профессиональной деятельности руководителей школ. Категория «профессиональная деятельность» непосредственно связана с категорией «профессиональная компетентность». Профессиональная компетентность – состояние, позволяющее действовать самостоятельно и обозначающее сферу приложения знаний, умений и навыков человека. Выделение при проектировании профессиональной деятельности руководителей школ профессиональной компетенции уточняет требования к уровню подготовки и повышения квалификации.

Профессионально-управленческий блок условного образовательного стандарта определяет, что компетентный руководитель понимает содержание и соотношение основных категорий управления, трансформацию организационных структур, состав, переменные параметры, содержание и преемственность управленческих циклов, проблемы информационного обеспечения процесса управления школой, линейные и функциональные связи в профессиональной деятельности. Руководитель владеет содержательно-процессуальными основами разработки функций управления школой, обоснованием их полноты и выстроенности, основами методологии в профессионально-предметных областях, их закономерностями и принципами, методами конструирования образовательного и управленческого процесса.

Изучение внутришкольного управления в национально-региональной системе образования как комплекса разнообразных отношений – ценностных, правовых, этнических, межличностных, педагогических, социологических, хозяйственных, финансовых и других, - обусловило в исследовании использование методов науки, вытекающих из методологии и теории управления, других наук, дающих способы и приёмы изучения, равно как обобщения процессов и явлений управления школой в национально-региональной системе. Анализ проблемы теоретического видения и выработки содержания общекультурного блока в профессиональной подготовке и повышения квалификации руководителей школы обосновывает необходимость расширения аппарата исследования руководителей школ. Выделены следующие основные подходы: конкретно-исторический, системный, антропологический, комплексный, синергетический, философский, аксиологический, квалиметрический. Результаты исследования обосновали содержание общекультурного блока, где компетентный руководитель владеет системами: работы с информацией (получение, обработка, хранение, передача), духовно-нравственных ценностей и приоритетов, исследовательских навыков научной деятельности, обеспечивающих самореализацию участников образовательного процесса, регулятивных умений. Получение фундаментальных знаний о проектировании образовательных систем, технологиях конструирования целевого компонента и содержания образования систем нового типа способствует логическому и эмоционально-образному освоению действительности, выбору модели поведения с учётом реальной ситуации и культуросообразности. Компетентный руководитель готов к решению личностных и профессионально значимых для школы задач, сопереживанию, которое позволяет понять внутренний мир человека и его позицию, удовлетворению собственных культурных потребностей путём саморазвития и самообразования. Он ориентируется в выборе стратегии образования, определении актуальных и нерешённых проблем в сфере образования, интерпретации социально-экономических процессов и тенденций, связанных с заменой или пересмотром ценностей, лежащих в основе образования или влияющих на отбор содержания.

Исследование внутришкольного управления в национально-региональной системе образования определяет и содержание психолого-педагогического блока в модели подготовки и повышения квалификации руководителей школ. Компетентный руководитель обладает целостным представлением о сфере образования как особой области гуманитарной деятельности, обеспечивающей трансляцию культуры от поколения к поколению, понятийно-операционной и мотивационно-личностной готовностью к решению образовательных задач. Он также способен

конструктивно сотрудничать, осознанно реализовывать образовательные и профессиональные возможности в практической деятельности, устанавливать позитивные внутри- и межгрупповые отношения, понимать внутренний мир другого человека благодаря эмпатичности мышления, определять различные позиции у взаимодействующих сторон, изменять стратегию педагогического воздействия при изменении ситуации, рефлексировать. Компетентный руководитель владеет системой знаний о социально-психологических механизмах взаимодействия людей, принципах и закономерностях развития образования с учётом психолого-педагогических традиций, природо-, культуро- и социосообразности, индивидуально-психологических особенностях развития личности в социокультурном пространстве, условиях, способах и путях саморазвития личности (в том числе и профессиональной компетентности педагогических работников). Руководитель школы владеет методами конструирования образовательного процесса и умеет проектировать и прогнозировать его ход, взаимодействовать с другими людьми, определяя мотивы поведения, потребности, значение их поступков, регулируя собственное поведение, эмоциональное состояние. В новых условиях функционирования образования (автономизации образовательных учреждений, реализации региональной политики) компетентный руководитель должен быть готов к самостоятельной адаптации в профессиональной деятельности, управлению и прогнозированию их развития, целенаправленному управлению самоформированием личности как другого человека, так и самого себя, осознанному использованию технологии обучения и развития, использованию методов психолого-педагогической, опытно-экспериментальной и исследовательской работы в области образования.

Разработанная модель раскрывает полифункциональную профессиональную деятельность руководителей школ по затратам нервной энергии, расходу времени, количеству объектов, находящихся в зоне внимания, степени выраженности результатов. В то же время практика профессиональных действий работающих сегодня в школе руководителей показывает о необходимости новых подходов к повышению квалификации, институционального определения программы послевузовского дополнительного образования доля подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений, основанных на теории управления, антропологии, социологии, аксиологии, синергетики, регионоведения, квалиметрии, педагогики и этнопсихологии, билингвизма, экономики и юриспруденции.

### ***Библиографический список***

1. Аверкин В. Н. Концептуальные основы управления региональной образовательной системой. – Великий Новгород, 1999. – 56 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика. – М.: Академия, 1999. – 175 с.
3. Кузьмин М. Н. и др. Концепция национальной школы: цели и приоритеты содержания образования. – М., 1994 – 58 с.
4. Нововведения во внутришкольном управлении / Под общ. ред. А. М. Моисеева. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 230 с.
5. Намсараев С. Д. Национально-региональная система образования: теория и практика. – Улан-Удэ: БЭЛИГ, 1996. – 240 с.

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Сазонова  
Людмила  
Ивановна**

*– кандидат педагогических наук,  
преподаватель Алтайской академии  
экономики и права.  
Научные интересы:  
управление качеством  
профессионального  
образования*

Качество профессионального образования зависит от качества всех объектов и процессов в образовательном учреждении, в первую очередь, от качества учебно-методического обеспечения специальности, дисциплины, урока. Так как требования к специалистам постоянно меняются, то для повышения качества образования необходима такая модель учебно-методического обеспечения, которая бы менее болезненно и своевременно реагировала на изменения внешней среды.

Совершенствование учебно-методического обеспечения (УМО) учебных дисциплин всегда была и остается важнейшей, актуальной задачей среднего профессионального образования. Чтобы УМО было эффективным инструментом управления качеством образования, необходимо при его моделировании отразить все элементы педагогической системы в форме различных методических документов: планов, программ, методик, учебных пособий и т.д.

За последние годы учеными-педагогами и педагогами-практиками много сделано для того, чтобы в построении учебных планов, учебных программ были достигнуты ясность целей, точность изложения, определены содержание, стандартизировано оформление и требования (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). Накоплен интересный и полезный исследовательский материал по различным аспектам совершенствования процесса обучения, в том числе и о построении учебно-методического обеспечения процесса подготовки специалистов.

Педагогическая практика показывает, что создание оптимального комплексного учебно-методического обеспечения образовательного процесса – весьма сложная и трудоемкая задача. В научной литературе имеются различные подходы к разработке учебно-методического обеспечения учебных дисциплин. Между тем эти вопросы до настоящего времени не в полной мере разработаны в теоретическом плане. В педагогической и методической литературе еще нет единого понимания состава и содержания комплексного учебно-методического обеспечения.

В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур «совокупность всех учебно-методических документов, в которых дается системное описание будущего учебно-воспитательного процесса, называют учебно-методическим комплексом» [1].

В учебно-методическом пособии для техникумов М. И. Ерецкий излагает свой подход к рационализации труда преподавателей в сочетании с разработкой методических комплексов [2]. Содержание и структуру информации предлагается подразделять на учебные элементы (УЭ) и выявлять их структурные связи с помощью графа. Учебным элементом он называет подлежащий изучению предмет, процесс, явление, свойство, а также связь (отношение), способ применения, метод действия. Вершины графа учебной темы представляют собой учебные элементы, а ребра показывают их связи и соподчинения.

Авторы другого методического пособия для СПО утверждают, что «состояние разработки вопроса о составе учебно-методического обеспечения еще не соответствует значению самого вопроса» [3]. Объективно установленный состав комплексного учебно-методического обеспечения позволит понять структурное строение такого обеспечения, более полно выявить и систематизировать его содержание и сформулировать требования к его созданию.

По мнению М. А. Чошанова, в форме учебно-методического комплекса (учебный план и программа, учебное пособие, методическое пособие, комплекс дидактических средств) материализуются целевая, содержательная, технологическая и оценочная компоненты учебного процесса [4].

В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур излагают основные сведения о подготовке системно-методического обеспечения процесса подготовки специалистов, которыми являются взаимосвязанные содержательные разработки по всем элементам проектируемой педагогической системы, и приводят обобщенную схему разработки любого УМК независимо от того, в какой материальной форме он будет отображен: в учебнике, методическом пособии, программе [1].

Педагоги-практики под учебно-методическим обеспечением дисциплины зачастую понимают учебно-методический комплекс преподавателя и учебно-методический комплекс студента [5].

А. Ф. Щепотин, М. А. Чекулаев и др. подходят к обоснованию компонентного состава и содержания комплексного учебно-методического обеспечения по учебным дисциплинам и специальностям с позиций деятельностного подхода, позволяющего с позиции деятельности педагога объективно выявить и установить все составные компоненты комплексного обеспечения [3].

Вслед за исследователями (А. Ф. Щепотиным, М. А. Чекулаевым и др.) под комплексным учебно-методическим обеспечением образовательного процесса по учебным дисциплинам и специальностям мы понимаем разработку и создание системы нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и средств контроля, необходимых и достаточных для проектирования и качественной реализации образовательного процесса.

Чтобы методическое обеспечение учебного процесса стало действительно системным, в нем, как обосновал В. П. Беспалько, должны быть отражены проектные разработки всех элементов педагогической системы, характерной для данного предмета или специальности [1]. Учебно-методическое обеспечение дисциплины – это модель будущей педагогической системы изучения дисциплины.

Под педагогической системой (Н. В. Кузьмина, Ю. К. Бабанский, И. К. Шалаев и др.) понимается целостное единство необходимых и достаточных пяти структурных компонент:

- педагогические цели (социально значимая цель, переведенная в мотив педагогической и учебной деятельности);
- содержание, соответствующее педагогическим целям, выраженное в различных формах учебно-методических материалов;
- педагогические коммуникации, адекватные содержанию (технологии, методы, средства, формы);
- педагоги, владеющие целями, содержанием учебного материала и педагогическими коммуникациями;

- учащиеся, для которых определяются цели, содержание, коммуникации, педагоги.

Функционирование педагогической системы «учебная дисциплина» направлено на достижение целей, обусловленных потребностями общества, которые должны быть достигнуты в строго определенное время – период изучения дисциплины. «Управление педагогической системой, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой – позволяет изменять, влиять на отдельные компоненты» [6]. Учебно-методическое обеспечение дисциплины, выступая информационной моделью педагогической системы, является также управляемой целостностью.

Отражая диалектическую природу педагогических явлений, их целостный характер, компоненты учебно-методического обеспечения (УМО) должны быть представлены как необходимые и достаточные для его оптимального функционирования. На этом основании УМО как педагогическая система представлено совокупностью системообразующих факторов, условий функционирования, структурных и функциональных компонентов. Системообразующие факторы представлены факторами целей и результатов; условия функционирования – социально-педагогическими и временными условиями; структурные компоненты – управляющей (преподаватель) и управляемой (студенты) системами, содержанием, средствами, формами и методами педагогической деятельности; функциональные компоненты – педагогическим анализом, целеполаганием и планированием, организацией, контролем, регулированием и корректированием [7].

Технология моделирования учебно-методического обеспечения дисциплины как педагогической системы может быть представлена в виде следующей последовательности действий:

- определение и подробное описание цели функционирования педагогической системы, которая будет реально создаваться для данной дисциплины по данной программе; на описание целей накладывается жесткое требование: диагностичность (измеримость, определяемость достижения);
- описание содержания обучения с учетом профессиональной модели специалиста и общедидактических требований; отбор содержания обучения осуществляется соответственно цели обучения;
- выбор и разработка дидактических процессов (технологии, методы);
- определение организационных форм обучения (дневная, заочная, в аудитории, в лаборатории и т.д.).

Отображая определенным образом названные выше элементы, учебно-методическое обеспечение (УМО) дисциплины является комплексной информационной моделью педагогической системы. А если учесть, что «деятельность педагога и деятельность обучаемых являются главными составляющими реального образовательного процесса, и выступают в нем в качестве объектов комплексного учебно-методического обеспечения» [3], то элементы педагогической системы представлены в УМО в полном комплекте. Если какой то элемент педагогической системы не описан в УМО, то такое учебно-методическое обеспечение является не полным, или таковым вообще не является.

Исходным моментом моделирования УМО дисциплин является задача обеспечения высокого качества образования. Для того, чтобы профессиональная школа могла решать поставленные перед ней задачи, необходимо выразить социальный заказ в системе целей, задаваемых как системам образования в целом, так и конкретному типу образовательного учреждения с учетом региональных, местных, отраслевых особенностей каждого учреждения, а также довести их конкретизацию до уровня деятельности предметной (цикловой) комиссии, повседневной деятельности каждого отдельного педагога, студента в условиях непосредственно педагогического процесса. Цели, задаваемые педагогическим системам, носят многоуровневый характер.

Рассмотрение учебно-методического обеспечения дисциплины как информационной модели педагогической системы и объекта управления означает, что управленческая деятельность преподавателя и студентов должна быть в равной мере направлена на выработку и принятие целей, на достижение результата, на отбор и формирование содержания обучения, на испол-



зование разнообразных средств, форм и методов, на создание условий протекания учебного процесса. В таком случае управление позволяет сохранять целесообразность УМО дисциплины как информационной модели педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих его компонентов, что повлечет за собой повышение качества образования.

Концепция мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ), разработанная И. К. Шалаевым [8], постепенно распространяется на все новые и новые предметные поля, вполне может стать концептуальной основой моделирования УМО дисциплины. Опережающая реализация преподавателем социально-психологических функций по отношению к оперативно-технологическим функциям обеспечивает сущность социально-психологической тактики МПЦУ. Управляющая программа МПЦУ после осуществления социально-психологической стратегии продолжается технологическим алгоритмом социально-психологической тактики.

Стратегия МПЦУ нами была использована в процессе управления научно-методической работой преподавателей колледжа. Проведенная работа и полученные положительные результаты подтвердили эффективность применения мотивационного программно-целевого подхода к проблеме активизации научно-методической работы преподавателей в образовательном учреждении.

Параллельно технологические аспекты мотивационного программно-целевого управления нами использовались при организации и управлении учебным процессом. Конструктивно система МПЦУ выражается тремя подструктурами: дерево целей; исполняющая программа; управляющая программа. Реализация управляющей программы: системный анализ, планирование, организация, контроль, регулирование.

*Дерево целей* строится с использованием логического подхода: расположение всех совокупностей целей в последовательности ярусов «хочу-могу-делаю-получаю». Где под обеспечением «хочу» понимается психологическая подготовка студентов к освоению дисциплины; под обеспечением «могу» понимается его технологическая подготовка к обучению; под обеспечением «делаю» понимается обеспечение процесса профессионального обучения; «получаю» – есть следствие учебно-воспитательного процесса и мер достижения генеральной цели или актуальной цели, под которую как под желаемый конечный результат выстраивается все дерево целей.

Адекватная дереву целей *исполняющая программа* разрабатывается в виде традиционных программных положений дисциплины, и в виде качественных критериев достижения оптимального уровня обученности студентов (норм-образцов). «В силу диалектики триады «Цель-средство-результат» дерево целей, как идеальное образование, переходит в исполняющую программу, как предметное образование, а практическая реализация исполняющей программы материализуется в результатах труда» [9]. Исполняющая программа разрабатывается для осуществления (достижения) конкретных целей и подцелей, поэтому она должна быть не только подробной, но и конкретной, включать все вопросы, относящиеся к целям каждого уровня.

Третья подструктура МПЦУ, *управляющая программа*, разработана нами в логике одного из возможных вариантов и состоит из следующих элементов: осуществление системного анализа (диагностика); осуществление системного планирования (календарно-тематический план); осуществление многоуровневой организации (разработка совокупности методов и форм, адекватных содержанию); осуществление различных видов контроля; осуществление регулирования процесса обучения и коррекции знаний учащихся. Управляющая программа создается для того, чтобы обеспечить наиболее эффективную реализацию исполняющей программы. Чтобы правильно функционировать, управляющая программа должна отвечать определенным требованиям:

- 1) должна быть связана прямой и обратной связью с объектом управления (исполняющей программой);
- 2) должна быть настроена таким образом, чтобы обеспечить гибкость всей системы, то есть, чтобы система быстро адаптировалась к изменяющимся условиям;

3) между управляющей программой и объектом управления должен быть обеспечен итерационный процесс взаимодействия. При этом процессе предусматривается непрерывный обмен информацией между управляющей и управляемой подсистемами с целью улучшения функционирования.

Исходным пунктом психолого-педагогического анализа деятельности преподавателя и студентов на различных этапах цикла обучения должно быть конкретное и по возможности предельное детализированное задание целей обучения, отражающее не только целевые установки изучения учебной дисциплины в целом, но и локальные цели, относящиеся к отдельным шагам обучения по теме. Формулирование целей обучения, как и отбор соответствующего учебного материала, задача традиционно дидактическая, однако уже на этапе обоснования целей обучения и отбора учебного материала следует самым тщательным образом учитывать нюансы последующей совместной деятельности преподавателя и студентов по достижению поставленных целей и измерению уровня достижения. Это выдвигает задачу явно психологического характера – обеспечить такую учебную ситуацию, которая будет способствовать принятию студентами целей, поставленных преподавателем, и стимулировать положительную мотивацию.

Анализ учебного процесса компьютерной подготовки студентов свидетельствовал о недостаточной эффективности использования программно-целевого и мотивационного подходов. Мотивационный подход нацелен на развитие познавательных интересов, но не обеспечивает преодоление препятствующих факторов. Программно-целевой подход сориентирован на приоритетность технологических факторов управления, но не предусматривает развития мотивационной сферы. Решением проблем использования программно-целевого подхода и мотивационных факторов обучения явилась их интеграция, результативно означающая качественно-новый подход к моделированию УМО дисциплины и управлению учебным процессом.

Актуальность и значимость МПЦУ заключается в том, что оно, являясь методологическим знанием в решении частных психолого-педагогических проблем нашего исследования, позволило совместить технологический подход в управлении обучением, ориентированный на заданные исходные установки (социальный заказ, цели и содержание обучения) с мотивационным подходом. Сердцевину социально-психологической стратегии мотивационного программно-целевого управления составляет мотивация.

Разработанные нами дерево целей дисциплины, исполняющая программа в виде авторской учебной программы и норм-образцов, управляющая программа, которая обеспечивается педагогическими коммуникациями, всецело способствуют преодолению возникающих трудностей учебной деятельности и повышает качество образования.

Главное отличие моделирования учебно-методического обеспечения дисциплины в логике МПЦУ от традиционно принятого в средних профессиональных образовательных учреждениях планирования учебно-воспитательной работы заключается в том, чтобы во-первых, самым *детальным образом задать образовательные цели*. Во-вторых, переведение социально-значимой цели обучения в мотив педагогической и учебной деятельности, представление цели освоения дисциплины в виде иерархии диагностируемых целей, способствует их реальному достижению. В-третьих, предполагается практическая возможность с помощью разработанных диагностических процедур систематического контроля и оценки достижения каждой цели в иерархическом дереве целей.

В заключение отметим, что учебно-методическое обеспечение дисциплин «Информатика» и «Информационные технологии в профессиональной деятельности», смоделированное в логике мотивационного программно-целевого управления, позволяет обеспечить педагогически доступную, мотивационно-обоснованную учебную деятельность, которая независимо от начального образовательного уровня студентов, от уровня мотивации, принимает его к обучению, создает комфортную среду, выводит на более высокий уровень мотивационного обучения

в процессе компьютерной подготовки, что в конечном счете способствует повышению уровня профессиональной готовности выпускника.

### ***Библиографический список***

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учеб.-метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.
2. Ерецкий М. И. Совершенствование обучения в техникуме: Учеб.метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1987. – 264 с.
3. Щепотин А. Ф., Чекулаев М. А., Сосонко В. Е., Шеховцов А. П. Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса в средних профессиональных учебных заведениях: Методическое пособие. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 50 с.
4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
5. Солянкина Л.Е. Учебно-методический комплекс студента // Специалист. – 1999. - № 2. – С. 12-15.
6. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
7. Там же.
8. Шалаев И.К. Научные основы мотивационного программно-целевого управления: Учебное пособие. – Барнаул, 1995. – 72 с.
9. Там же. – С. 35.

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Седов  
Александр  
Аврамович**  
– доктор педаго-  
гических наук,  
зав. кафедрой  
МБОФК ЗабГПУ  
им. Н. Г. Черны-  
шевского

Профессионализм педагога традиционно связывался с формированием личностного опыта, но не менее важное значение имеет его самостоятельность. Именно с данным качеством связана возможность укоренения педагога в пространстве «общечеловеческих» ценностей, одной из которых и является ценность личностного развития. В развитых зарубежных странах проблемы профессионального образования были подняты сравнительно давно и довольно успешно решаются. В этих странах требования к современному работнику не ограничиваются формальными факторами его образования и квалификации, все более смещаясь в сторону приоритета социально ценных личностных качеств.

Формирование индивидуально-психологических качеств личности широко рассматривается в теоретических исследованиях и практических рекомендациях ведущих зарубежных педагогов, социологов, психологов. Большое внимание уделяется проблеме совершенствования высшего образования, в частности его организационным формам.

Представляет интерес концепция влияния процесса обучения на комплекс качеств и свойств личности обучаемого. Разработаны уровни становления взаимосвязанных свойств личности на основе диагностических методик изучения личности в процессе обучения (B. S. Bloom).

Вместе с тем, подготовка специалистов имеет существенные недостатки и в зарубежной педагогике. В системе американского высшего образования отмечается медленное приспособление системы обучения к быстро меняющимся условиям жизни общества, усиление технических средств для индивидуального обучения по отношению к средствам коллективной деятельности студентов, познавательным целям обучения уделяется больше внимания по сравнению с самостоятельностью и творческим мышлением.

Сложившаяся же практика подготовки специалистов в нашей стране еще меньше отвечает критериям, которые приняты современным обществом для оценки специалистов. Невысокая общая культура, несформированность целостного мировоззрения, отсутствие навыков творческой деятельности, низкий уровень профессиональной самостоятельности, отсутствие потребности в непрерывном профессиональном самообразовании и самосовершенствовании – основные недостатки в образовании будущего специалиста. Все это является серьезным тормозом на пути к становлению стабильной и эффективной экономической системы.

Актуальность названных проблем подтверждается исследованиями подготовки специалистов в дальнейшей профессиональной деятельности выпускников отечественных вузов (В. П. Кузовлев). Одной из основных причин такого положения является, на наш взгляд, низкий уровень профессиональной самостоятельности у специалистов, подготовленных отечественными вузами.

Профессиональная самостоятельность не является врожденным качеством личности, она формируется постепенно, по мере накопления опыта решения специфических профессиональных задач. Однако в процессе обучения можно и нужно влиять на динамику этого процесса. Основная задача вуза – выпускать специалистов, практически подготовленных к продуктивной профессиональной деятельности. Эта задача, по нашему мнению, решается не в полном объеме и с существенными недостатками.

Профессиональная самостоятельность в условиях вуза рассматривается исследователями на основе сближения структур учебно-воспитательной и профессиональной деятельности как познавательное качество личности студента (Б. Ф. Ломов). Мы согласны с тем, что познавательная самостоятельность студента, приобретая профессиональную направленность, может и должна трансформироваться в профессиональную самостоятельность. Именно профессиональная самостоятельность помогает молодому специалисту значительно быстрее адаптироваться в профессиональной деятельности. Считается, что познавательная и профессиональная деятельность близки друг к другу и отражают характер участия студентов в познавательной деятельности, которая направлена на овладение профессиональными знаниями.

При изучении процесса профессиональной подготовки будущих специалистов большинство исследователей основное внимание обращают на его содержание, методы обучения и различные методики применения дидактических средств. Все это, безусловно, оказывает определенное влияние на различные стороны будущей профессиональной деятельности. Но для эффективной реализации целей формирования целостной личности специалиста, а не отдельных ее свойств и качеств, необходимо, чтобы обучение знаниям и умениям реализовывалось через системный подход, обеспечивало развитие мировоззренческой мотивационной сферы, творческого потенциала, наполняло объективным смыслом процесс приобретения знаний и умений для дальнейшей профессиональной деятельности.

В этой связи уделяется большое внимание разработке различных моделей, направленных на более эффективную организацию процесса обучения (логико-структурные модели изложения учебной информации, модели обучения отдельной дисциплине учебного плана, имитационные модели построения программ, модели воспитанности выпускника, модели управления вузом и т. д.). Данные модели представляют собой попытки разобраться в особенностях системы подготовки специалиста с высшим образованием, вскрывают некоторые проблемы совершенствования системы профессиональной подготовки. Однако они не обеспечивают коренных преобразований этой системы и слабо взаимодействуют друг с другом, не являются системообразующими и относительно слабо ориентированы на формирование целостной личности. Поэтому важнейшей задачей остается построение стройной системы подготовки специалистов с учетом всех современных требований, которая удовлетворяла бы потребность общества в высококвалифицированных работниках.

Реализация данной задачи зависит от научно-методического обеспечения. При разработке методических требований необходимо исходить из того, что учебный процесс представляет собой целенаправленную познавательную деятельность, которая включает цель, содержание, процесс деятельности и управление ею.

Актуальность проблемы формирования профессиональной самостоятельности будущего специалиста в единстве и целостности всего процесса обучения обусловлена противоречием между потребностями общества в высококомпетентных специалистах, способных принимать смелые, самостоятельные, рациональные решения, и недостаточной разработкой этой пробле-

мы в педагогике высшей школы, отсутствием систематизированной теоретической базы для ее преодоления. В то же время фактически не разработаны наиболее эффективные технологические способы и приемы формирования профессиональной самостоятельности как “стержневого” качества будущего специалиста.

Мы исходим из того, что формирование профессиональной самостоятельности будущих специалистов-преподавателей школы, вуза в процессе обучения в педагогическом вузе будет наиболее эффективным при условии разработки и реализации в практической учебной деятельности стройной системы формирования профессиональной самостоятельности, включающей в себя:

- актуализацию профессиональной самостоятельности будущего преподавателя как объективно существующего и жизненно необходимого качества его личности;
- целенаправленную активизацию практико-деятельностной подготовки в вузе;
- организацию регулярного самостоятельного выполнения студентами постоянно усложняющихся учебных заданий;
- самостоятельную постановку и решение задач проблемного характера.

Учтем и то, что во многих отраслях народного хозяйства темпы смены поколений техники и технологий стали соизмеримы (или даже опережают) темпам смены поколений работников, т.е. у современного молодого специалиста через десять лет серьезно устареют знания. Из этого следует, что реальностями сегодняшнего дня являются неизбежное систематическое повышение профессиональной квалификации специалистов непосредственно в процессе профессиональной деятельности, профессиональная мобильность, а при необходимости - переподготовка.

Возникают новые педагогические задачи, которые оказывают влияние на систему вузовской подготовки специалистов в целом. Это прежде всего проблема интенсификации преподавания учебных дисциплин, отказ от сложившейся в высшей школе узкоотраслевой системы подготовки специалистов и переход на многопрофильное обучение студентов, формирование “моделей” подготовки специалистов, создание системы непрерывного образования.

При обучении специалиста в вузе необходимо не просто вооружать его специальными знаниями, но и формировать профессиональную самостоятельность как общественно необходимое качество личности, что требует специальной организации процесса обучения в педагогическом вузе, помогающей молодому специалисту быстрее адаптироваться в новых для него условиях деятельности.

Профессиональная самостоятельность личности определена нами как интегративное “стержневое” качество, определяющее способность принимать и реализовывать целесообразные обоснованные решения и готовность нести за них полномасштабную ответственность. Уровень развития профессиональной самостоятельности у конкретного индивидуума позволяет судить о том, насколько он способен повышать свою профессиональную компетентность в процессе овладения профессиональным мастерством. Поэтому формирование профессиональной самостоятельности будущего специалиста является ключевым условием дальнейшего непрерывного повышения профессиональной компетентности на протяжении всего периода его профессиональной деятельности.

Процесс формирования профессиональной самостоятельности рассматривается через призму положений системно-целостного подхода, то есть как упорядоченное множество компонентов, чье единство выражает целостность. Мы делаем вывод о том, что обучение в педагогическом вузе должно быть системообразующим, включающим в себя наряду с формированием профессиональных качеств специалиста формирование целостной личности, способной к самосовершенствованию и самообразованию. Это становится возможным только при условии эффективного научно-методического обеспечения. В решении этой глобальной задачи - подготовки специалиста высокой квалификации - значительная роль отводится психолого-педагогическим и методическим дисциплинам.

Построение системы формирования профессиональных качеств у будущих преподавателей позволило перейти к определению уровней сформированности профессиональной самостоятельности у студентов в процессе обучения в вузе.

Нами были выделены соответственно критерии и показатели оценки уровня профессиональной самостоятельности у конкретного индивидуума:

- сформированности потребностей к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности;
- наличие умений самостоятельно выделить цель, подобрать и использовать содержание и соответствующие ему формы и методы осуществления самостоятельной профессиональной деятельности;
- интенсивность (преобладание над другими) самостоятельных действий в процессе учебно-профессиональной деятельности.

Показатели:

- проявление активности в учебном процессе;
- самостоятельность в получении и применении профессиональных знаний и умений (без руководства и практической помощи извне);
- способность иметь, высказывать и грамотно обосновывать свою точку зрения независимо от суждений других.

Можно построить уровневую модель профессиональной самостоятельности.

### **Модель профессиональной самостоятельности выпускников факультета физической культуры**

<b>Уровни развития</b>		
<b>Адаптивно-репродуктивный</b>	<b>Конструктивный</b>	<b>Творческий</b>
Формализм в выборе методов учебной работы; поверхностное и недифференцированное осмысление материала; низкий волевой контроль; периодическое проявление активности в процессе обучения, формулирование и высказывание своего мнения преимущественно в типичных профессиональных ситуациях. Применение профессиональных знаний и умений в хорошо изученных, типичных ситуациях при преобладающем использовании посторонней помощи.	Выраженная мотивация достижений, широкие социальные мотивы; регулярное проявление активности в процессе обучения, формирование своего мнения и высказывание его в типичных и отдаленно-типичных профессиональных ситуациях. Применение профессиональных знаний и умений в типичных и отдаленно-типичных ситуациях при периодическом использовании посторонней помощи.	Общая направленность на актуализацию творческих потенций, ориентация на процесс и результат обучения. Устойчивое проявление активности в процессе обучения и в применении профессиональных знаний на практике. Профессионально обоснованное высказывание своей точки зрения. Самостоятельное применение знаний и умений во всех профессиональных ситуациях. Высокий уровень профессиональной компетентности, операционально-технологической готовности, профессионального самосознания.

Данные, полученные в ходе исследования, помогли разработать методику педагогического эксперимента с целью оценки эффективности и работоспособности системы формирования профессиональной самостоятельности в практике изучения спортивно-педагогических дисциплин. Эксперимент проводился в 6 академических группах, всего в эксперименте было задействовано 87 студентов, которых условно разделили на “экспериментальную” и “контрольную” выборки.

Определение уровня сформированности профессиональной самостоятельности производилось методом экспертных оценок. Проведя глубокий анализ психолого-педагогической литературы и используя практические наблюдения, мы выделили пять показателей, с помощью которых можно с определенной степенью достоверности судить об эффективности системы фор-

мирования профессиональной самостоятельности на практике. Эти пять показателей мы расположили по значимости:

- самостоятельность в применении имеющихся знаний и умений;
- качество имеющихся знаний и умений, их глубина, системность;
- профессиональный интерес;
- желание проявлять активность в процессе профессионального обучения;
- способность иметь, высказывать и грамотно обосновывать свою точку зрения.

Далее мы предложили группе экспертов из шести человек (преподаватели)

оценить студентов по каждому из этих показателей по пятибалльной системе (с выставлением оценок от “1” до “5” баллов). При этом эксперты не знали, какие студенты составили экспериментальную выборку, а какие - контрольную.

По одной и той же схеме по каждому показателю были проведены констатирующий и формирующий эксперименты. Результаты этих экспериментов были подвергнуты первичной и вторичной статистическим обработкам.

В экспериментальной выборке в процессе реализации системы формирования профессиональной самостоятельности были внесены изменения в организацию учебной деятельности студентов, в частности:

- объем систематизированных самостоятельных работ студентами как на занятиях, так и вне их (в процессе получения новых профессиональных знаний и умений) существенно увеличился, наполнился новым содержанием и проводился под систематическим руководством преподавателя;

- учебная деятельность в процессе изучения педагогических дисциплин была максимально приближена к реальным условиям применения знаний в будущей профессиональной деятельности;

- вопросы и проблемы, возникающие в процессе обучения, решались в профессиональном контексте, с учетом конкретизации проблемы и специализации студентов на основе актуализации профессиональной самостоятельности как важного качества личности.

Особое внимание нами уделялось разнообразным способам проблемного анализа изучаемого материала, опираясь при этом на выявление диалектических противоречий, присущих процессу формирования профессиональной самостоятельности, связанных с неверными или односторонними оценками явлений и ситуаций, возникающих в процессе учебной деятельности.

Основная идея такого подхода заключается в том, чтобы в процессе формирования профессиональной самостоятельности целенаправленно демонстрировать студентам движущую силу основного противоречия между постоянно возрастающими требованиями общества к разностороннему формированию личности и возможностями самой личности.

Все задания по форме их организации в ходе опытно-экспериментальной работы мы условно разделили на:

- индивидуальные (распределяются между отдельными студентами для самостоятельной проработки);
- групповые (ставятся перед небольшими группами студентов и выполняются ими в процессе совместной деятельности);
- дискуссионные (ставятся перед всей аудиторией и выполняются в ходе общей дискуссии между студентами и преподавателем).

При выполнении заданий в ходе учебного процесса для определения уровня сформированности профессиональной самостоятельности важно оценить степень самостоятельности выполнения студентами предлагаемых заданий (чем меньше студент использовал постороннюю помощь при выполнении заданий, тем выше степень самостоятельности). Степень самостоятельности выполнения заданий оценивалась нами следующим образом:



- низкая (студент выполнял задания, получая постоянную помощь на всех этапах своей работы через постановку вопросов, направленных на осмысление заданий преподавателя);

- средняя (выполнение заданий с помощью преподавателя через систему наводящих вопросов);

- высокая (выполнение заданий без предоставления информации преподавателем или другими студентами, но через актуализацию нужных знаний и умений с помощью незначительных вспомогательных вопросов к преподавателю и самостоятельного поиска нужной для выполнения заданий информации).

Такая система оценки степени самостоятельности при выполнении конкретных учебных заданий во многом способствовала возможности осуществлять дифференцированный подход к формированию профессиональной самостоятельности у будущего специалиста.

В ходе опытно- экспериментальной работы мы убедились в том, что динамика развития профессиональной самостоятельности у будущего специалиста в равной степени свидетельствует развитию:

- способности увидеть существенные вопросы там, где другим все кажется просто и понятно;

- умения логично и убедительно отвечать на вопросы;

- способность к рациональному выполнению поставленных заданий, то есть умение наиболее полно выполнять задания с минимальными затратами на них времени и средств;

- профессионально обоснованно, грамотно и оригинально отстаивать свою точку зрения;

- способность к глубокому анализу собственных действий на основе апперцепции и умение делать из такого анализа правильные выводы.

Первичные методы математико-статистического анализа применялись для проверки симметричности и нормальности распределения частных значений изучаемого признака, то есть для оценки возможности применения к результатам педагогического эксперимента вторичных методов статистического анализа:  $t$ -критерия Стьюдента и  $X^2$ -критерия.

После того как мы убедились в том, что наши распределения симметричны и нормальны, были рассчитаны  $t$ -критерий Стьюдента и  $X^2$ -критерий каждой выборки по каждому показателю.

Эти данные позволили сделать следующие выводы:

- у студентов экспериментальной выборки наблюдается не только количественный рост средних оценок по каждому показателю в сравнении с контрольной выборкой. На основании проведенного анализа  $t$ -критерия Стьюдента следует, что в экспериментальной выборке средняя оценка каждого показателя по результатам формирующего эксперимента статистически достоверно выше, чем по результатам констатирующего эксперимента; в контрольной выборке эти оценки статистически достоверно не различаются;

- сравнивая между собой значения  $X^2$ - критерия экспериментальной и контрольной выборок, видно, что гораздо более существенные улучшения в оценках по каждому показателю произошли у студентов экспериментальной выборки, чем у студентов контрольной выборки; об этом говорят отличающиеся почти в четыре раза значения  $X^2$  – критерия.

Итоговый результат был получен следующим образом. С помощью той же самой программы вычислялись средние экспертные оценки каждого студента по каждому показателю, а затем вычислялась средняя оценка каждого студента по всем показателям. После этого по полученным результатам определялось соотношение студентов, набравших в среднем по всем показателям от 0 до 3,5 баллов, от 3,5 до 4,5 баллов, от 4,5 до 5 баллов.

В ходе исследования нами были обнаружены корреляции между уровнем самостоятельности и уровнем профессиональной подготовленности специалистов по физической культуре.

Адаптивно-репродуктивный уровень самостоятельности предполагает низкий уровень профессиональной подготовленности будущего учителя физической культуры: отсутствие отношения к педагогической деятельности как к призванию, случайный выбор профессии, не

сформированного профессионального плана, преобладание эгоистической центрации, ригидности; низкий уровень быстроты, точности и безопасности двигательной деятельности, несовершенная техника и тактика, низкое физическое развитие, проблемы со здоровьем, слабо развитые регуляторные способности или достаточно высокий уровень спортивных достижений при низкой способности передавать свой опыт окружающим. Возможно, отсутствие самостоятельности обусловлено слабым типом ВНД, низкой самооценкой, включением приемов психологической защиты, высоким уровнем притязаний.

Конструктивный уровень самостоятельности адекватен поисковому уровню профессиональной подготовленности специалиста по физической культуре: хорошая наблюдательность, развитые коммуникативные и организаторские способности, достаточно высокие морально-этические принципы; высокий уровень выносливости, быстроты и скоростно-силовых качеств, высокий уровень специальной физической подготовленности. Индивидуальные особенности личности представлены сильным, уравновешенным подвижным или сильным неуравновешенным подвижным типом ВНД, преобладает авторитарно-монологический стиль общения; самооценка колеблется от нормальной до завышенной или заниженной и определяет колебание уровня притязаний и степени уверенности в себе.

Творческий уровень самостоятельности обуславливает, как нам кажется, высокий уровень профессиональной подготовленности: гуманистическая ориентация, контактность, умение увлечь учеников, варьировать разнообразные формы и методы обучения, высокий уровень рефлексивных способностей, нешаблонный подход к выбору технологий обучения, проявление личностной инициативы, оперативности в использовании средств и способов педагогической деятельности, гибкости в педагогических ситуациях, формирование потребности в самосовершенствовании, устойчивый интерес к новейшим педагогическим достижениям; экономичность, быстрота, точность и безопасность двигательной деятельности, квалифицированная техника и тактика, хорошее физическое развитие, выносливость в работе, энергичность. Высокий уровень самостоятельности показывают студенты с сильным, уравновешенным подвижным типом ВНД, выраженной тенденцией к лидерству, уверенные в себе. Преобладает демократический стиль общения, конфликтные ситуации возникают только по профессионально значимым вопросам, имеет место нормальная самооценка и уровень притязаний, склонность к абстрактным наукам, хорошая логическая и двигательная память, способность выполнять намеченное, креативный уровень творчества, поиск принципиально нового, личностно значимого выполнения деятельности.

Итак, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- формирование профессиональной самостоятельности будущих учителей в вузе будет наиболее эффективным при условии разработки системы формирования профессиональной самостоятельности и реализации ее в практической учебной деятельности;
- взаимосвязь организационных форм и процесса обучения позволяет ориентировать учебный процесс на наиболее целостное и системное формирование творческой личности, обладающей высокими профессиональными, социально значимыми качествами;
- поэтапная реализация предложенной системы формирования профессиональной самостоятельности с учетом исходного уровня сформированности этого качества у студентов, конкретных целей для каждого этапа, педагогических средств и условий, дает возможность для наиболее эффективного развития профессиональной самостоятельности как значимого качества личности, обеспечивает последовательный переход от репродуктивного к реконструктивному, а затем к творческому уровню профессиональной самостоятельности, что, в свою очередь, обуславливает успешность профессиональной подготовки и способствует более быстрой адаптации к профессиональной деятельности.

*Библиографический список*

1. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objective. – Handbook I.N.Y., 1967. – P. 207.
2. Кузовлев В. П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе: Монография. – М.: МПУ, ЕГПИ, 1999. – 131 с.
3. Ломов Б. Ф. и др. Некоторые вопросы применения математики в психологии // Математика и психология. – М.: Наука, 1976. – С. 6-43

## СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Ахметова  
Мария  
Николаевна**  
– кандидат  
педагогических  
наук, профессор  
кафедры педагогики  
ЗабГПУ  
им. Н. Г. Черны-  
шевского

Профессиональная компетентность, готовность учителя к проектированию и реализации педагогической технологии являются составной частью прогнозируемой модели педагога нового века, творчески развитой личности с высокими духовными и деловыми качествами. Исследования показывают: реальной инновацией в образовании становится проектно-исследовательская позиция педагога, а освоение проектных, исследовательских способов деятельности – фактическим содержанием инновационной работы. В этих условиях особую значимость приобретает вопрос о сущности, содержании и структуре готовности учителя к проектированию и реализации педагогических технологий. Учитель проходит этап профессиональной подготовки, осваивая проектную культуру, и приобретает состояние и качество готовности к проектированию. Готовность становится результатом процесса подготовки как системы, имеющей определенную структуру. Готовность – сконцентрированное *состояние* и *качество* человека. Качество определяется через понятие «свойство». *Свойство* есть способ проявления *сущности* данной системы по отношению к другим системам. Так, проективная культура и свойства, ее составляющие, есть способ проявления сущности данной системы по отношению к профессиональной культуре учителя как интегративной.

Что касается *готовности* учителя к проектированию и реализации педагогических технологий как психолого-педагогической категории, то ее следует характеризовать и как системное образование, и как целенаправленный процесс развертывания продуктивного взаимодействия субъектов. В ситуациях взаимодействия все микропроцессы движущейся системы, как говорит Ш. А. Амонашвили, «как бы растворяются, автономия исчезает и возникает *качественно иное педагогическое явление*» [1]. Это интегративное взаимодействие и является основой целостности и системы, и процесса ее движения. Готовность – внутренне связанная совокупность процессов, где самовыстраивание профессиональных качеств будущего учителя коррелирует с педагогической подготовкой его к проективной деятельности. *Сущность* – это отношения или свойства системы, от которых зависят другие ее отношения или свойства. Являясь категорией философской, сущность отражает всеобщие формы предметного мира и его познание человеком. Если сущность представляет внутреннее содержание предмета, то *явление* – это то или иное обнаружение предмета, внешняя форма его существования.

На основе всего сказанного сформулируем понятие: **сущность готовности учителя к проектированию и реализации педагогических технологий** определяется нами как интегральное образование личности учителя, соединяющее в себе способность к самовыстраиванию профессиональных характеристик проективной деятельности во взаимодействии субъектов педагогического процесса, межличностном диалоге в ситуациях поддержки, организующего обучения, сотворчества, и владение педагогом технологическими умениями переноса новых идей в рамочное пространство собственной проблемы на основе методологического знания как практико-преобразующего инструмента.

*Содержание готовности* учителя к проектированию и реализации педагогических технологий взаимосвязано с решением задачи развития такой направленности личности на любого человека, которая побуждала бы фиксировать его неповторимое своеобразие, взаимодействовать с ним как с индивидуальностью.

Содержание готовности учителя к проективной деятельности определяется своеобразием нравственной ценности, состоящей в том, что «нравственность не может никогда иметь себя самое своим содержанием» (С. И. Гессен). Внутри феномена образования, по мысли С. И. Гессена, есть слой культурных ценностей. Это высший слой, к которому относятся наука, искусство, право, язык. В этот ряд может быть поставлена и педагогическая наука, искусство, культура, в том числе проектная. В своих устремлениях к вечным ценностям будущий учитель, говоря словами С. И. Гессена, сохраняет и готовится передать новому поколению «только то прошлое, которое стало предметом и исходной точкой нового творчества, его уже преодолевающее» [2]. «Включиться» в поток науки, искусства, культуры и т.п. может лишь тот, кто усвоил прошлое свободным усилием своей личности, своей «совестью», отошел от этого прошлого, преодолел его в акте нового творчества. Эти мысли ученого должны быть учтены в определении содержания готовности педагога к проектированию технологий и их реализации.

Содержание педагогического образования освещается в ряде работ (В. Е. Анисимов, Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, И. А. Васильев, И. А. Володарская, И. А. Ильясов, И. А. Митина, Н. Н. Нечаев, А. И. Подольский, З. А. Решетова, В. А. Сластёнин, С. Д. Смирнов, Н. Ф. Талызина и др.). В. А. Сластёнин пишет: «Содержание педагогического образования представляет собой некий эталонный уровень подготовки будущих учителей, всегда заданный объективными потребностями общества, его развитием на путях социального и научно-технического прогресса. Понимаемое как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов, убеждений, определяющих способность педагога к эффективному решению учебно-воспитательных задач, оно выступает обобщенным показателем профессиональной компетентности будущего учителя» [3].

По нашему исследованию, **содержанием готовности учителя к проектированию и реализации педагогических технологий** является проектная культура, система знаний в области методологии проектирования, специфических знаний системы «проектирование проектирования»; знание педагогического опыта прошлого, настоящего и перспективного будущего; система проективной творческой деятельности, ее отношений и ценностей (эмоционально-нравственных, духовных). Все эти компоненты представляют инновационный поиск учителя, рефлексивные оценки собственной деятельности, способность переносить новые идеи в рамочное пространство собственной проблемы.

**Критерии отбора содержания готовности учителя к проективной деятельности** в нашем исследовании представляются следующим образом: *критерий* требования современного социального заказа системе высшего образования, формирующего учителя – творца и инноватора; *критерий* соответствия содержания готовности учителя к проектированию и реализации педагогических технологий составляющим методологическую и проектную культуры; *критерий* соответствия содержания готовности учителя к проективной деятельности ее составляющим; *критерий* соответствия содержания готовности учителя – системе общенаучных знаний о знаниях (знания о «проектировании проектирования»).

Владеющий проектной культурой учитель должен уметь сам вносить в жизнь красоту и добро, стремиться к реализации всех своих потенциалов, быть свободным, «повернутым к будущему», понимать, что человек есть существо, имеющее «проект», по образному выражению С. Л. Рубинштейна, проект, который должен реализоваться: в человеке (взрослом или ребенке) существование еще долго может предшествовать сущности. Свою сущность человек делает сам. В этом его свобода, креативность, спонтанность. Только тогда происходит глубинное самовыражение своего «Я».

Исходя из теории коллектива как системы, разработанной Л. И. Новиковой, мы можем говорить об *общем, специфическом и индивидуальном* в системе «готовность». «Общее – особенное – единичное» – категория философская. Общечеловеческое характеризует каждого конкретного представителя нашего рода; определенная общность людей, например, объединенных одной профессией, несет в себе черты особенного. И есть отдельный человек, как замечает М. С. Каган, в конкретной единственности своего реального существования [4]. Общее в системе «готовность» в нашем исследовании обусловлено тем, что проектная культура является составной частью культуры в широком понимании, представленной как «развернутый во времени мир человека», процесс бесконечности спонтанного развития, обогащения, совершенствования. *Специфическое* в системе «готовность» коррелирует с содержательным и процессуальными компонентами проектной культуры как способа инновационного преобразования педагогической действительности. *Индивидуальное* в системе «готовность» выражено в проективной деятельности учителя, где протекает самовыстраивание его профессиональных качеств.

Внутренней основой сущности и содержания «готовности», ее смыслом является **структура**. В процессе познания важно в основном схватить сущность, выявить ее структуру. *Структура* – это совокупность устойчивых отношений и связей между элементами системы. В структуре содержания педагогического образования В. А. Сластёнин выделяет компоненты теоретической и практической готовности учителя, компонент опыта творческой деятельности, а также опыта мотивационно-ценностного отношения к педагогической действительности.

В нашем исследовании мы выделяем следующие **структурные элементы**:

1) *теоретико-методологические*, определяющие ведущие теоретические идеи, в том числе мировоззренческие, и составляющие философскую основу технологических систем, принципов организации этих систем. Теоретико-методологические элементы взаимосвязаны с ценностными ориентациями будущего учителя в его проективной деятельности;

2) *мотивационно-ценностные и эмоционально-нравственные отношения* как элемент готовности учителя к проективной деятельности. Эти отношения выражают целевые установки личности учителя и выполняют функцию интеграции субъектов проективной деятельности, их взаимодействия и сотрудничества;

3) *социальный компонент*, выражающий требования со стороны общества и государства к готовности учителя в деятельности проектирования и реализации педагогических технологий. Это требование социального заказа системе высшего образования и, в частности, системе овладения учителем проективной культурой. Данный элемент «готовности» представляет освоенную субъектами как участниками проективной деятельности среду проектирования и реализации моделей, систем, технологий. Социальный заказ, как показывает наше исследование, определяет подходы в обучении будущих учителей, характер деятельности студентов по проектированию методов воспитания и разработке самостоятельного индивидуального проекта технологии обучения, особенности взаимодействия и взаимоотношений субъектов проективной деятельности в условиях групповой работы;

4) *психолого-дидактический* элемент «готовности» представляется технологическим инструментарием (формами, методами, приемами, средствами и т.д.) и творческим опытом. Содержательный аспект инструментария составляет мир идей, понятий, научных знаний, культуры, искусства, перспективных инновационных технологий творчества. Аспекты содержательный и

процессуальный соотносимы с рефлексивным и творческим, обеспечивая интеграцию всех элементов в их взаимосвязях, отношениях и «взаимодействиях деятельности». П. А. Флоренский утверждал, что существует единое и реальное субъект-объектное пространство, вне единства которого и субъект, и объект становятся «отвлеченностью, абстракцией. Это пространство конституируется и цементируется взаимодействием деятельности» [5].

Итак, государственный социальный заказ предполагает приобщение личности к духовности, культуре, цивилизации с тем, чтобы эти качества приносились в общество, поднимая его ценности. Проективная культура будущего учителя, его высокая профессиональная компетентность и знание социальных качеств проективной деятельности помогут видеть сложные проблемы образования и находить их решение в творческом инновационном поиске. Но чтобы этот поиск состоялся, необходимо готовиться к нему. Для созидания большой личности, по мысли С. Л. Рубинштейна, нужна большая работа над большим творением.

### ***Библиографический список***

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. – М., 1998. – С. 23.
2. Гессен С. И. О понятии и цели нравственного образования. Web-сайт: <http://pedagogics.narod.ru/obzor/zarub16.txt>
3. Слостёнин В. А. Слостёнин. – М., 2000. – С. 243.
4. Каган М. С., Эткинд А. М. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 12.
5. Флоренский П. А. У водоразделов мысли. – М., 1982. – С. 73-74.

## ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

**Эпова  
Елена  
Владимировна**  
– кандидат  
педагогических наук,  
проректор по лицен-  
зированию, аттес-  
тации и аккредита-  
ции ЗабГПУ  
им. Н. Г. Черны-  
шевского

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года выдвигает в качестве главной задачи обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В этих условиях вуз обязан создать все необходимые условия для реализации каждым студентом своих желаний и имеющегося потенциала и получения действительно качественного образования по выбранной им специальности.

Основным инструментом в решении данной задачи является система качества вуза (система управления качеством), которая имеется (на разном уровне теоретической и практической проработанности) в каждом вузе. Система обеспечения качества образования входит теперь в показатели аттестации вуза и потому необходимо не только подразумевать, что она существует в вузе в том или ином виде, но и уметь продемонстрировать ее экспертам во время аттестации, то есть иметь разработанную концепцию качества и конкретный пакет документов.

В основе управления качеством образования лежат основные **принципы** управления качеством:

- принцип **системности**, ориентирующий на необходимость представления управления не как арифметической суммы управляющих воздействий, а как комплекса взаимосвязанных, взаимообусловленных и согласованных по цели, месту и времени взаимодействия объектов и субъектов управления с учетом их принадлежности к системе;
- принцип **социальной обусловленности** управления, предполагающий исследование образовательной системы как части системы более высокого порядка – социальной;
- принцип **перспективности и опережающего характера** управления, обуславливающий необходимость и возможность целевого проектирования процесса управления и его результатов;
- принцип **единства и иерархичности** управления, предполагающий рассмотрение управления качеством образования как сложного целого, состоящего из ряда компонентов, находящихся в диалектическом единстве и соподчиненности;
- принцип **непрерывности, цикличности и динамичности** управления, определяющий ориентацию управления на постановку и достижение все новых целей, обеспечивающих развитие образовательной системы;



– принцип *технологичности и гибкости* управления, ориентирующий на установление объективных законов функционирования и развития системы образования, общих законов управления и их приложений в конкретных условиях;

– принцип *оптимальности*, предполагающий необходимость поиска наилучшего или единственно возможного в данных условиях решения, наиболее целесообразно приводящего к обеспечению требуемого качества образования.

Системы управления качеством должны удовлетворять следующим восьми принципам менеджмента качества, сформулированным в требованиях международных стандартов ИСО серии 9000 2000 года (ИСО 9000:2000).

### **1. Ориентация на потребителя.**

Организация зависит от своих потребителей, поэтому должна знать их запросы (настоящие и будущие), выполнять требования потребителей и стремиться превзойти их ожидания. Для сферы образования это должно выглядеть следующим образом: вуз может учить, если у него есть заказ, то есть имеется человек (организация, государство), который приобретет товар (образовательную услугу или выпускников) и оплатит затраты на его производство. Для учреждений высшего профессионального образования такими заказчиками выступает прежде всего государство (если обучение ведется за счет средств федерального бюджета), различные организации и учреждения, куда могут пойти работать выпускники вуза.

### **2. Принцип лидерства.**

Руководители устанавливают единство целей, направленности и внутренней среды организации. Они создают окружающую среду, в которой работники могут быть полностью вовлечены в достижение целей организации. Необходимо в каждом сотруднике организации взрастить дух корпоративной культуры.

### **3. Вовлечение персонала.**

Радикально меняются отношения между работодателем и работником. Стратегическая задача XXI века – превратить наемных работников в сотрудники, так как только сотрудники готовы разделить с организацией ее судьбу.

### **4. Процессный подход.**

Все виды деятельности имеет смысл рассматривать как процессы (а не как результат). У любого процесса есть входы и выходы, которые в свою очередь служат снова новыми входами. Процессный подход позволяет увидеть логику деятельности и связать отдельные виды деятельности между собой.

### **5. Системный подход к менеджменту.**

Управление системой взаимосвязанных процессов, направленных на достижение поставленной цели. Управлять можно только с помощью командного подхода, поэтому необходимо создание команды единомышленников.

### **6. Непрерывное совершенствование, постоянное улучшение.**

Организация должна упорно и систематически искать способы улучшения своей деятельности.

### **7. Принятие решений на основе фактов.**

Эффективные решения должны быть основаны на логическом и интуитивном анализе данных и информации.

### **8. Создание взаимовыгодных отношений с поставщиками.**

Взаимовыгодные отношения между организацией и ее поставщиками повышают способность обеих сторон создавать ценность. Поставщиком для вуза является в основном средняя общеобразовательная школа, а также образовательные учреждения различного уровня, выпускники которых поступают в вуз для продолжения образования. В последнее время поставщиками становятся и граждане, желающие получить второе высшее образование и/или сменить свою прежнюю квалификацию. Для таких лиц бывает важно получение новых для них знаний

или расширение (углубление) имеющихся, и тогда здесь необходимо рассматривать образование как оказание образовательной услуги.

Внутривузовская система управления качеством должна быть направлена как на функционирование, так и на развитие вуза, способствовать сохранению и приумножению его традиций на основе имеющегося потенциала. Политика вуза в области качества определяет основные направления деятельности как вуза в целом, так и в отдельных видах его деятельности.

Основным видом деятельности вуза является учебная, которая, однако, не существует отдельно от остальных – научной, информационной, социальной, воспитательной, культурной и др.

Осуществление учебной деятельности вуза состоит в подготовке специалистов по основным образовательным программам. При этом вуз должен выполнять систему требований, представленную в государственном образовательном стандарте, куда входят, как известно, следующие требования: к уровню подготовки абитуриента, к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы, к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса, к организации практик, к профессиональной подготовленности и к итоговой государственной аттестации выпускника вуза.

Реализация в вузе основной образовательной программы подразделяется на уровни – федеральный, региональный, вузовский, уровень преподавателя. Каждый из этих уровней должен соответствовать требованиям, определенным на федеральном уровне и выраженным в соответствующем ГОС. Министерство образования России и Учебно-методические объединения разрабатывают примерные учебные планы и примерные программы дисциплин федерального компонента ГОС. Учебное заведение должно определить национально-региональный (вузовский) компонент стандарта, разработать программы учебных дисциплин и программы практик, исходя из особенностей и возможностей вуза (кадровый потенциал, материальная база, учебно-методическое обеспечение, требования и особенности региона (и конкретных заказчиков), традиции вуза). Программы учебных дисциплин должны полностью соответствовать обязательному минимуму содержания, заложенному в ГОС, но в каждом конкретном вузе организация учебной работы студента будет иметь свои особенности.

Помимо названных уровней реализации основной образовательной программы (федеральный, региональный, вузовский, уровень преподавателя) необходимо выделить и уровень того, кто получает знания – уровень студента. Без его непосредственного и активного участия невозможно достичь требуемого качества, впрочем, как невозможно и оценить это самое качество.

Подготовка учителей математики в соответствии с требованиями ГОС второго поколения имеет некоторые отличия от ГОС первого поколения. Так, дисциплина «Алгебра и теория чисел» разделена на две самостоятельные дисциплины – «Алгебра» и «Теория чисел», выделена отдельная дисциплина «Числовые системы», которая ранее то появлялась как отдельная, то включалась в «Алгебру и теорию чисел». При этом, очевидно, не просто разделены слова – алгебра и теория чисел – каждая дисциплина несет в себе определенную смысловую нагрузку, усилены требования к каждой из перечисленных дисциплин.

Программа учебной дисциплины, как известно, включает в себя такие вопросы как цели, содержание, формы контроля, требования к уровню освоения дисциплины студентами, разделение общих часов, отводимых на дисциплину, на аудиторную и самостоятельную работу студентов, список основной и дополнительной литературы. Помимо названных вопросов, программа должна отражать организацию самостоятельной работы студентов и контроль за ее выполнением.

В современных условиях, когда объем предлагаемого для изучения материала постоянно растет, а время, отводимое для этого, уменьшается (в силу различных причин, в том числе и за счет введения новых, действительно необходимых дисциплин) преподаватель должен так построить учебный процесс, чтобы студент на соответствующем уровне освоил данный предмет,

и у него остались бы силы и время для изучения других дисциплин. Для достижения целесообразного баланса один из путей очевиден: необходимо часть учебного материала отнести на самостоятельную работу студентов.

Отбор и структурирование материала для аудиторной и самостоятельной работы необходимо производить исходя из нескольких положений, которые можно разбить на группы:

а) определяемые спецификой дисциплины:

- содержание дисциплины и ее конкретных разделов;
- уровень сложности учебного материала;
- теоретическое или практическое содержание раздела;
- межпредметные и внутрипредметные связи дисциплины в целом и ее разделов;
- возможность оценки качества проделанной самостоятельной работы;
- возможности интеграции дисциплины с другими;

б) определяемые уровнем знаний студентов и их умением работать самостоятельно:

- уровень знаний студентов по данной дисциплине;
- умение студентов производить мыслительные операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации и др.;

– умение студентов работать самостоятельно (как с теоретическими выкладками, так и в плане практического применения полученных знаний);

- умение студентов осуществлять перенос ранее полученных знаний;

в) определяемые информационной обеспеченностью дисциплины и уровнем доступности учебных и информационных источников:

- наличие учебной литературы для самостоятельной работы;
- наличие методической литературы для самостоятельной работы студентов;
- наличие иных информационных источников (электронные книги, компьютерные программы, адреса сайтов в Интернете), степень их доступности;
- возможность получения дополнительной информации для углубленного изучения данного раздела;
- возможность получения консультации у преподавателя.

Для контроля уровня усвоения студентами материала, вынесенного на самостоятельную работу, в учебной программе дисциплины должны содержаться различные по функциональному назначению и степени сложности задания, упражнения, задачи, вопросы и др. Они могут носить тестовый, поисковый, тренировочный характер.

Осуществляя отбор учебного материала по курсу алгебры, который можно было бы вынести на самостоятельное изучение студентами, мы исходили из названных выше положений.

В качестве одной из таких тем можно предложить раздел «Поле комплексных чисел». Отличительной особенностью является то, что все доказательства здесь проводятся достаточно просто, их можно провести без непосредственного разъяснения преподавателем; также существует вполне наглядное изображение комплексных чисел. При проведении доказательств и пояснений используется материал, знакомый студенту из школьного курса математики – тригонометрические функции и их свойства, геометрическое изображение точек на плоскости, векторы на плоскости, операции над векторами, алгебраические и тригонометрические преобразования. После вводной лекции преподавателя материал становится вполне доступным для самостоятельного изучения любым студентом. Также по данному разделу можно предложить достаточно большой список теоретических вопросов, которые, с одной стороны, позволят помочь студенту в понимании и освоении темы, с другой стороны, дадут возможность преподавателю оценить степень усвоения материала студентом. К предлагающимся вопросам составляются подсказки различного уровня – указывающие путь необходимого движения в поисках правильного ответа, подводящие студента к ответу, оставляющие минимальное количество действий для верного ответа.

Значительное число задач разного уровня представляют широкие возможности как для студента, так и для преподавателя. Часть задач составляется для непосредственного применения теоретических знаний, другая требует проведения определенных предварительных выкладок, третья предназначается для сильных студентов и направлена на применение знаний в новой ситуации.

Тема «Комплексные числа» является междисциплинарной, она используется не только при изучении математических дисциплин. Именно поэтому отнесение ее на самостоятельную работу требует тщательной подготовки учебно-методических материалов. Вместе с тем, расположение этой темы в первом семестре первого курса позволяет научить студентов работать самостоятельно, привить им навыки самостоятельного поиска требуемой информации, не бояться в дальнейшем самостоятельного изучения какой-либо темы.

Таким образом, корректный отбор материала для самостоятельного изучения студентом и разработка соответствующего учебно-методического обеспечения основной образовательной программы позволят значительно повысить качество подготовки выпускников вуза.

### *Библиографический список*

1. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса: Монография. – СПб., 2001.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность 032100 Математика). – М., 2000.
3. Балобанов А. Е., Ключев А. К. Стратегическое планирование развития университета // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 2. – С. 28-33.
4. Шафранов-Куцев Г. Ф., Деревнина А. Ю. Качество образования в стратегии управления классическим университетом // Университетское управление: практика и анализ. – 2002. – № 2. – С. 34-43.

## ОРГАНИЗАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ, СИНХРОННО ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК И ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКУЮ ТЕРМИНОЛОГИЮ

**Скибицкий  
Эдуард  
Григорьевич**  
– доктор педаго-  
гических наук,  
профессор,  
зав. кафедрой педа-  
гогики и психологии  
Сибирского инсти-  
тута финансов и  
банковского дела

**Скибицкая  
Ирина  
Юрьевна**  
– старший препода-  
ватель Сибирского  
института финан-  
сов и банковского  
дела

Особое место в процессе формирования профессиональной компетенции обучающихся отводится организационно-дидактическим условиям, обеспечивающим эффективность указанного процесса.

Чтобы осмыслить понятие «организационно-дидактические условия», рассмотрим лексическое значение отдельных слов, входящих в данную дефиницию. Рассмотрение позволит нам уточнить существенные признаки термина «организационно-дидактические условия».

«Условие» как философская категория выражает отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может [1]. Условия составляют ту среду, в которой возникает, существует и развивается то или иное явление или процесс. Без этой среды они не могут существовать. В работе [2] отмечается, что условие – обстоятельство, от которого что-нибудь зависит. Следовательно, условие – это относительно внешнее предмету многообразие объективного мира.

В практике различают необходимые и достаточные условия. «Необходимые условия – это те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие; достаточные условия – это те условия, которые непременно вызывают данное действие» [3; 4]. Исследования показывают, что необходимо сосредоточить внимание на двух типах условий: а) организационные; б) дидактические.

Анализ литературы показал, что в настоящее время существуют различные точки зрения на определение терминов «организационный» и «дидактический». Например, понятие «организация» в Толковом словаре русского языка рассматривается как организованность [2]. В работе [5] организация – внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие различных частей единого процесса. В Советском энциклопедическом словаре организация рассматривается как совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого [6]. В работе [7] организация – внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением или совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого.

В работе [8] понятие «дидактика» определяется как общая теория образования и обучения, которая исследует закономерности познавательной деятельности человека, происходящей как под руководством преподавателя, так и самостоятельно, путем самообразования. В исследовании [9] дидактика – это теория образования и обучения, в которой дается научное обоснование содержания образования («Чему учить?»), методов и организационных форм обучения («Как учить?»). Одновременно дидактика призвана дать ответ на вопросы: «Кого учить?», «Для чего учить?» и «Где учить?». Осуществление этих процессов возможно в педагогической системе. Используя в дальнейшем прилагательное «дидактический» в словосочетании «организационно-дидактические условия», мы будем придерживаться его значения, связанного с процессом специально организованного преднамеренного формирования личности обучающегося при определенной совокупности условий [16].

Таким образом, рассмотрев лексическое значение отдельных дефиниций (условия, организация и дидактика), установим, как понятие «организационно-дидактические условия» трактуется в различных источниках. Например, в работе [10] автор под организационно-дидактическими условиями понимает такую совокупность процессов и отношений, которая дает возможность всем участникам образовательного процесса эффективно управлять процессом формирования позиции школьников при оптимизации учебной деятельности. Е. И. Козырева понимает организационно-педагогические условия как совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач [11]. В работе [12] организационно-педагогические условия – это принципиальные основания для связывания процессов деятельности по управлению процессом формирования информационной культуры личности. В работе [13] организационно-дидактические условия – это комплекс требований, способствующих осуществлению управления (планирование, организация, контроль и др.) учебно-познавательной деятельностью обучающихся с целью формирования у них языковой профессиональной культуры.

Из вышеприведенных дефиниций следует, что каждый автор определяет понятие «организационно–дидактические условия» в зависимости от решаемых в исследовании задач. Общим для всех терминов является то, что определяемые авторами условия направлены на совершенствование управления взаимодействия участников педагогического процесса при решении конкретных дидактических задач.

Таким образом, под организационно–дидактическими условиями мы понимаем совокупность взаимосвязанных обстоятельств, необходимых для создания целенаправленного процесса синхронного изучения русского языка и экономической терминологии, для формирования у обучающихся практических навыков применения её в профессиональной деятельности.

Исследования показали, что формирование профессиональной компетенции студентов на основе синхронного изучения русского языка и финансово-экономической терминологии (ФЭТ) [17] может быть достигнуто при соблюдении следующих организационных условий:

- 1) подготовка преподавателей русского языка к использованию технологии синхронного изучения русского языка и ФЭТ;
- 2) организационная и учебная подготовка обучающихся;
- 3) создание научно-методического, дидактического, психологического и эргономического сопровождения технологии синхронного изучения русского языка и ФЭТ;
- 4) подготовка материально-технической базы к работе при использовании технологии.

Рассмотрим их краткое содержание.

1. При организации подготовки преподавателя русского языка мы предъявили такие требования, как: мотивация и готовность принятия предлагаемого подхода; психолого-педагогическая подготовка педагогов; ориентированность педагогов на постоянное повышение квалификации с учетом их индивидуально-типологических особенностей; способность педагогов к самоанализу и самоактуализации; сформированность коммуникативной способности педа-

гогов; владение ими современными техническими средствами обучения. С этой целью была разработана программа подготовки педагогов к использованию интегрированного курса (ИК) синхронного изучения русского языка и ФЭТ и реализована в реальных условиях.

2. Организационная и учебная подготовка обучающихся для освоения ИК начинается с выяснения уровня их мотивации, образовательных потребностей и степени адаптации к обучению в высшей школе. Для этого на первом занятии мы проводим анкетирование и стартовое тестирование студентов с целью определения начального уровня их подготовки. Результаты тестирования служат основой для установления начального уровня подготовки обучающихся в области русского языка и финансово-экономической терминологии и составления индивидуальной программы, а также графика усвоения учебного материала. На следующих занятиях обучающиеся знакомятся с содержанием и структурой рабочей программы, учебно-методической литературой, различными словарями и справочниками и др. Педагог подробно объясняет приемы учебно-познавательной деятельности и самостоятельной работы с ИК, учит практическим способам эффективной работы с заимствованной финансово-экономической терминологией и употреблением её в речи. Кроме того, педагог знакомит обучающихся с основами рациональной работы с литературными источниками (учебно-научными текстами). Таким образом, овладев информационной культурой, обучающийся получает возможность комфортно чувствовать себя в образовательной среде, успешно осуществлять учебно-познавательную деятельность, повышая свой интеллектуальный потенциал в области финансово-экономических знаний и русского языка.

3. Создание научно-методического, дидактического, психологического и эргономического сопровождения технологии синхронного изучения русского языка и ФЭТ имеет свою специфику по сравнению с традиционным обучением русского языка в вузе. Научно-методическое сопровождение технологии включает в себя рекомендации по управлению учебно-познавательной деятельностью обучающихся в условиях интерактивности, проблемности, практико-ориентированности и др. Оно используется для организации, контроля и коррекции процесса формирования профессиональной компетенции и служит одним из средств развития и саморазвития личности обучающегося. Кроме того, в его состав входят учебные планы, учебные программы и методические указания к ним и др. В структуру дидактического сопровождения входит интегрированный курс синхронного изучения русского языка и финансово-экономической терминологии. Психологическое сопровождение курса направлено на учет соотношения мотивационного и интеллектуального планов учения. Оно обеспечивается с помощью усиления содержания обучения профессионально ориентированными учебными материалами, учитывающими уровень подготовки обучающихся. Анкеты и тесты, используемые в процессе адаптации студентов к обучению в вузе, органично дополняют предъявляемую содержательную учебную информацию и выполняют диагностическую функцию при определении не только знаний, но и ценностной ориентации обучающихся. Эргономический компонент курса направлен на обеспечение комфортных условий, содействующих развитию умственных способностей, работоспособности, сохранения здоровья, а также рационального расходования сил обучающихся.

4. Исследования показывают, что подготовка материально-технической базы процесса обучения представляет собой важнейший компонент деятельности образовательного учреждения, каждого педагога. Применение технических средств обучения позволяет расширить и углубить знания обучающихся; познакомиться с новыми достижениями в области экономики и др. Для эффективной работы с заимствованной финансово-экономической терминологией подготовлен комплекс специальных карточек (глоссы). Они способствуют запоминанию ФЭТ, формированию практических навыков и умений работы над заимствованной терминологией, применению её в профессиональной деятельности. Кроме того, разработана инструкция по глоссарному обучению, которое представляет собой метод целенаправленного заучивания

гlossария (словаря финансово-экономической терминологии), а также алгоритмов интеллектуальных действий с ним.

Известно, что успех процесса обучения во многом зависит от педагогической полезности разработки и использования современных технических средств, построенных на базе информационных и коммуникационных технологий. Их создание и внедрение в реальный образовательный процесс является одной из основных составляющих при подготовке материально-технической базы преподавания различных дисциплин и циклов дисциплин в учебном заведении. Для обеспечения высокого уровня подготовки обучающихся нами разработана компьютерная поддержка к ИК.

К дидактическим условиям синхронного изучения русского языка и ФЭТ относятся:

- 1) дидактическое обеспечение (ДиО) для реализации интегрированного курса в реальном педагогическом процессе;
- 2) высокая мотивационная готовность реализации интегрированного курса в реальных условиях;
- 3) владение обучающимися навыками активной самостоятельной работы;
- 4) организация систематического контроля;
- 5) обеспечение активного взаимодействия между педагогом и обучающимся;
- 6) использование активных методов обучения;
- 7) равная ответственность педагога и обучающегося за результаты обучения.

Рассмотрим их краткое содержание.

1. Под ДиО мы понимаем учебно-методический комплекс, разработанный на основе современных достижений в области дидактики, психологии, эргономики, информатики, экономики, лингвистики и других наук. Он обеспечивает формирование навыков владения финансово-экономической терминологией. ДиО характеризуется вариативностью представления содержательной учебной информации по данной области знаний, её оригинальностью и структурированностью, разработанной на базе дидактических принципов, сочетанием традиционных и инновационных методов представления содержания образования и обеспечением интеллектуально-эмоционального взаимодействия участников процесса обучения. Кроме того, ДиО характеризуется динамичностью, полифункциональностью, практико-ориентированностью и средством саморазвития и самосовершенствования личности в данной области знаний. ДиО для синхронного изучения русского языка и ФЭТ включает в себя интегрированный курс и компьютерную поддержку к нему. Для применения курса в реальном педагогическом процессе к нему разработано учебное пособие. В учебном пособии приведено содержание курса (теоретический, практический и справочный материалы), объем часов для изучения курса (72 часа). В пособии показана технология реализации ИК на различных видах занятий и др. Для обеспечения наглядности, доступности учебного материала в пособии широко используются структурно-логические схемы, таблицы, карточки, алгоритмы. Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты, свидетельствуют о том, что интегрированный курс обеспечивает комплексное изучение финансово-экономической терминологии с точки зрения орфографии, лексики, словообразования, морфемики и др.

При разработке ИК применен модульный принцип изложения содержательной учебной информации. Учебные тексты и упражнения взяты из учебников и учебных пособий по экономическим дисциплинам. Наблюдения за учебной работой обучающихся показывают, что студенты проявляют постоянный интерес к будущей профессиональной деятельности.

В структуру курса включены темы, которые являются самыми сложными и трудно усваиваемыми. Данные темы выявлены по результатам опроса педагогов и обучающихся. Опрос проводился в течение трех лет. Кроме того, при подборе и структуризации учебного материала учтена специфика синхронного изучения русского языка и финансово-экономической терминологии, связанная с типом образовательного учреждения, уровнем подготовленности обучающихся, их индивидуально-типологическими особенностями и др.



2. При реализации ИК в процессе обучения необходимо владеть современными технологиями отбора, структуризации и представления содержательной учебной информации и управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Кроме того, педагог должен владеть навыками моделирования, прогнозирования, самокоррекции и самооценки, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. При организации процесса обучения педагог системно моделирует учебную деятельность и поведение обучающихся, превращает свой предмет в средство формирования личности обучающегося, умеет диагностировать проблемы учения отдельного обучающегося по всему содержанию интегрированного курса.

3. Обучающийся должен владеть навыками высокой самоорганизации, самодисциплины и рефлексии, ценностного отношения к знаниям и процессу их приобретения, уметь работать в информационной среде. Кроме того, обучающийся должен уметь выявлять причинно-следственные связи в процессах, осуществлять целенаправленный анализ противоречий при решении учебных проблем и задач, целенаправленно использовать современные средства информатизации в своей учебной работе при освоении русского языка и ФЭТ.

4. Успешная организация контроля, обеспечивающая реализацию всех его функций, осуществляется при условии выполнения определенных требований к построению системы обратной связи преподавателя с обучающимися в ходе контроля [14]. Поскольку контроль является неотъемлемой частью процесса обучения и выполняет функции обучения и воспитания, необходимо создать для обучающихся психологический комфорт. Контроль осуществляется систематически, на протяжении всего процесса обучения. Это позволяет обеспечивать прочность усвоения знаний и вносить необходимые коррективы в осуществление процесса обучения. Для успешного протекания педагогического процесса мы избрали рейтинговую форму контроля, которая заключается в следующем: осуществляется предварительный (входной), а затем текущий и итоговый контроль. Задания, предлагаемые в ходе контроля обучающимся, не выходят за пределы изученного ими учебного материала и соответствуют целям усвоения, осознанно принятым обучающимися.

5. Важную роль в педагогическом процессе имеет деятельность педагога (преподавание) и деятельность обучающегося (учение). В процессе обучения осуществляется интеллектуальное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Оно предполагает взаимную поддержку, оказание методической помощи, содействие в решении образовательных задач, контроль. Взаимодействие выступает как фактор, способствующий развитию личности обучающегося. Основными признаками взаимодействия, на наш взгляд, являются следующие: предметность, ситуативность, мотивационное предпочтение. Педагог и обучающийся в реальном педагогическом процессе должны обладать определенными качествами: для педагога – творческий подход к организации процесса обучения, инициативность, настойчивость, аккуратность, способность руководить людьми, ответственность, умение адаптироваться к инновационным процессам и грамотно их использовать в своей деятельности, коммуникативные умения; для обучающихся – определенный стартовый уровень образования, мотивированность, самосознание, целеустремленность, целеполагание, гибкость, трудолюбие, самостоятельность, инициативность и настойчивость, творческий подход к процессу обучения и др.

6. Исследования показывают, что наибольшая результативность в обучении достигается при применении активных методов обучения. К ним относятся: метод проектов, глоссарный метод, брейнсторминг и др. В своей работе мы целенаправленно используем все эти методы при решении задач формирования профессиональной компетенции обучающихся на основе синхронного изучения русского языка и ФЭТ.

7. В работе [15] под ответственностью понимается осуществляемый в различных формах контроль над деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. В психологии различают внешние формы контроля, обеспечивающие возложение ответственности на человека за результаты его деятельности и внутренние формы саморегуляции его деятельности. В современном словаре по педагогике ответственность – это способность личности

понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе или в коллективе нормам, в результате чего возникает чувство сопричастности общему делу [8]. Взаимный – общий для обеих сторон, обоюдный, обусловленный один другим, связанный один с другим [2].

Следовательно, взаимная ответственность педагога и обучающегося за результаты их деятельности в процессе обучения означает, что между ними должно быть установлено взаимопонимание важности их труда перед обществом и согласие на сознательную совместную учебную работу, выражающую общественную необходимость на данный момент времени. Это позволит формировать самокритичную и адекватную оценку степени личной ответственности за исход совместно решаемой ими задачи образования и воспитания.

Проведенное исследование показало, что взаимная ответственность педагога и обучающегося за обоюдные результаты процесса обучения, достигается при сформированности у них таких личностных черт как сознательность, чувство долга, заинтересованность, мотивированность, контроль и самоконтроль, добросовестность, способность к совместной творческой мыследеятельности, саморегуляция, высокая дисциплинированность и др.

Полученные в ходе изыскательских работ результаты показали, что вышеназванные условия взаимосвязаны и взаимообусловлены. При построении процесса синхронного изучения русского языка и финансово-экономической терминологии их необходимо учитывать в комплексе. Кроме того, установлено, что выявленные организационно-дидактические условия способствуют формированию профессиональной компетенции обучающихся и обеспечивают непрерывность и преемственность организации образовательного процесса, направленного на успешное овладение научными знаниями и практическими умениями.

### ***Библиографический список***

1. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – С. 474.
2. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
3. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. – М., 1975. – С. 96.
4. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах / Беляева А.П., Баев С.Я. и др. – М., 1991. – С. 74-121.
5. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн.: Харвест, М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001. – 976 с.
6. Советский энциклопедический / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1986. – 1600 с.
7. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Аглы, Л. Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Изд-во Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
8. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е. С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
9. Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агенство, 1996. – 604 с.
10. Нелюбов С. А. Организационно-педагогические условия формирования субъектной позиции школьника в учебной деятельности: Автореф... канд. пед. н. – Кемерово, 2001. – 18 с.
11. Козырева Е. Н. Педагогические условия повышения уровня педагогической культуры сельского учителя: Автореф... канд. пед. н. – Новосибирск, 2001. – 20 с.
12. Артюшкин О. В., Скибицкий Э. Г. Организационно-педагогические условия формирования информационной культуры личности // Сб. научных трудов. Вып. 11. – Новосибирск, 2002. – 208 с.
13. Демина О. А. Технология формирования языковой профессиональной культуры у выпускников технических вузов: Автореф... канд. пед. н. – Новосибирск, 2001. – 23 с.

14. Никитина Н. Н., Жедезнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

15. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

16. Скибицкий Э. Г., Холина Л. И. Основы педагогики и психологии: Учеб. пособие. – Новосибирск: Сибирский институт финансов и банковского дела, 2000. – 113 с.

17. Скибицкий Э. Г., Скибицкая И. Ю. Формирование профессиональной культуры при совместном изучении русского языка и экономических терминов // Актуальные проблемы современности: Международный сборник науч. тр. Вып. 1. – Караганда: Болашак-Баспа, 2003. – С. 253-256.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД  
К ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ  
УЧИТЕЛЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ  
БАРНАУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Слибченко  
Тамара  
Николаевна*  
– декан ФДПП БГПУ

Ведущая задача общей и профессиональной подготовки молодых учителей - формирование личности выпускника, готового к самовоспитанию с инновационным стилем мышления и деятельности. Барнаульский государственный педагогический университет занимается подготовкой не только учителя-предметника, но и организатора воспитательной работы учащихся.

Современной тенденцией в развитии образования является поиск новых форм и методов организации учебного процесса. Всё большее значение приобретает личностно-ориентированный подход к обучению, так как он позволяет раскрыть всю многогранность индивидуальных способностей студента. Системный подход к художественному воспитанию и обучению в полной мере позволяет осуществить факультет дополнительных педагогических профессий (в дальнейшем ФДПП).

Базовое вузовское образование студенты получают в более или менее одинаковом объёме, дополнительное же образование наиболее вариативно, так как имеет различные направления деятельности.

Ценность ФДПП в том, что у студентов есть возможность выбрать то, что ближе их природе, внутренней потребности, удовлетворяет их интересы.

Давая дополнительную профессию, факультет помогает студенту решить социально-значимые задачи, делает его более конкурентоспособным на рынке труда, помогает достичь больших результатов после окончания вуза.

Подавляющее число студентов БГПУ с наименее развитыми природными и педагогическими способностями – жители сёл Алтайского края. Большая же часть выпускников вуза возвращается также в село, нуждающееся сегодня острее, чем город, в высокоразвитой интеллигенции. В сельском социуме школа играет значимую роль в жизни индивида, его семьи, местного сообщества. Именно сельская школа активно участвует в культурно-просветительской, досуговой деятельности учащихся и населения, где учитель порой единственный человек, осуществляющий организацию внешкольной деятельности детей, их дополнительного образования.

Разноплановый, творческий характер, профессионально-педагогическая, культурологическая и гуманистическая направленность специальностей ФДПП дают возможность будущим учителям-воспитателям развивать свои творческие интересы и наклонности, эмоциональную сферу, открывают широкие коммуникативные возможности, помогают профессиональному становлению учителя.

Последнее пятилетие ежегодно на тридцати отделениях ФДПП Барнаульского государственного педагогического университета по дополнительной специальности обучается более полутора тысяч студентов. Слушатели занимаются по таким направлениям, как музыка, хореография, драматургия, живопись, фольклор, народные промыслы, социология, информатика, библиотекведение, делопроизводство, музееведение, имиджология, парикмахерское дело, моделирование и шитьё, спортивное совершенствование, организация детского досуга. Работают со студентами 45 педагогов, из них два профессора, заслуженные артисты России, три доцента. Три творческих коллектива имеют звание «народный».

Целью воспитательной системы ФДПП является саморазвитие личности, готовность студентов к будущей воспитательной работе, их адаптация в поликультурной среде университета, возможность культурного самоопределения студента в многообразии художественных отделений ФДПП. На факультете постоянно разрабатываются эффективные методы включения студентов в общественно-творческую деятельность, создаются условия для реализации художественно-творческого потенциала студентов, идет поиск форм и методов интеграции учебных и воспитательных процессов. Так, например, изучение того или иного литературного материала в театральных группах на филологическом факультете завершается сценической работой (по творчеству Пушкина, Петрарки, фольклорным произведениям и т.д.) Причем сценарная и режиссерская работа становятся прерогативой студентов-театралов.

На развитие потребности творческой активности студентов направлена работа, прежде всего, художественных отделений ФДПП. Воспитание чувств, способности оценивать прекрасное, развитие талантов и дарований, обеспечения психологической раскрепощённости студентов - основные задачи этих отделений.

Реализация данных задач достигается преподаванием основных элементов теории музыки, танца, сценического искусства, предоставлением возможности заниматься творчеством, овладевать на более высоком уровне исполнительскими умениями, развивать организационные навыки. Педагоги ФДПП, работая с репертуаром, опираются на народные традиции, мировую и русскую классику, формируя эстетические воззрения студентов.

Формирование чувства любви к малой Родине, бережное отношение к духовным святыням Алтайского края, его традициям стало ценностным содержанием работы ансамбля народной песни «Сказ», танцевальных коллективов «Фантазия», «Вдохновение», «Viva dance», экскурсоводов музея истории и развития образования в Алтайском крае, академической хоровой капеллы «Гаудеамус», отделений живописи и декоративно-прикладного творчества.

Включение студентов в творческую работу коллективов университета предполагает индивидуальную работу преподавателя со слушателями ФДПП, их активное межличностное общение. Для студента важно отношение к нему преподавателя, заинтересованность в развитии его творческого потенциала, вера в его силы и способности. Такая поддержка ориентирует студента на адекватную самооценку своих возможностей, на ситуацию успеха в предстоящих выступлениях, а также работе с будущими учениками.

Воспитательный процесс факультета через постоянное созидание поликультурной среды побуждает студента к культурному саморазвитию. Творческий поиск ансамбля народной музыки «Сказ», академической капеллы «Гаудеамус», ансамбля джазовой песни «Леди Блюз», хореографических коллективов и др., сценические постановки театров «Буфф», «Сон», «Амальгама», «Миркус» и многих других творческих коллективов готовит активных участников факультетских и университетских мероприятий. Высокая творческая планка, поднятая сту-

дентами, участниками этих коллективов, учит и остальных студентов эстетике и сценической культуре.

Осуществляя специальную подготовку студентов – экскурсоводов музеев: истории и развития образования в Алтайском крае, исторического краеведения, педагоги формируют духовную, нравственную основу личности будущего учителя, его гражданскую позицию. Использование имеющихся потенциальных возможностей музеев открывает для молодежи многие страницы истории края, учительства, дает студентам ощущение сопричастности к своей собственной малой Родине, школе, учителям. Научные исследования преподавателей университета, фотографии тех, кто учит сейчас, «живая история» прошлого, настоящего, проекция в будущее. Все это не может оставить равнодушными тех, кто, изучая материалы музея, проводят собственные исследования, организуют экскурсии в музей студентов своих групп. /\*Данное направление работы позволяет воспитывать у студенчества истинный патриотизм, любовь к Родине.

Воспитательный процесс на факультете дополнительных педагогических профессий - это система, обеспечивающая личностный рост студента, что позволяет за счет создания культурно-творческой среды, и личностно-ориентированных технологий добиваться реализации поставленных задач.

Во-время ежегодных встреч с выпускниками университета ведётся опрос студентов об использовании ими дополнительной специальности. Для некоторых выпускников она стала основной. Так, например, выпускники вуза, бывшие слушатели ФДПП:

Родионова И.В. преподаёт вокал в школе искусств на Сахалине.

Кисленко А.И. возглавляет ансамбль народной песни села Паламошное Новичихинского района.

Косилов В.В. работает директором станции юных техников города Алейска.

Таких примеров множество. Выпускники, работающие в системе образования, в основном также используют знания, полученные на ФДПП. В частности, выпускница 2001 года И.Н. Молодцева является организатором воспитательной работы строительного колледжа в г.Барнауле, О.И. Гороховская трудится организатором внеклассной работы в Ново-Алексеевской средней школе Бурлинского района, Дудина О.В. ведёт уроки музыки в малокомплектной сельской школе. Занятия по оздоровительным видам гимнастики ведут выпускники И.Н. Протасова, Е.Н. Бессонова, М.Н. Губина.

В заключение следует отметить, что выпускники, успешно овладевшие дополнительной специальностью, достаточно конкурентоспособны, легче входят в жизнь школы, имеют возможность более широкого выбора рабочего места, возможность вести в малокомплектной школе уроки музыки, рисования, физкультуры, иметь дополнительный заработок в центрах детского творчества в качестве руководителей соответствующих объединений, клубов, кружков, а главное - это состоявшиеся творчески педагоги, способные реализовать сложнейшие задачи воспитания сегодняшних школьников.

## О МЕСТЕ И РОЛИ ШКОЛЬНОГО ФИТОДИЗАЙНА

**Филиппов  
Валерий  
Григорьевич**  
– старший преподаватель кафедры ботаники ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского

Процессы модернизации российского образования поставили перед участниками образовательного процесса задачу овладения навыками научного исследования, внедрения методов моделирования и проектирования в повседневную школьную жизнь.

Такие возможности действительно имеются в современном базисном учебном плане (БУП), принимая во внимание его региональный и школьный компоненты.

Между тем, при обобщении опыта сотрудничества с сельскими школами региона был выявлен ряд противоречий между:

- возможностями лично ориентированного образования, заложенными в БУПе, и реальным его осуществлением;
- потенциалом участников образовательного процесса и содержанием заявленных экспериментальных образовательных программ;
- возможностями социоприродного окружения и его использованием в образовательном процессе;
- необходимостью осуществления исследовательской деятельности при решении задач модернизации образования и практическим отсутствием знаний, умений и навыков в этом деле [1].

Причины данного обстоятельства самые разнообразные: нерациональная организация формирования содержания и реализации регионального компонента образования, слабая мотивация учительского коллектива к осуществлению исследовательской деятельности, информационные и экономические трудности и многое другое. Это приводит к излишней теоретизации, книжности образования, снижает уровень познавательного интереса, что не способствует развитию навыков позитивного взаимодействия с окружающим миром.

Возникает настоятельная задача использования резервов школьного социоприродного окружения, того, что находится совсем рядом, с целью активизации практического взаимодействия участников образовательного процесса с педагогически значимыми элементами среды.

Декоративные растения традиционно повсеместно используются в озеленении интерьеров и территории общеобразовательных учреждений Забайкалья. В настоящее время всю систему озеленения принято называть фитодизайном. И забайкальские школы активно создают свой фитодизайн в виде зеленых интерьерных уголков, зимних садов. Но структура фитодизайна нередко при этом не увязывается в должной мере ни с потребностями школьной воспитательной системы, ни с требованиями экологии школьной среды. Или эта связь носит слабо обоснованный, неадекватный характер, так как учителя и ученики, судя по практике, не видят всех возможностей использования фитодизайна для достижения образовательных целей.

Это актуализирует вопрос специального рассмотрения особенностей формирования и использования фитодизайна как элемента школьной образовательной среды в условиях современного сельского социума с целью экологического образования.

Сформировать качественно новый образовательный процесс без изменения содержания образовательной среды и характера взаимодействия участников образовательного процесса с ней представляется, на наш взгляд, мало достижимой целью.

Под образовательной средой понимается все окружение, являющееся необходимым условием осуществления образовательного процесса и выступающее:

- 1 – как пространство, в пределах которого осуществляется образовательный процесс;
- 2 – как фон, на котором разворачивается педагогическое взаимодействие;
- 3 – как совокупность педагогически значимых элементов окружения, обеспечивающих образовательный процесс.

Роль образовательной среды (синоним - педагогической среды) как фактора формирования развивающейся личности, оказывающего благотворное влияние на ее развитие его чувств, мыслей, поведения, подчеркивалась рядом выдающихся педагогов прошлого (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, А. Дистервег, И. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Я. Корчак, А. С. Макаренко, В. С. Сухомлинский и др. [2]).

Образовательная среда школы, содержание которой в полной мере подчинено специфике функционирования воспитательной системы, приобретает ярко выраженную педагогическую значимость. Специально организованная образовательная среда не только настраивает умы, но и оказывает большое влияние на поведение личности в целом.

Цели экологического образования (формирование адекватных экологических представлений, формирование отношения к природе, формирование системы умений и навыков и стратегий взаимодействия с природой) создают необходимость насыщения образовательной среды педагогически значимыми природными объектами.

Следует отметить, что насыщение среды соответствующими стимулами не сводится к реализации известного принципа наглядности. Включение в педагогическую среду природных объектов и их комплексов обуславливает постоянное воздействие на школьников всей совокупности психологических (естественных и социальных) релизеров, что делает педагогическую среду условием и средством целенаправленного формирования экологичной личности.

Такой подход к организации образовательной среды способствует возникновению возможностей непосредственного взаимодействия с природными объектами школьников, а, следовательно, и реализации психолого-педагогического потенциала взаимодействия личности с миром природы.

Функции такого взаимодействия:

- психофизиологическая функция (взаимодействие с растениями или животными снимает стресс, нормализует работу психики в целом);
- психотерапевтическая функция (нормализация межличностных отношений через взаимодействие с живыми существами);
- реабилитационная функция (психическая или социальная реабилитация личности через контакты с растениями или животными);
- эстетическая функция (эстетическое развитие личности благодаря взаимодействию с миром природы);
- познавательная функция (взаимодействие с природой как основа интеллектуального развития личности, удовлетворение образовательной потребности);
- функция удовлетворения потребности в компетентности (через общение с природными объектами приобретает компетентность, выражаемая формулой «я могу»);
- функция самореализации (реализация своего внутреннего потенциала);



- функция общения (природные объекты выступают в качестве партнеров по общению, восполняя дефицит этой потребности) (7).

Иначе говоря, во взаимодействии с социоприродным окружением, в том числе и школьным фитодизайном, личность имеет возможность удовлетворить свои насущные психологические потребности и достичь уровня психологического комфорта. Однако указанный потенциал взаимодействия не реализуется автоматически. Необходима готовность личности воспринимать природные объекты как субъекты взаимодействия. Непосредственное использование фитодизайна в структуре образовательной среды поможет открыть для личности перечисленные выше возможности взаимоотношений с объектами ближайшей природы, а также сформировать навык экологического взаимодействия с социоприродным окружением.

Социоприродное окружение – целостность, в которой реализуется взаимодействие ребенка и природы, ребенка и общества на конкретной территории в определенный промежуток времени. В воспитании экологической культуры школьников социоприродное окружение выступает многофункциональным источником содержания экологического образования и местом его реализации (2).

Структуру социоприродного окружения можно представить в виде ниже приводимой схемы (рис.1).

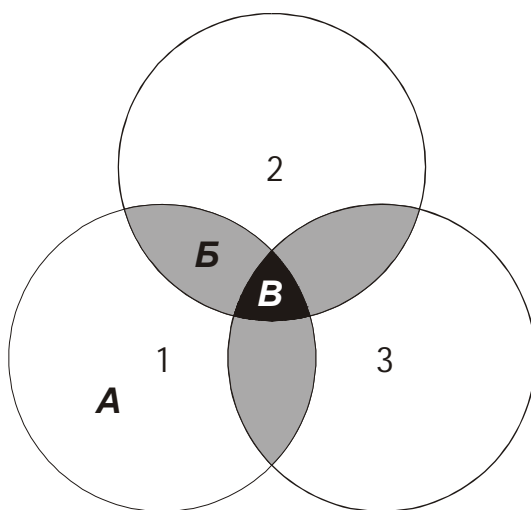


Рис.1. Схема структуры социоприродного окружения участников образовательного процесса

- 1 – природный компонент;
- 2 – социальный компонент;
- 3 – образовательный компонент;
- А – зона слабого (опосредованного) взаимодействия;
- Б – зона взаимодействия средней интенсивности;
- В – зона интенсивного, прямого взаимодействия.

Образовательная среда в приведенной схеме формируется как пространство, возникающее при взаимоналожении образовательного компонента на природный и социальный компоненты окружения. Фитодизайн в этой схеме возникает как составляющая биосоциальной природы, поскольку используемые в нем биологические природные объекты (растения) окультурены и не могут жить самостоятельно. При этом очевидно, что для более полной реализации всего потенциала фитодизайна его место должно совпадать с зоной интенсивного прямого взаимодействия (В), в которой находятся также и участники образовательного процесса. Это становится возможным при условии непосредственного, заинтересованного, лично значимого участия

детей и взрослых в создании и обеспечении устойчивого существования элементов школьного фитодизайна.

Как практическое подтверждение данного тезиса можно рассматривать публикацию Михалевой Н.М. (4), из которой явно следует, что лишь при условии активного совместного творчества учителей и учащихся удалось создать школьный зимний сад, который приобрел высокую значимость в воспитательной системе школы и выступает в качестве позитивного стимула к дальнейшей деятельности в этом направлении.

Принцип биоадекватности необходимо требует создания живого растительного фона для участников образовательного процесса. При этом фитодизайн выступает в первую очередь как элемент экологической оптимизации школьной среды жизнедеятельности человека, придающий среде необходимые качества с точки зрения санитарно-гигиенических норм (3).

В процессе транспирации растения испаряют воду, по своим свойствам более активную, чем вода, испаряющаяся с влажных мертвых поверхностей. Поэтому растения способствуют не только созданию в помещении оптимального уровня относительной влажности воздуха, но формируют более адекватную потребностям человеческого организма физическую среду.

Применяя зеленые растительные ширмы на окнах для снижения чрезмерного уровня солнечного освещения, возникающего в условиях Восточного Забайкалья в школьных кабинетах, ориентированных на восточную или южную сторону, можно в определенной степени регулировать и температуру воздуха.

Ионизация воздуха за счет легких отрицательных аэронов и насыщение его кислородом, активное осаждение пыли, снижение уровня фоновых шумов - вот дополнительные направления реального оптимизирующего воздействия фитодизайна на интерьерную среду.

В настоящее время установлена способность растений убивать своими летучими прижизненными выделениями микроорганизмы, находящиеся в воздухе. Это свойство было названо фитонцидностью (6). Пожалуй, можно сказать, что все растения в той или иной мере обладают указанным свойством. Но самое интересное заключается в том, что у микроорганизмов не вырабатывается устойчивости или привыкания по отношению к фитонцидам. Таким образом, растения стерилизуют воздух в помещениях с помощью фитонцидов, что создает более безопасную среду жизнедеятельности человека. Известно, что воздух в хвойном лесу стерильнее, чем в операционной. Аналог этой среды вполне возможно смоделировать с помощью интерьерных растений.

Второе функциональное значение фитодизайна в обсуждаемом аспекте можно обозначить как прямое терапевтическое или оздоровительное воздействие на человеческий организм. Летучие выделения надземных частей растения, как было выяснено (6), могут оказывать благотворное прямое воздействие на различные системы организма – нервную, дыхательную, кровообращения. Могут также в целом повышать уровень иммунитета.

Издавна известен психотерапевтический эффект воздействия растений на человека, способствующий глубокой и полноценной релаксации. Зеленый цвет растений традиционно считается наиболее подходящим для отдыха глаз. Выяснилось, что при этом происходит расслабление гладкой мускулатуры, расширение кровеносных сосудов и понижение внутриглазного давления.

Улучшение эстетики помещений с помощью декоративных растений способствует формированию положительных эмоций, что, в свою очередь, способствует повышению здоровья человека.

Фитодизайн может иметь многоплановый аспект применения и в качестве элемента воспитательной системы. Растения, выращиваемые в школьных кабинетах, как указывалось ранее - давнее и традиционное дидактическое средство преподавания биологии, используемое широко во многих темах как наглядный материал. Знакомя школьников со строением и функционированием растительного организма, проводя лабораторный эксперимент, учитель нередко обращает внимание при этом на комнатные растения как живое подтверждение каким-то теорети-

ческим выводам. Активное использование этого метода призвано способствовать обогащению содержания биологического, экологического, географического образования, формировать более основательную образовательную компетенцию учеников. Однако часто при этом растения, как живые существа, остаются лишь внешними по отношению к ученику объектами. Практическое взаимодействие школьника с живыми растениями может способствовать развитию чувственно-эмоциональной сферы личности, его художественного и творческого потенциала. Внимательное наблюдение, изучение, забота и погружение в природу растения, как правило, приводит к переходу взаимоотношений от объект – субъектных к субъект – субъектным. Растение при этом воспринимается уже как равное в какой-то степени существо, отношения с которым строятся на основе идентификации, сопереживания.

Включение декоративных растений в качестве объекта кружковой или факультативной деятельности значительно расширяет возможности предметного образования не только в естественно-математическом, но и гуманитарном и технологическом направлениях. При этом появляется возможность организации многоплановой межпредметной интеграции в обучении.

Введение в учебный план спецкурса по фитодизайну, работа по оформлению и содержанию элементов фитодизайна может показать школьникам возможности дальнейшего профессионального образования и предпринимательской деятельности в этом направлении и способствовать их более быстрой социальной адаптации.

Следовательно, целенаправленно сформированный фитодизайн обеспечивает перцептивное (формирование влечения к природным объектам), когнитивное (формирование интереса личности к миру природы), практическое (формирование склонности к взаимодействию с природой), и деятельностное (формирование навыков практического взаимодействия с миром природы) направления взаимодействия личности с образовательной средой.

Решение задачи формирования у школьников нового экологического сознания и экологической культуры может быть выполнено путем вовлечения в воспитательную систему исследовательской деятельности, объектом которой выступает школьный зимний сад, примерно так, как это предложено в Единенской агрошколе Оловянинского района Читинской области.

### **Краткое содержание исследовательского модуля «ЗИМНИЙ САД».**

#### **1. Блок естественно-биологических исследований.**

Исследование истории зимних садов за рубежом, в стране и регионе. Типология зимних садов. Анализ вариантов устройства садов в современных интерьерах. Исследование основных закономерностей и правил создания композиции зимнего сада. Анализ биологических основ размещения растений в зимнем саду.

Анализ возможностей школьного здания с целью создания зимнего сада. Анализ микроклиматических условий в школьных интерьерах. Изучение состава местной аркофлоры. Комплектация флористического состава зимнего сада.

Художественные стили и варианты садового дизайна и их применение в композиции зимнего сада. Архитектурно-графическое моделирование зимнего сада.

Биология роста и развития растений в саду, сезонные ритмы. Влияние зимнего сада на микроклимат помещения. Влияние условий содержания на растения в зимнем саду. Выгонка растений в условиях зимнего сада.

Зимний сад как экосистема. Биоразнообразие зимнего сада и формирование его устойчивости. Анализ биологических взаимодействий растений в зимнем саду.

#### **2. Блок психолого-педагогических исследований.**

Диалог культур в эстетике школьного зимнего сада. Влияние зимнего сада на психоэмоциональное состояние учителей и учеников. Зимний сад как зона ближайшего развития личности школьника. Зимний сад как средство и показатель формирования биоцентрической экокультуры.

Психология коллективной проектной деятельности учащихся при создании зимнего сада. Проектная деятельность школьника в зимнем саду как средство развития художественного

вкуса у учащихся. Развитие творческого потенциала личности при выполнении технологических заданий для зимнего сада. Система проектной деятельности в зимнем саду как средство социальной адаптации школьников.

Система НИР школьников в зимнем саду и развитие интеллектуального потенциала личности школьника. НИР школьников на базе зимнего сада как средство познавательного интереса к предмету. Школьный зимний сад как структурно-функциональный элемент интегративной деятельности НОУ в сельском социуме.

Зимний сад как дидактическое средство в предметных технологиях. Роль зимнего сада как объекта предметного (математического, компьютерного, экологического, технического, художественного и т.д.) моделирования. Зимний сад как средство повышения образовательной (предметной) компетентности учащихся.

Школьный зимний сад, его место и роль в модернизации предметной образовательной среды. Роль зимнего сада в структуре образовательного процесса школы. Зимний сад как средство межпредметной интеграции в образовательном процессе. Система интегративной деятельности учеников и учителей на базе школьного зимнего сада как средство саморазвития школьного коллектива. Эффективность общешкольного проекта «Зимний сад» в процессе реального формирования личности выпускника.

**Уровневая организация проектной деятельности в рамках модуля «Зимний сад»**



микроклимат помещения 11. Влияние условий содержания на растения в зимнем саду 12. Управление цветением растений зимнего сада 13. Зимний сад как экосистема 14. Биоразнообразие зимнего сада и формирование его устойчивости 15. Зимний сад в моих ощущениях 16. Лекарственные растения зимнего сада 17. Пищевые растения в зимнем саду	тельного интереса к предмету 7. Зимний сад как средство повышения образовательной компетентности учащихся 8. Психология коллективной проектной деятельности учащихся при создании зимнего сада 9. Зимний сад как средство и показатель формирования экокультуры	как структурно-функциональный элемент интегративной деятельности НОУ в сельском социуме 8. Эффективность общешкольного проекта «Зимний сад» в процессе реального формирования выпускника
--	--	---

Следовательно, школьный фитодизайн может выступать еще и в качестве элемента педагогических технологий.

Таким образом, на современном этапе развития образования фитодизайн школы может рассматриваться в качестве полифункционального элемента, обеспечивающего познавательные, эмоционально-эстетические, ценностно-смысловые, творческие, коммуникативно-деятельностные потребности участников образовательного процесса.

***Библиографический список***

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
2. Игумнова Е. А. Воспитание экологической культуры младших подростков: Дис... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999.
3. Климова В. И. Человек и его здоровье. – М.: Знание, 1985. – 192 с.
4. Михалева Н. М. Как мы создавали зимний сад // Биология в школе. – 2001. – № 7. – С. 56-58.
5. Филиппов В. Г., Матвеева Л. Г., Золотарева Л. Г., Бальжинимаева С. Б.-С. Агроэкологический лагерь практикум как форма экологического образования в условиях сельского социума // Наука и преподавание дисциплин естественного цикла в образовательных учреждениях: Материалы региональной научно-практической конференции. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2002. – С. 163-164.
6. Цыбуля Н. В., Казаринова Н. В. Фитодизайн как метод улучшения среды обитания человека // Растительные ресурсы. – СПб.: Наука, 1998. – Т. 34. – Вып. 3. – С. 112-124.
7. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

## ТЕХНОЛОГИЯ УЧЕБНОГО ПРОЕКТА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

**Крымова**

**Лариса**

**Николаевна**

– учитель математики высшей квалификационной категории, зав. кафедрой математических дисциплин МОУ «Гимназия № 45» г. Барнаула, общественный методист МО учителей математики Октябрьского района. Победитель районного конкурса «Учитель года», победитель в номинации учителей математики и информатики краевого конкурса «Учитель года», победитель городского конкурса «Признание» в номинации «Организатор экспериментальной работы»

Современные социокультурные и экономические условия, сложившиеся в российском обществе, требуют от человека творческих способностей, умения плодотворно работать в проблемных ситуациях. Обществу нужна личность, способная к саморазвитию и самоактуализации, готовая к освоению инновационных социальных и производственных отношений. В связи с этим возрастает потребность разработки возможных путей формирования у учащихся общеобразовательных школ опыта творческой деятельности, который впоследствии может стать прочной базой для освоения творчества в профессиональной деятельности.

Для изучения проблемы формирования опыта творческой деятельности принципиальное значение имеют работы по психологии творчества Д. Б. Богоявленской, А. В. Брушлинского, Ю. Н. Кулюткина, С. Л. Рубинштейна, О. К. Тихомирова и др. Различные аспекты развития творческого потенциала личности рассмотрены в работах В. И. Андреева, Т. Г. Браже, И. С. Когана, Е. В. Колесниковой, В. А. Моляко, В. С. Розова и др. Творческие способности одаренной личности исследованы Г. С. Альтшуллером, Л. С. Выготским, И. П. Волковым, В. В. Давыдовым, И. В. Дубровиной, А. Ю. Козыревой, В. С. Шубиным и др.

Несмотря на широкую разработанность проблемы творческих способностей детей, надо отметить, что в педагогической науке и практике еще не накоплен достаточный материал для решения проблемы формирования опыта творческой деятельности школьников с помощью различных учебных средств, в частности, не выявлена совокупность педагогических условий, способствующих решению этой проблемы. Поиски такого инструментария наталкивают на мысль о возможности использовать в качестве средства формирования творческих способностей технологию учебного проекта, которая более широко известна как «метод проектов». В современных условиях развития общества складывается новое представление о культуре, которое связано с феноменом проектной культуры. Проектная культура не сводится к традиционно проектной деятельности в инженерной сфере, архитектуре, дизайне, а выступает как форма системного мышления, как форма познания и преобразования действительности, как способ развития креативности.

Развитие креативности зависит от целого ряда условий, главными из них психологи считают педагогическую среду и способ взаимодействия ребенка и педагога. Способность к творческой деятельности развивается за счет развития творческой активности ученика, которая составляет основу его саморазвития. «Совокупность свойств личности, обеспечивающих включенность учащихся в процесс создания нового, предполагающий внутри- и межсистемный перенос в новые условия знаний и умений, изменение способов действий при решении творческих задач» [1] называют познавательной активностью. Познавательная активность - это форма самоорганизации и самореализации учащихся и результат особых усилий педагога в организации познавательной деятельности учащихся, которая заключается в переводе специально организованной активности ученика в его собственную. Для педагога это означает побуждать к творческой деятельности, развивать интерес к ней. В нашем понимании творческая активность характеризуется своим поэтапным развитием на каждом этапе она может быть измерена на основе определенных критериев.

Творчество предполагает наличие у человека определенных способностей, знаний, умений, благодаря которым создается продукт, который отличается новизной и оригинальностью. Для формирования творческой активности требуется развитие воображения, интуиции и задача учителя обращать особое внимание на создание условия для творчества.

Анализ психолого-педагогической литературы и исследований по данной проблеме позволяет утверждать, что формирование творческой активности необходимо связывать с разработкой технологии учебного проекта. Для этого необходимо выявить и научно обосновать педагогические условия формирования творческой активности через учебный проект.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие **задачи**:

- выделить технологическое направление в теории формирования творческой активности учащихся и обосновать роль учебных проектов в нем;
- установить уровни сформированности творческой активности и методов их диагностики;
- разработать классификацию учебных проектов, ориентированную на формирование творческой активности учеников;
- построить модель организации творческой активности школьников с использованием специальных видов учебных проектов;
- опираясь на результаты исследования, разработать и внедрить в учебный процесс методические рекомендации по формированию творческой активности учащихся.

В своем исследовании мы исходим из **гипотезы**, согласно которой формирование творческой активности и на ее базе опыта творческой деятельности протекает эффективно, если:

- обеспечивается реализация личностно-деятельностного подхода к учащимся, основанного на эмоционально-положительной направленности воспитательно-образовательного процесса в средней школе;
- в учебном процессе используются определенные виды учебных проектов, направленных на формирование опыта творческой деятельности школьников;
- реализация данных видов учебных проектов в процессе обучения осуществляется при помощи модели организации опыта творческой деятельности;
- отбор содержания опыта творческой деятельности осуществляется с учетом уровня развития учащихся, а также на основе вариативности, проблемности, личной значимости творческой деятельности для детей.

Идея формирования опыта творческой деятельности в процессе обучения вытекает из разработанной в философии концепции регулятивов творчества. Подавляющее число философов признают возможность такого регулирования, и даже необходимость его. Сами регулятивы творческого поиска рассматриваются в научных исследованиях с различных позиций. Чаще

всего выделяют нормативные и эвристические регулятивы (по характеру управления). Л. В. Яценко [2] тоже признает возможность нормативного управления творческими процессами. При этом ученый различает два типа нормативной регуляции: мягкий, демократический тип, и жесткий, алгоритмический тип.

По-нашему мнению, такое управление творческими процессами наиболее приемлемо в условиях обучения, поскольку в нем имеет место сочетание продуктивных и репродуктивных видов деятельности, индивидуальные особенности школьников различны, - все это предполагает необходимость различного типа управления в зависимости от конкретной ситуации.

В нашем понимании опыт творческой деятельности школьников – это двуединое качество (результат и процесс деятельности), обеспечивающее включение ребенка в создание им субъективно нового на основе применения усвоенных знаний, умений и навыков и актуализация личностных функций в учебных ситуациях. Учебно-познавательная деятельность имеет большой потенциал по формированию опыта творческой деятельности, поскольку представляет собой не только усвоение привычных действий по образцу, но и самостоятельные действия по поиску и созданию какого-либо нового результата. Опыт творческой деятельности школьников является структурным компонентом личности (Л. С. Выготский), следовательно, его формирование необходимо разворачивать на основе личностно-деятельностного подхода, который предполагает учет субъективности, самобытности, неповторимости личности ребенка.

Если ассимилировать основные концепции философского подхода к проблеме развития у ребенка способностей к творческой деятельности, то можно сформулировать следующие идеи, на которые мы опираемся в нашей работе: творческие процессы поддаются регуляции на основе учета объективных диалектических закономерностей, а существующие классификации возможных регулятивов дают варианты разработки необходимого для каждого частного случая оптимальных средств управления творческим процессом; развитие творческого потенциала школьников должно решаться на основе проецирования в учебный процесс универсально-всеобщих схем творчества. Эти схемы должны найти отражение не только в содержании обучения, но и в структуре, методах, формах и средствах организации учебной деятельности.

Основным условием реализации этих идей в методической работе учителя является разработка системы учебных проектов, через которые дети включаются в продуктивную учебно-исследовательскую деятельность, а педагог получает возможность осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения. В плане содержания обучения, направленного на развитие опыта творческой деятельности, считаем необходимым выделить следующие элементы этого содержания:

- формирование навыков самостоятельной работы;
- формирование знаний о структуре решения математических задач и вариантах их решения;
- формирование знаний об основных методах математических исследований;
- развитие у детей социально значимых свойств и качеств;
- потребности в саморазвитии и самосовершенствовании своих знаний и умений;
- формирование у школьников умений осуществлять самоанализ и на его основе корректировать свое поведение и деятельность;
- развитие у детей позитивного отношения к творческой, продуктивной деятельности.

Подростковый возраст является наиболее благоприятным для развития творческой активности. Этот период характеризуется ростом устойчивости интересов, развитием аналитико-синтетического мышления, интенсивным развитием произвольного внимания, памяти, нарастанием умений организовывать и контролировать свою деятельность, свое поведение, желанием открыть в себе новые способности.



Теоретико-методологический анализ философской и психолого-педагогической литературы по проблеме развития творческой активности учащихся позволил определить основные концептуальные положения исследования и сделать ряд выводов:

1. Творчество учащихся рассматривается как их самосовершенствование в результате учебной деятельности.
2. Творческая активность – это качество личности, которое одновременно с образным мышлением, воображением обеспечивает творческое развитие детей.
3. Критериями творческой активности можно считать мотивационный, содержательно-операционный и эмоционально-волевой.
4. С учетом основных педагогических требований развития творчества, таких как активность, результативность, непрерывность творческого процесса и дальнейшего использования данного опыта в дальнейшем, определены уровни творческой активности: низкий (репродуктивный), средний (эмпирический), высокий (креативный).
5. На эффективность развития творческой активности учащихся влияют следующие условия: мотивация учащихся, методы обучения, содержание курса.
6. Одним из путей активизации творческой активности подростков является применение в учебном процессе проектных заданий.

Метод проектов (от греч. – путь исследования) – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов. Определение метода проектов есть в «Российской педагогической энциклопедии», где под методом проектов понимается «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов» [3]. Как технология метод проектов основан и описан в работах Т. С. Федоровой [4 – 5]

Проектирование – это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (естественной или искусственной) [6].

Так как деятельность по созданию проекта является интеграцией таких видов деятельности, как игровая, учебная и трудовая, то правомерно введение еще одного термина. Проектная деятельность – вид учебно-познавательной активности школьника, направленный на освоение профессионального опыта проектировщиков, конструкторов, дизайнеров и овладение специальными (креативными) умственными действиями и операциями в процессе создания продукта – проекта идеального и реального [7].

Использование метода проектов позволяет реализовать деятельностный подход в обучении, применять знания, умения, полученные при изучении различных дисциплин на разных этапах обучения, и интегрировать их в процессе работы над проектом. Все это обеспечивает дифференциацию в обучении, активизирует творческую деятельность учащихся, способствует становлению субъективности.

Личностно-деятельностный подход предполагает взгляд на ученика как на носителя субъективного опыта, который обогащается в учебном процессе. Сторонники этого подхода формируют активную позицию ученика в учении, исходят из субъект-субъектных отношений ребенка и учителя. Реализация личностно-ориентированного подхода предполагает сотрудничество, взаимопонимание, диалог, без которых невозможно формирование опыта творческой деятельности. Личностными функциями, реализующими творческую деятельность, являются мотивация, рефлексия, креативность, коллизийность и самореализация [8].

Под реализацией личностно-деятельностного подхода в обучении мы понимаем создание в учебном процессе с помощью учебных проектов таких ситуаций, которые обеспечивают самореализацию, саморазвитие личности, а также на основе этого субъективированное освоение, усвоение и присвоение содержания образования, направленного на обогащение опыта творческой деятельности школьников. Учебный проект развивает не своим содержанием, а специальным его конструированием, развивает не само знание, заключенное в учебном проекте, а такая

организация учебного процесса, при которой происходит максимальное умственное и личностное развитие ученика в результате добывания и усвоения этого содержания. Субъективность школьника в этом случае выступает как производственная от обучающих воздействий педагога.

Использование метода проектов позволяет создавать такие условия, при которых учащиеся смогут самостоятельно добывать знания и применять ранее приобретенные знания на практике. Основной упор делается на творческое развитие личности. А. А. Карачев считает, что «учащийся должен не только освоить необходимые знания и умения, но и научиться искать и находить объекты их практического применения» [9].

Под «творческим проектом», по определению В.Д. Симоненко, подразумевается «самостоятельная творческая завершённая работа, выполняемая под руководством преподавателя» [10].

Традиционно принято придерживаться данной последовательности выполнения проекта: подготовка, планирование, принятие решения, выполнение, оценка результатов, защита проекта. На каждом из этапов ставятся определённые задачи, и осуществляется различная деятельность учащимися и педагогом.

### ***Основные требования к использованию метода проектов в школе.***

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения.
2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.
4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).
5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определённую последовательность действий.

Метод проектов является одной из технологий личностно-ориентированного обучения и применяется в гимназии № 45 г. Барнаула с 1998 года. Формы и направления проектной работы в течение этих лет менялись в соответствии с изменениями в концепции преподавания предметов. Первые годы проектный метод использовался во внеурочной деятельности на факультативах и кружках при подготовке к олимпиадам по математике и программированию, к участию в творческих конкурсах. С 2000 года в гимназии проводится эксперимент по поиску оптимальных форм использования метода проектов на уроках математики и информатики.

Мы пошли по пути разумного совмещения традиционной и личностно-ориентированной систем обучения путем включения элементов проектной деятельности в обычный урок. В учебных планах не только старшего, но и начального, и среднего звена обязательно отводится определённое количество часов на проектную деятельность. За годы педагогического эксперимента в гимназии сложились оптимальные формы и методы организации проектной деятельности учащихся: выполнение проектов в малых группах; закрепление материала по конкретной теме в виде творческого задания и итоговое повторение в форме проекта; использование «типовых» учебных проектов.

Существенными признаками используемых нами учебно-исследовательских заданий являются: результативность (выполнение задания должно гарантировать развитие хотя бы одного исследовательского умения); продуктивность (получение в результате его выполнения реального продукта); конструктивность (математическая постановка задачи); когнитивность (отсутствие очевидного алгоритма решения); самостоятельность выполнения.

Система учебно-исследовательских заданий нацелена на развитие у детей следующих исследовательских умений: анализ задач; экспериментальные умения; способность анализировать, сравнивать, классифицировать, систематизировать; отслеживать результаты на графике, диаграмме; умение обосновывать и доказывать; обобщать и формулировать выводы; формулировать проблему, выделять главное, найти противоречие; использовать передовой опыт и методики; умение найти нестандартное решение, изобретательность; критичность в выборе мето-

дик и методов, стремление к самообразованию и расширению кругозора; ответственность за результаты своего труда.

Отбор учебно-исследовательских заданий осуществляется на принципах личностного подхода и развития творческой личности: доминирование развития мотивационной сферы, обеспечение осознанности всех этапов учебно-познавательной деятельности (рефлексивность); доминирование самостоятельной работы в учебном познании; оптимальное сочетание алгоритмических и эвристических приемов стимулирования учебной деятельности; преобладание диалогических форм взаимодействия педагога и школьника в учебном процессе; вариативность учебных заданий для учета индивидуальных особенностей детей [11].

Как показывает наш опыт, развитие у учеников познавательного интереса, научение их поисковой деятельности, методам самостоятельного учения, формирования у них инициативы – не побочный продукт учебных проектов, а их самостоятельная ценность. Так, старшеклассники, выполнившие несколько учебных проектов, приобретают такие показатели субъектности, как рефлексивная умелость, целеполагание, содержательная и исполнительская самостоятельность, умение планировать и анализировать. Цель личностно ориентированного образования на основе учебных проектов заключается не в том, чтобы обучить или воспитать, а в том, чтобы через обучение и воспитание заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, саморегуляции, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и диалогичного взаимодействия с людьми, культурой, а в будущем и со своей профессией. В целом это и есть процесс обогащения школьника опытом творческой деятельности, формирования у него механизма самореализации и самоорганизации на основе творческой активности.

Можно выделить три уровня сформированности творческой активности: низкий, средний и высокий.

Низкий уровень (копирование) характеризуется неполным знанием методов и приемов творческой деятельности, недостаточным владением способами учебной работы, нечетким представлением о своих способностях и личностных качествах, непониманием роли и значимости творческой деятельности в развитии собственной личности.

Средний уровень (частично-поисковый) характеризуется владением способами учебной работы, знанием методов и приемов творческой деятельности, ситуативным интересом к ней, умением при необходимости решать нестандартные задачи и обосновывать свои решения, освоением приемов поиска учебной и научной информации, относительно четким представлением о своих способностях и личностных качествах, умением вести диалог.

Высокий уровень (самовыражения) характеризуется хорошим знанием и владением методами и приемами творческой деятельности, устойчивым интересом к ней, способностью выдвинуть и сформулировать гипотезу, заметить противоречие в высказываниях, произвести синтез нескольких идей, вести альтернативный поиск средств и способов решения задачи. Дети, достигшие этого уровня, глубоко понимают значимость творческой деятельности не только в учебном процессе, но и в развитии своей личности.

Все школьники, выполнявшие учебные проекты, помимо формирования творческих умений приобретают ценные коммуникативные качества – умение выступать и отстаивать свою точку зрения, а также стремятся поделиться со своими товарищами информацией, почерпнутой из различных источников. Дети самостоятельно решают учебные проблемы. Активно участвуют в дискуссиях, в большой степени пользуются дополнительной литературой. Можно отметить, что творческие процессы поддаются регуляции, если педагог сумеет учесть закономерности процесса творчества и воплотить их в учебный процесс. Учебные проекты как раз и являются таким средством, которое дает возможности для саморазвития в учебном процессе.

Наше исследование было задумано как конструирование нового опыта в условиях эксперимента. Основное назначение эксперимента – научить школьников решать творческие задачи, а также проявлять творческую активность в виде: умения самостоятельно конструировать свои

знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию, самостоятельно выдвигать гипотезы, умения принимать решения, развитие критического мышления, умения исследовательской и творческой деятельности. С позиции системного подхода все звенья процесса обучения в максимальной степени должны стимулировать проявление всех компонентов творческой деятельности в их единстве. Следовательно, обучение через учебные проекты будет развивающим, если оно выстроено как определенная стратегия, реализующая на основе следующих принципов: ориентация на неповторимую личность каждого ребенка, стимулирование его творческой активности через обеспечение дифференцированного и индивидуального подходов к его подготовке, взаимосвязь со смежными учебными предметами; вариативность и динамичность изменений в содержании, формах и методах работы учителя, переход на фасилитационное общение и изменение всего уклада жизнедеятельности школы.

При построении эксперимента мы исходили из ведущей идеи о том, что процесс формирования опыта творческой деятельности в известной степени будет управляемым, если соблюсти ряд организационно-педагогических условий:

- преемственность между учебными проектами, которые обуславливают этапы формирования опыта творческой деятельности в зависимости от возраста;
- переход к обучению в малых группах;
- ориентация всех участников педагогического процесса (от ученика до директора школы) на инициативу и инновационную деятельность;
- психолого-методическая подготовка учителя, его способность осуществлять проектное обучение;
- осуществление межпредметных взаимодействий и интеграция знаний в русле творческих проблем;
- формирование у детей инновационной культуры, восприимчивость к новому;
- мониторинг динамики освоения творческой деятельности школьников.

Использование учебных проектов в линейном процессе реализуется с помощью модели формирования опыта творческой деятельности школьников. В основу построения модели были положены: принцип представления содержания обучения от простого к сложному, структура опыта творческой деятельности, уровни ее формирования, а также психологические особенности учащихся при усвоении содержания обучения.

Экспериментальную проверку результатов практической деятельности учащихся мы проводили в 10-х и 11-х классах гимназии № 45. Перед нами встал вопрос: насколько эффективен метод проектов, проводимый посредством деловой игры по сравнению с традиционными методами? В эксперименте приняли участие 95 учащихся (2 контрольных класса и 2 экспериментальных класса) и 3 учителя. В начале и в конце года учащимся была предложена анкета, в которую входили вопросы по следующим разделам: мотивы и смыслы, эмоции, знания, умения и навыки, организационные навыки, профессиональное становление.

По результатам опроса были составлены диаграммы, которые позволяют сравнить взгляды учащихся на данную тему до выполнения творческого проекта и после.

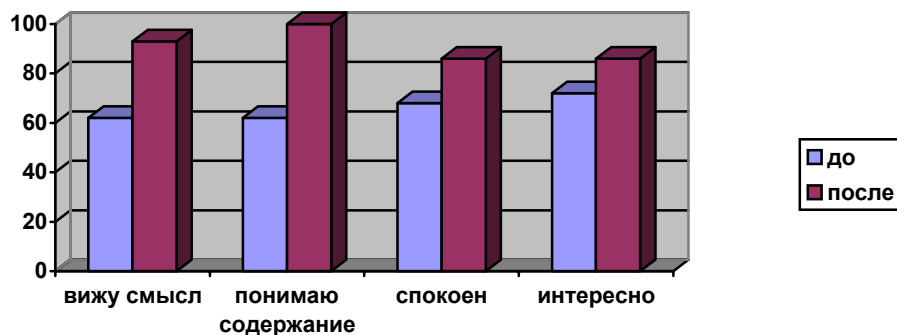


Диаграмма. Мотивы, смысл, эмоции

Эксперимент подтвердил предположение о том, что при выполнении творческих проектов активизируется познавательная деятельность учащихся, приобретая глубокий личностный смысл. В процессе обучения более тесным становится взаимодействие учителя и учащегося, кроме этого повышается интерес к предмету и понимание необходимости привлечения знаний из разных областей. Данные эксперимента показали, что применение метода проектов способствует развитию исследовательских навыков и творческого мышления и развитию творческой активности учащихся.

#### **Библиографический список**

1. Волович Л. и др. Инициатива. Творчество. Поиск. // Учительская газета. – 1993. – 12 октября. – № 40. – С. 4.
2. Яценко Л. В. Философские основания теории творчества и эвристики // Современные проблемы теории творчества: Сб. науч. ст. / Под ред. Г. Я. Буша. – М.: НПО «Поиск», 1992. – С. 27-41.
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 608 с.
4. Федорова Т. С. Формирование творческих умений студентов в процессе обучения на основе технологии учебного проектирования // Проблемы профессионального образования на рубеже веков: материалы региональной научно-методической конференции. – Барнаул: Изд-во Алт. акад. экономики и права, 2001. – С. 76-85.
5. Федорова Т. С. Учебное проектирование как инновационная технология в подготовке инженеров // Педагог: Наука, технология, практика. – 2001. – № 1. – С. 99-105.
6. Матяш Н. В. Сущность и структура творческой проектной деятельности и проектного обучения школьников // Актуальные проблемы технологического образования в школе и вузе: Межвузовский сборник научных трудов. – Новокузнецк: Изд-во НГПИ, 1999 – С. 51-60.
7. Колотилов В. В., Мелехина С. И. Педагогическая оценка результатов обучения учащихся проектной деятельности // Технология 2000: Сборник трудов VI Международной конференции. – Самара, 1999. – С. 189-190.
8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
9. Карачев А. А. Метод проектов и развитие творчества учащихся. // Школа и производство. – 1997. – № 2. – С. 10.
10. Жураковская В. М., Симоненко В. Д. Десять творческих проектов (для учащихся VII-IX классов). – Брянск: БГПУ, 1997. – 196 с.
11. Таразанова И. И. Оптимальное сочетание форм учебной работы в структуре уроков разных типов как условие развивающего обучения: Автореф... канд. пед. наук. – Челябинск, 1995. – 22 с.

## ТРУДОВАЯ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В ШКОЛЕ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

**Иванова  
Галина  
Васильевна**  
– кандидат  
педагогических наук,  
декан технологического  
экономического  
факультета ЗабГПУ  
им. Н. Г. Чернышевского

Для осмысления целей и сущности трудовой и технологической подготовки в современной школе, для определения тенденций развития технологического образования необходимо хорошо знать прошлое, причем знать его с точки зрения не только того устоявшегося, сохранившегося в школе до сих пор, но и того, что не выдержало испытания временем. В данной статье приводится анализ процесса трансформации трудового обучения в образовательную область Технологии и перспектив ее развития на современном этапе.

Трудовая подготовка в школе впервые была введена как обязательный учебный предмет во все общеобразовательные начальные школы Финляндии с 1866 года. Затем труд становится обязательным учебным предметом общеобразовательных школ практически всех развитых стран мира. Он вводится в учебные планы школ Англии, Германии, Швейцарии, скандинавских стран, США и др. Это было вызвано ростом промышленности, железнодорожным строительством и увеличением торговли.

В России ручной труд стал вводиться с 1884 года. Термином «Ручной труд» стали обозначать практические занятия в учебной мастерской, состоящие в обработке древесины, металла и других материалов. С самого начала обучение ручному труду строилось на примере изготовления различных изделий из древесины, металлов и других материалов. Изделия подбирались таким образом, чтобы при их изготовлении выполнялись самые различные обработочные, сборочные и отделочные операции, применялись разнообразные рабочие и контрольно-измерительные инструменты. Вместе с тем, подбор изделий осуществлялся с точки зрения экономической целесообразности. Ученики изготавливали хозяйственный инвентарь, инструменты, учебные приборы, наглядные пособия и т.д. для нужд учебной мастерской и школы в целом.

В народных школах России наряду с преподаванием ручного труда велось обучение ремеслам: столярному, слесарному, сапожному, портняжному, ткацкому и другим. Это было обусловлено требованиями местной кустарной и ремесленной промышленности. Целью обучения ремеслам была подготовка учащихся к будущей трудовой деятельности, формирование у них профессиональных умений и навыков.

Введение ручного труда в общеобразовательные учебные заведения России осложнялось двумя крайними взглядами на его роль в общем образовании детей. Одни считали, что не нужно вводить ручной труд в школу, так как он профессионализирует ее. Другие – наоборот, считали, что занятия ручным трудом не дают достаточно знаний, умений и навыков для будущей конкретной практической деятельности, и нужно вести обучение по профессиям. Следует отметить, что эти крайние взгляды не преодолены и до сих пор.

Переходя к советскому периоду истории развития преподавания трудового обучения в школе, необходимо отметить, что ни один компонент обучения не претерпевал за эти годы таких реформирований как труд. В одном из первых документов Советской власти, в «Положении о Единой трудовой школе РСФСР» (1918), отмечалось, что труд рассматривается как один из важнейших компонентов обучения, образования и всестороннего развития личности.

В процессе становления и развития советской школы можно выделить три направления развития трудового обучения.

*Первое направление.* Трудовое обучение занимало центральное место во всей школьной системе. В 1923-1925 гг. под руководством Государственного ученого совета (ГУСа) были составлены новые школьные программы. Это были не предметные, а комплексные программы, в дальнейшем комплексно-проектные программы. Борясь с имевшимся в старой школе отрывом теории от практики, авторы программ исключили предметное преподавание. Они отстаивали точку зрения комплексного обучения, позволяющего осуществлять связи, существующие между явлениями реальной жизни. Комплексно-проектные программы ориентировали на ликвидацию классов, требуя заменить классы звеньями и бригадами. При школах создавались мастерские по труду (столярные, слесарные, токарные), школьные производственные музеи. Учащиеся овладевали производственно-трудовыми навыками. Знаниями по математике, биологии, физике и другим учебным предметам группировались вокруг трудовых заданий. В поисках активных методов обучения отдельные школы в этот период стали на путь перенесения в практику своей работы методов, заимствованных из зарубежной школы. Отдельные методисты и педагоги-теоретики рассматривали методы устного изложения, применявшиеся в старой школе, как схоластические, пассивные методы и предлагали такие методы, как Дальтон-план, метод проектов. Например, получив задание выкопать в саду яму, учащиеся должны были в связи с этим вычислить, сколько придется выбросить земли (математика), разметить контур ямы (черчение), познакомиться с характером грунта (география) и др. Вполне понятно, что при таком построении учебного процесса нельзя было вооружить учащихся систематизированными знаниями по основам наук. Не выигрывало от этого и само трудовое обучение, так как и оно строилось без определенной системы, связывалось с временными, несистематизированными заданиями. Но наряду с недостатками можно отметить и положительные черты этого направления:

1. Переориентация методики обучения с учителя на учащегося, на его личность, познавательные интересы и духовные потребности. Широкое развитие активности и самостоятельности учащихся в процессе овладения знаниями, укрепление связи теории с практикой, обучения с жизнью (1);

2. Разработка учителями учебно-методического обеспечения, дозировка заданий, учет индивидуальных особенностей учащихся, их самостоятельность. Например, в содержание задания, выдаваемого учащимся в письменной форме, должны были входить: целевая установка задания, тема и подтемы задания с вопросами, которые должны быть проработаны; указана литература с точным обозначением страниц; перечень практических работ; контрольные вопросы. Роль преподавателя сводилась к предъявлению задания, консультациям и приему зачетов.

С начала 30-х гг. ситуация изменилась. Основной формой организации учебного процесса был признан урок по твердому расписанию, с постоянным составом учащихся, по времени 45 минут. В связи с этим можно рассмотреть *второе направление* развития трудового обучения.

Трудовое обучение, наряду с другими учебными предметами, входило в учебный план школы и было пронизано идеей политехнического образования. В этот период на трудовое обучение отводилось от 6 до 12 часов в неделю, а старшие школьники все шире подключались к производственной практике на предприятиях. Для решения проблем с материальной базой трудового обучения первый Всероссийский политехнический съезд (1930 г.) решил прикрепить все городские школы к предприятиям, а в сельской местности – к МТС, колхозам и совхозам. Несмотря на эти позитивные шаги, не удалось обеспечить школы учителями труда, имеющими специальную подготовку, создать удовлетворительную материальную базу трудового обуче-

ния, обеспечить взаимосвязь между трудовым обучением и преподаванием основ наук. В 1937 году трудовое обучение как самостоятельный учебный предмет в школе было ликвидировано. *Третье направление* предусматривало осуществление трудовой подготовки и трудового воспитания на предметах по основам наук. Образовавшуюся нишу по подготовке молодежи к трудовой жизни заполнили созданные 2 октября 1940г. в системе трудовых резервов различные училища – ремесленные училища, железнодорожные училища – со сроком обучения 2 года и школы ФЗО(6 мес.). В дни войны учившиеся в них подростки заменили рабочих, ушедших на фронт.

В начале 50-х годов внимание общественности нашей страны было вновь обращено к проблеме трудового обучения в средней школе. XIX съезд КПСС (1952г.) указал на необходимость развития в школе работы по политехническому образованию и трудовому воспитанию учащихся. Если до этого школа была главным образом резервом высших учебных заведений, то теперь из года в год количество выпускников школы увеличивалось, и далеко не все из них могли поступить в вузы. Значительная часть выпускников, окончивших школу, должна была включиться непосредственно в работу в сфере материального производства, что требовало соответствующей подготовки. Верховный Совет СССР в 1959 г. принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». В этом законе говорилось, в частности, о необходимости включения всех школьников в общественно-полезный труд, о соединении обучения с производительным трудом, о связи школы с жизнью. Законом предусматривалось также соединение в старших классах средней школы общеобразовательной и профессиональной подготовки. Последнее оказывалось возможным лишь там, где для этого имелись соответствующая материальная база и квалифицированные кадры.

Следующее десятилетие прошло в поисках эффективных путей совершенствования трудовой подготовки молодежи. Создана сеть межшкольных учебно-производственных комбинатов, увеличилось количество учебных цехов на предприятиях, широкое развитие получили ученические производственные бригады и другие трудовые объединения школьников. Принятые апрельским (1984г.) Пленумом ЦК КПСС «Основные направления реформы школы» утвердили дополнение всеобщего обязательного среднего образования всеобщим профессиональным образованием молодежи. В 5-9 классах в содержание трудового обучения школьников вводятся значительные изменения. Трудовое обучение в 5-7 классах было наполнено содержанием вариантов технического, сельскохозяйственного и обслуживающего труда; та же дифференциация обучения наблюдалась в городской и сельской школе, различное содержание обучения для мальчиков и для девочек.

В 8-9 классах трудовая подготовка школьников организуется в виде профессионального обучения и изучения курса « Основы производства. Выбор профессии». Профессиональное обучение представляло собой изучение школьниками того или иного вида труда. Например, школьники изучали металлообработку, деревообработку, обработку тканей и т. д. Изучение вида (профиля) труда в 8-9 классах предшествовало тому, что в 10-11 классах ученики, выбрав из этого вида труда конкретную профессию (специальность), будут овладевать ею. Другими словами, профильное обучение в 8-9 классах было как бы подготовительным этапом профессионального обучения, которое в полной мере продолжалось в 10-11 классах. Курс «Основы производства. Выбор профессии» знакомил школьников с основными отраслями народного хозяйства, с содержанием труда рабочих различных профессий.

Вместе с тем, этот курс давал представление о требованиях различных видов труда к качествам личности и профессиональной подготовке работников той или иной профессии. Главной целью указанного курса было помочь школьникам в сознательном выборе будущей профессии.

Разработанная система трудового обучения школьников просуществовала недолго. Уже в 1988 году было признано необязательным проведение профессионального обучения в 10-11 классах. Как следствие этого, отпала и необходимость в профильном обучении учащихся 8-9



классах. Постепенно сначала сокращалось, а затем и прекращалось преподавание курса «Основы производства. Выбор профессии».

В трудовом обучении учащихся школа стала возвращаться к учебным программам, которые существовали перед реформой 1984 года. Причиной сложившейся ситуации было изменение политического и экономического положения в стране. Кризис в промышленности и производстве был обусловлен тем, что стал уходить в прошлое индустриальный этап научно-технического прогресса с его технократической идеологией - любой ценой получить максимальный результат. Новый технологический этап усиливал приоритет способа производства над результатом деятельности с учетом ее социальных, эстетических и других факторов и последствий. Поэтому каждый человек должен был уметь на основе научных знаний комплексно подходить к выбору способов своей деятельности и оценке ее результатов.

В 1993 году на основе изучения опыта Западных школ, в частности школ Великобритании, в которых наметился переход от узкоспециальной, ремесленной подготовки к более широкой общетрудовой, в Базисный учебный план школ России была введена образовательная область «Технология» (3), приоритетные направления которой сформулированы следующим образом: повысить интеллектуальный потенциал, образовательный и профессиональный уровень будущих членов общества, способных не только освоить, но и творчески использовать достижения научно-технического прогресса; научить учащихся использовать ресурсы – находить, организовывать, планировать, распределять; научить учащихся приобретать и использовать информацию, иметь системный взгляд на вещи, понимать их комплексную взаимосвязь; научить работать с различными технологиями, уметь использовать их. Само понятие «технология», введенное в название нового учебного предмета, несет совершенно иное содержание, чем прежнее трудовое обучение (представление о способах получения и преобразования сырья, материалов и т. д.). Авторы «Концепции формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе» (П. Р. Атутов, О. А. Кожина, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев) определяют технологию как область знаний, методов и средств, используемых для оптимального преобразования и применения материи (материалов), энергии и информации по плану и в интересах человека, общества, окружающей среды ( 2 ). Изучение средств и методов этих преобразований направлено в конечном счете на развитие личности, ее преобразующего мышления.

При разработке содержания программы образовательной области «Технология» был учтен положительный опыт трудовой подготовки в нашей стране и за рубежом, в частности проектный метод обучения, позволяющий укрепить связь теории с практикой и повысить активность и заинтересованность учащихся ; организация профориентационной работы; организация профессиональной, допрофессиональной подготовки и профильного обучения. В содержание предмета «Технология» был включен базовый инвариантный курс, включающий следующие разделы:

- Технология обработки конструкционных материалов и элементы машиноведения.
- Технология обработки ткани и пищевых продуктов.
- Строительные и ремонтно-отделочные работы.
- Художественная обработка материалов.
- Электротехнологии.
- Информационные технологии.
- Графика.
- Культура дома.
- Основы художественного конструирования.
- Общественное производство и профессиональное самоопределение.
- Производство и окружающая среда.
- Домашняя экономика и основы предпринимательства.

- Основы творческой деятельности.
- Дополнительные вариативные курсы допрофессиональной и профессиональной подготовки (Художественный труд, Технология деревообработки, Робототехника, Технология обработки ткани и др.).

На изучение «Технологии» Базисным учебным планом (утвержден приказом МО РФ от 09.02.98 № 322) отведено по 2 часа в неделю в каждом классе с1-го по 11-й, а в 9-м дополнительно к этому – 1ч. на Графику ( 3 ).

Важным элементом учебной программы является творческий проект, на который отводится до 14 часов учебного времени в каждом со 2 по 11 класс ежегодно. Под учебным творческим проектом понимается самостоятельно разработанное и изготовленное изделие (услуга) от идеи до ее воплощения, обладающее субъективной или объективной новизной, выполненное под контролем и консультированием учителя ( 2 ). Проект включает учащихся в решение реальных проблем материального мира. Используемые в нем методы соответствуют требованиям дизайна (проектной деятельности): осознание проблемы, моторные и интеллектуальные навыки, эксперимент с материалами, сбор фактов, разработка технологии изготовления, анализ и синтез идей, отбор идей, отклонение идей, возможные решения, планирование результата, реализация, защита оценка.

Внедрение Технологии на начальном этапе в школы России проходило очень проблематично. Главной причиной медленного перехода от трудового обучения к технологии является даже не материальная база предмета, хотя ее состояние оставляет желать гораздо лучшего, а несвоевременное обеспечение школ программами, учебниками, методическими материалами, инертность учителей, привыкших работать по старинке, – обучать навыкам ручного труда по обработке различных материалов. Для преподавания новых разделов Технологии, таких, как Основы предпринимательской деятельности, Основы творческой деятельности, Основы художественного конструирования нужна хорошая специальная подготовка учителя, которой у большинства нет. Институты повышения квалификации, педагогические вузы, осуществляющие подготовку учителей Технологии и предпринимательства, ведут активную работу в этом направлении. За десятилетие преподавания Технологии в школах России накоплен значительный опыт, изданы учебники, учебные пособия. Использование проектного обучения на уроках технологии позволило разработать действенную методику работы с учащимися по их разработке, создана и систематизирована тематика проектов, проект является основным творческим заданием на олимпиадах по Технологии.

Очередным этапом трудовой и технологической подготовки можно считать начавшийся и рассчитанный на три учебных года эксперимент по введению в старших классах общеобразовательной школы профильного обучения. Введение в старшем концентре школы профильного обучения, по существу, означает усиление ее привязки к вузу. Но отвечает ли это реальным потребностям общества и развитию экономики страны? Не нашлось места для технологии в экспериментальных учебных планах основных профилей. Тем самым многие десятки тысяч учащихся получают еще большую перегрузку теоретическими знаниями по профильным дисциплинам.

В течение нескольких лет ведущими специалистами предметных областей разрабатывается Проект федерального компонента государственного стандарта общего образования, который проходит многократное обсуждение в регионах и научных институтах. В результате этого он постоянно совершенствуется, а с другой стороны, Министерство образования предлагает все новые проекты Федерального базисного учебного плана и примерные учебные планы для образовательных учреждений, не увязывая последствия с содержанием разрабатываемых Обязательных минимумов содержания по отдельным дисциплинам. Учебные часы образовательной области «Технология» не только подверглись наибольшему сокращению в сравнении с другими предметами, но в новых вариантах учебных планов она вообще исключена из 9 класса и 10-11 классов нетехнологического профиля.

Что повлечет за собой исключение «Технологии» из нового Базисного учебного плана школы?

1. Изучение технологии сведется к изучению технологий ручного труда, что не отвечает потребностям общества.

2. Снижение статуса предмета сделают еще менее престижными профессии в сфере материального производства.

3. Отсутствие «Технологии» в старших классах сделает невостребованным сложное технологическое оборудование, что приведет к разрушению еще сохранившейся учебно-материальной базы предмета.

4. Исключение раздела «Графика» резко снизит уровень графической грамотности учащихся, что создаст серьезные проблемы для инженерно-технических вузов и для освоения современной боевой техники при службе в рядах вооруженных сил.

5. Отсутствие «Технологии» в 9 классе приведет к нарушению последовательности при изучении технологии учащимися, выбравшими в 10 классе технологический профиль.

6. Учащиеся будут лишены возможности в школах или межшкольных учебных комбинатах ознакомиться с ведущими в регионе отраслями производства и сферами обслуживания, приобрести при желании востребованную на местном рынке труда профессию.

7. Исключение технологии из 9 класса автоматически исключает раздел «Отрасли общественного производства и профессиональное самоопределение», что отрицательно скажется на содержании предпрофильной подготовки.

Остается лишь надеяться на то, что «Технология», для совершенствования содержания и преподавания которой было немало сделано, выживет.

### ***Библиографический список***

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П. А. Лебедев. – М., 1994.
2. Муравьев Е. М., Симоненко В. Д. Общие вопросы методики преподавания технологии. – Брянск: НМЦ Технология, 2000.
3. Программы «Технология»: 1 – 4 классы, 5 – 11 классы: Для средних общеобразовательных учреждений РФ. – М., 2000.

## ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Татарникова  
Генриетта  
Викторовна**  
– заместитель  
директора  
по научно-  
методической  
работе  
гимназии № 42  
г. Барнаула

Умение ставить вопросы и находить пути их разрешения является важным аспектом учебной деятельности современного школьника. По мнению исследователей, удачно поставленный вопрос порой является той силой, которая движет целые области знания. Именно вопрос ученика многие авторы рассматривают как первое, исходное звено познавательного процесса, считая, что всякий полноценный акт познания заключает в себе вопрос, и именно вопросом выражается первое пробуждение мысли.

Обращение к научным публикациям, посвященным изучению вопросов учащихся с точки зрения дидактики, логики и психологии в историческом контексте, открывает возможности для познания их роли в учебном процессе, для определения их актуальности и практической значимости.

Анализ самой дефиниции «вопрос» приводит к выводу о неоднозначном толковании данного термина учеными. Так, в многотомном словаре современного русского литературного языка «вопрос» рассматривается как: устное или письменное обращение к кому-либо для получения ответа, разъяснения, отзыва и т.д.; что-либо невыясненное, вызывающее сомнение, недоумение; задача, проблема [8, с.668]. Аналогичное трактование термина дают В. Даль и А. П. Евгеньева. Они сходятся в признании того, что вопрос характеризуется ожиданием ответа. Это полностью относится к вопросу ученика: ученик спрашивает, чтобы получить разъяснения, ответ. Но ответ – это цель, которой добивается спрашивающий. Во втором толковании указывается на наличие в вопросе и его источника – невыясненности чего-либо, сомнения, недоумения. Следовательно, вопрос характеризуется наличием невыясненности и ожидания, поиском разъяснения. В данных определениях вопрос рассматривается и как задача, проблема. Употребление этих терминов в качестве синонимов неправомерно в силу того, что оно означает отождествление реальных ситуаций и форм их отражения. Проблема, вопрос, задача в отличие от соответствующих ситуаций, являются фактами сознания, формами, отражающими объективные противоречия познавательного процесса. При этом каждая из этих форм познавательной деятельности обладает специфическими чертами и имеет свои разновидности. Наиболее общим является понятие задачи как требования выполнить некоторое действие. Так как действие может быть реальным и мысленным, то различают задачи поведенческие и познавательные. На уровне элементарной поведенческой задачи вопрос как логическая форма не существует, хотя описание ее может происходить с помощью вопроса.

Лишь в познавательных задачах вопрос становится необходимым элементом. Поиск информации может протекать в форме исследовательской деятельности, при которой неизвестно не только решение, но и процесс его нахождения. В этом случае необходимо применение понятия «проблема». Таким образом, проблема – это частный случай задачи, а вопрос – логическая форма, являющаяся элементом каждой проблемы, но не каждой задачи.

Условием правильного подхода к анализу понятий «задача», «проблема» и «вопрос» является их рассмотрение в связи с соотносительными, парными категориями. Если для понятий «задача» и «проблема» парными категориями будут «решение» и «разрешение», то для вопроса – это категория «ответ». Если вопрос – это мысль, фиксирующая неизвестные и подлежащие выяснению элементы ситуации задачи, то результатом такого выяснения становится ответ, возможность и необходимость которого предполагается всяким осмысленным вопросом.

По мнению Н. И. Кондакова, вопросы возникают в единстве с какими-то мыслями (суждениями), но сами они не выражают суждения. Эта позиция обосновывается автором тем, что, во-первых, для суждения характерно наличие или отрицание чего-либо о чем-либо, тогда как в вопросе лишь ожидается подтверждение или отрицание, согласие или отказ, во-вторых, суждению присуще свойство выражать либо истину, либо ложь, а о вопросе (поскольку в нем выражается лишь запрос, поиск, направленный к выяснению неизвестного) нельзя сказать, что он истинный или ложный [7, с.92]. Придавая большое значение вопросительным предложениям Н.И. Кондаков считает, что их назначение не в том, чтобы утверждать или отрицать что-либо, без чего нет суждения. Сущность вопросительных предложений он видит в постановке вопросов.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «вопрос» трактуется двояко: с одной стороны как словесная формулировка мысли, её языковая оболочка, с другой как непознанное явление реальной действительности. Если в первом значении «вопрос» является категорией лингвистической и логической, то во втором – гносеологической и психологической. В его основе лежит диалектическое противоречие между известным и неизвестным. Именно оно является источником движения мысли и делает вопрос диалектичным, дающим внутренний импульс развитию суждения. Следовательно «вопрос» как дидактический термин неоднозначен. В первом случае вопрос не содержит ничего нового для ученика, во втором – несет определенный объем информации.

Таким образом, под вопросом ученика мы будем рассматривать обращение (естественным средством выражения и синтаксического оформления которого выступает вопросительное предложение), требующее ответа, выражающее стремление к устранению сомнения, колебания, неопределенности в знании, являющееся средством фиксации проблемной ситуации, формой движения мысли от незнания к знанию.

Вопрос ученика в учебном процессе имеет давние традиции. Еще в Древней Греции был известен так называемый сократический или эвристический вопрос, стимулирующий суждения и выводы учеников, заранее предусмотренные учителем. Методическое «допрашивание» было не только основным занятием Сократа, но и его центральным методологическим принципом. Через ряд искусно поставленных вопросов ему удавалось вывести собеседника на путь самостоятельного мышления и признать уязвимость положений, ранее казавшихся незыблемыми.

Дальнейшее развитие этот способ рассуждений получил в диалогах Платона, который не только довел мастерство диалога до уровня подлинного искусства, но и сделал вопрос предметом изучения. Диалектиком Платон считал того, кто умеет спрашивать и отвечать. Он высоко оценивал познавательную роль вопросов, но в то же время исключал возможность наличия знания в вопросах.

Первым, кто сделал попытку анализа вопросов в логическом аспекте, был Аристотель. Ему принадлежит приоритет логического анализа вопросов. Рассуждения Аристотеля о вопросах идут в двух направлениях: во-первых, в плане «диалектическом», где он выясняет, как нужно пользоваться вопросами в спорах, чтобы победить своего противника; во-вторых, в плане по-

знавательном – анализируются способы формулировки вопросов при исследовании окружающего мира. Главной отличительной чертой всякого вопроса Аристотель считает альтернативность. Вопрос возникает тогда, когда имеется альтернатива, две возможности, из которых нужно выбрать одну. При этом он пытается определить вопрос через сопоставление его с суждением. По Аристотелю, изменяя форму всякого суждения, можно превратить его в вопрос. Но не всегда можно проделать обратную операцию, так как из двух противоположных частей альтернативы не всегда удаётся выбрать одну, то есть дать ответ. Поэтому всякое суждение может быть предметом дискуссии. Так же анализируя соотношение незнания и знания, Аристотель делает попытку определить правила постановки вопросов при научном исследовании. Вопросы должны ставиться и решаться в такой последовательности: сначала о том существует ли вещь, затем – какова она, и только потом – каковы ее свойства.

В дальнейшем, трансформировав основные логические идеи Аристотеля, схоластическая логика оказалась не в состоянии быть инструментом постижения объективной истины. Её проблематика ограничилась учением о понятиях, суждениях и умозаключениях.

В средние века эвристический вопрос в процессе обучения теряет свои позиции. На смену вопросу, способствующему развитию мышления приходит практика заучивания с помощью катехизических вопросов. Данный способ превратился в разновидность зубрежки и завоевал роль носителя репродуктивной традиции в школе. Вопрос как прием обучения обслуживал в основном процессы запоминания, закрепления и последующей проверки знаний.

С осуждением односторонности репродуктивизма в процессе обучения выступали русские дидакты К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров и др. В их работах уделяется большое внимание вопросу стимулирующему мышление учащихся, но речь идет лишь о вопросах учителя. К.Д. Ушинский наиболее полно разработал значение вопросов в учебном процессе. По его мнению, вопросы учителя направляют внимание ученика на самое главное, делают восприятие наиболее полным и глубоким, способствуют развитию наблюдательности, приводят в систему представления детей. Все это делает процесс овладения знаниями более эффективным, основательным, приобретенные знания делает ясными, прочными, а суждения верными. Ушинский разработал и ряд требований к вопросам учителя с точки зрения содержания, формулировок и постепенного усложнения. Именно в вопросах учителя ученые и педагоги того времени видели средство развития учащихся. Роль же вопросов учеников в их познавательной деятельности и умственном развитии в качестве проблемы не рассматривался.

И только в начале XX столетия в дидактике и психологии обращается внимание в учебном процессе вопросу ученика. Эта проблема нашла своё отражение в педагогической системе Джона Дьюи. Он утверждал, что в процессе познания человек имеет дело не с объективной реальностью, а со своими идеями, являющимися инструментом практической жизнедеятельности. Это означало воспевание практики и пренебрежение к теоретическим обобщениям. Ведущую роль в практике обучения приобретает вопрос ученика, возникший в практике, а не вопрос, связанный с теорией.

В первой четверти нашего века в педагогических сочинениях немецкого теоретика Гуго Гаудига главной задачей школы ставится воспитание мыслящих личностей, через самостоятельную и активную работу самих учащихся. Постановку вопросов учащимися Гаудиг рассматривал как факт проявления самостоятельной мысли.

Исследуя логику вопроса Ф. Бэкон и Р. Декарт ставят перед собой задачу выработать новый метод познания. Р. Декарт указывает на исключительную познавательную роль вопросов, которые возникают во всяком научном исследовании и являются действенным средством познания мира, являются необходимым условием всякого умозаключения. Без них невозможно продвижение мысли вперед, к более полному знанию, от одного звена дедукции к другому. В своих «Правилах для руководства ума» Декарт предупреждает, что постановка вопросов – нелёгкое дело. Чтобы правильно поставить вопрос, нужно взвесить многие обстоятельства и, в первую очередь, определить, что из себя представляет неизвестное [1, с.135]. Анализируя вопросы,

Р.Декарт допускает ряд ошибок, которые обусловлены как характером его мировоззрения, так и уровнем развития науки. Поэтому его мысли о вопросах не получили дальнейшего развития.

Возвращение к исследованию вопроса в истории логики связано с работами Б.Больцано, который делает попытку создания логической классификации вопросов, изучает структуру вопроса, его взаимосвязь с ответами, условия их правильной постановки. В отличие от Р.Декарта, который пытался определить в основном методологическую сторону вопроса, Б. Больцано уделяет большое внимание его логической интерпретации.

Представитель психологического направления в логике Х.Зигварт рассматривает вопрос как мыслительный акт, соответствующий этапу «подготовки суждения», «его ожидания» [6, с.16]. Он выдвигает и разрабатывает положение о взаимосвязи вопросов и их взаимопревращении. Одним из недостатков, характерных для Х. Зигварта, является психологическая окрашенность его логических воззрений. Логика и психология слиты у него воедино. Поэтому указывая на наличие в вопросе моментов желая, требования, неуверенности, он не обращает внимания на возможность их логического истолкования.

Представители феноменологической философии Э Гуссерлем, Р.Ингарден отмечали, что необходимым условием всякого спора, а также рассуждения и научного изложения является определенность постановки выдвигаемого вопроса. Непонимание учеником учителя может возникнуть в тех случаях, когда ученик в силу своей подготовки не в состоянии следить за логикой мысли учителя, либо излагаемый учителем вопрос преподносится неясно и многозначно. Поэтому в учебном процессе важна ясная и однозначная постановка вопроса как учителем, так и учеником. Вопросы, хотя и воплощают в себе результат незавершенности и неопределенности в мышлении, несут очень важные сведения о тех предметах, к которым относятся. Они могут содержать в себе ложную точку зрения на предмет и поэтому вести к совершенно ложному ответу, они могут породить излишние трудности при нахождении ответа, направить исследование по неправильному пути. Поэтому необходим логический анализ вопросов как таковых.

Средствами традиционной логики пытались исследовать вопрос ученые П.В. Копнин, П.С. Попов, П.В. Таванец и др. Их работы относятся к 50-м годам и обусловлены обсуждением проблемы соотношения языка и мышления как одной из основных проблем философии. П.С. Попов подчеркивает специфику вопроса как мыслительного акта и его отличие от суждения. П.В. Таванец видит сущность вопроса в выраженном желании получить определенные сведения о предмете и рассматривает вопрос как форму мышления. П.В. Копнин обосновывает мысль, что вопрос можно считать специфической формой суждения, одной из многообразных ступеней в его развитии.

Слабая разработанность логико-гносеологического аспекта вопросительных предложений в языкознании не позволяла в то время ученым правильно решать конкретные задачи. Некоторые исследователи даже ставили под сомнение деление предложений на повествовательные, вопросительные, побудительные и восклицательные. Конкретный лингвистический материал показывал, что в вопросительных предложениях может выражаться не только вопрос, как это было принято считать, но и повеление, различные оттенки утверждений. Всесторонний анализ вопросительных предложений требовал заглянуть в самую сущность этих предложений, изучить содержащиеся в них мысли. Это побудило философов, логиков и лингвистов заняться выяснением логической структуры и познавательной сущности вопросов. Основная проблема, которая обсуждается в работах этих ученых заключается в том, чтобы определить является ли вопрос самостоятельной формой мысли, равноправной понятию, суждению, умозаключению, или он есть разновидность суждения. Принятие той или иной точки зрения имело важное методологическое значение: принять вопрос особой формой мышления – это означало признать его особую логическую структуру и специфическую познавательную сущность; считать же вопрос видом простого суждения – означало свести различия между ними к лингвистическим и психологическим моментам.

В советской дидактике интерес к проблеме ученических вопросов появляется в исследованиях Ш.И. Ганелина, Е.А. Голанта, Б.П. Есипова М.Н., Скаткина, А.И. Сорокиной, А.Н. Хмелева, М.Ф. Морозова и др. В них подчеркивается роль вопросов при изучении нового материала, указывается на эффективность проблемной постановки вопросов в обучении.

Специальная работа «Вопросы учащихся и их стимулирующее значение» была опубликована Б.В. Журавлевым в 1949 году, в которой автор указывает на важность стимулирования вопросов учащихся как средства развития их мыслительной самостоятельности. Г.И. Щукиной разрабатывалась мысль о том, что вопросы учеников в конечном итоге становятся внутренним импульсом поисковой познавательной деятельности. Большое внимание роли вопросов учащихся в развитии их познавательной самостоятельности уделено в работах В.И. Загвязинского. Автор пишет, что ученики «должны увидеть проблему и сформулировать выражающие ее задачи. Поэтому необходимо обучение учеников методам самостоятельного проблемного анализа материала» [2]. За основу этой работы взято стимулирование вопросов учащихся, вооружение их умением видеть и формулировать скрытые в тексте или рассказе учителя вопросы.

В.В. Заботин вводит понятие «информационно-познавательное противоречие», имея в виду сочетание информации кажущихся несовместимыми и порождающих проблемный вопрос [3]. Им прослежена зависимость проблемного видения учащихся от степени представленности информационно-познавательного противоречия и побуждения учащихся к его сравнению.

Н.К. Рузин отмечает значение вопроса как ведущего элемента беседы, вместе с тем указывая на логические затруднения, которые возникают у учащихся при постановке вопросов.

Значительное место, на современном этапе развития науки, российские и зарубежные логики отводят типологии вопросов. В зависимости от характера и пути получения нового знания они выделяют три вида вопросов: проблема – разновидность вопроса, ответ на который не содержится в накопленном знании и алгоритм решения которого неизвестен; задача-вопрос, ответ на который находится в отношении выводимости к знанию, содержащемуся в условии задачи; информационный вопрос, - ответ на него получается в результате информационного поиска.

Особое внимание в публикациях, посвященных логике вопросов, уделяется определению критериев продуктивности и корректности вопроса. В частности, рассматриваются такие требования к вопросам, как определенность и ясность формулировки, последовательность, обоснованность, выражающаяся в правомерности их постановки. Осмысленность вопроса – это необходимое условие его правильной постановки. Лишь осмысленный вопрос может быть в большей или меньшей степени ясным. Данные требования в полной мере могут быть отнесены к вопросам учащихся.

Роль вопросов в процессе мышления была конкретизирована С. Л. Рубинштейном, Н. А. Менчинской. Было показано, что вопрос является обязательным компонентом любой задачи, встающей перед мышлением человека; осознанный вопрос детерминирует весь процесс решения задачи; в процессе решения задачи вопрос постоянно соотносится с исходными данными, которые подвергаются анализу; решение задачи облегчается, если вопрос поставлен конкретно.

Вопрос как форма мысли рассмотрен в работах В. Ф. Беркова. Автор исследует логико-гносеологическую сущность и структуру вопроса, роль вопроса в познании. Им признается наличие в вопросе утверждения или отрицания, однако он не считает вопрос суждением, так как, по его мнению, вопрос имеет познавательное значение в связи с ответом на него.

О необходимости использования вопросов в учебном процессе с целью развития у учащихся проблемного видения указывает В.В. Заботин [4]. Особо актуальна эта проблема в настоящее время в связи с развитием теории и практики проблемного обучения. Главная особенность которого заключается в умелом использовании особого рода интеллектуальных трудностей, образование и разрешение которых является результатом активной работы не только преподавателя, но и самих учащихся. Эти трудности называются проблемными ситуациями. Про-



блемная ситуация есть разновидность отношений между целью и средствами ее достижения. Основная характеристика этого отношения – рассогласованность, образующаяся между тем, что требуется усвоить, и средствами, с помощью которых такое усвоение возможно. Способом осознания проблемной ситуации и выражения ее в виде системы некоторых терминов, высказываний и предписаний является вопрос. Наибольший интерес представляют вопросы, означающие выход за пределы знаний учащихся и ставящие их перед необходимостью каких-то обобщений, рассуждений, уяснения и устранения трудностей, которые закономерно возникают в процессе развития познающей мысли. Проблема изучения обстоятельств возникновения мысли-вопроса наиболее продуктивно исследуется В.В. Заботиным. На основании развернутого эксперимента он выдвигает гипотезу о том, что «в сознании людей существует и функционирует общественно закрепленный эталон логического противоречия А и А, приближение к которому каких либо высказываний обуславливает возникновение определенного класса проблем» [5]. В.В. Заботину удалось наметить систему рациональных приемов, способствующих стимулированию вопрошающей мысли учащихся, воспитанию у них культуры задавания продуктивных вопросов.

Психологические аспекты вопросов учащихся находят своё отражение в исследованиях А. В. Брушлинского, М. И. Заболотнева, А. И. Журавлева, А. А. Люблинской, С. Л. Рубинштейна и др. Психологический анализ возникновения вопросов у учащихся позволяет ученым выработать педагогические подходы к учащимся, которые ставят вопросы, получить необходимую информацию о способах стимулирования вопрошающей мысли учащихся.

Таким образом, наличие различных и вместе с тем дополняющих друг друга подходов к рассмотрению вопроса учащегося приводит к необходимости соотнесения дидактических, логических, психологических уровней анализа и выработке педагогического воззрения, которое позволило бы исследовать вопрос учащегося на языке педагогических категорий и в контексте педагогического процесса.

### *Библиографический список*

1. Р.Декарт. Правила для руководства ума. – М.-Л., 1936.
2. В И Загвязинский. Проблемность как воплощение движущих сил учебного процесса // Вопросы педагогики и психологии. – Омск, 1973.
3. В.В.Заботин. О развитии проблемного видения у школьников // Сов. педагогика. – 1971. – № 2.
4. В.В. Заботин. О познавательной роли вопросов в обучении // Сов. педагогика. – 1967. – № 9.
5. В.В. Заботин. Информационно-смысловое противоречие, как основа одного из типов проблемной ситуации // Материалы IV Всесоюзного съезда Общества психологов. – Тбилиси: Изд-во «Мецниереба», 1971.
6. Х. Зигварт. Логика. – СПб, 1908. – Т. 1.
7. Н.И. Кондаков. Логический словарь-справочник. – М., Наука, 1975.
8. Словарь современного русского литературного языка. –М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – Т. 2.

## ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ ПО ПРАКТИЧЕСКОМУ ОСВОЕНИЮ ПРИЕМОВ САМООРГАНИЗАЦИИ

**Торконяк  
Татьяна  
Васильевна**  
– классный  
руководитель  
ГОУ «Алтайский  
краевой педагогиче-  
ский лицей»,  
Заслуженный  
учитель РФ

Одной из особенностей обучения в ГОУ «Алтайский краевой педагогический лицей» является формирование у подростка способности самостоятельно организовывать собственную ежедневную деятельность как учебную, так и досуговую. Учитывая возраст поступивших в лицей (14 – 16 лет), проживание их до поступления в домашних условиях, можно предположить, что новые условия учебы и жизни потребуют от подростка пересмотра своих предпочтений и режима в условиях общежития. Понимая психологические особенности подросткового периода жизни человека, анализируя трудности обучения и воспитания, мы выделяем те проблемы, с которыми сталкивается сам учащийся и педагоги.

В этом возрасте у ребенка на первый план познавательных психических процессов выходит мышление. Впервые осмысливаются абстрактные понятия: любовь, совесть, справедливость, честь и т.д. Подростки не доверяют опыту старших и стараются создать собственную картину мира, потому идея переустройства окружающей действительности, вписывания себя в эту систему – главное, что занимает их мысли. Старшеклассники, поступившие в лицей, приезжают из разных уголков Алтайского края. В нашем инновационном учебном заведении в корне меняется их жизнь, даже если они не стремились к этому изменению: смена пищи, воды, загрязненность окружающей среды, смена ритма жизни, новые знакомства, учебные программы и предметы, учителя ... Такой объем незнакомой информации часто погружает ребенка в стрессовое состояние. По данным психологической службы лицея (2003 год) способны проявить устойчивость к стрессам лишь 14% от общего числа поступивших десятиклассников. Перед подростком стоит очень сложная задача адаптации, в которой раньше ему помогали родители, друзья. Теперь он разлучен с привычным кругом референтных лиц, ему приходится принимать решения самостоятельно, самоутверждаться в новом коллективе, что происходит на фоне кризисов подросткового возраста.

Подростковый возраст предьявляет новый тип строения личности, когда ребенок осознает свой внутренний мир, становится эгоцентричным, желает все примерить на себя, заявляя о своих правах. Поступив в лицей, ребенок оказывается в среде лидеров. Проведенные исследования показывают, что 54% лицеистов потенциально настроены на лидерство, а значит – на борьбу. Каждый старается самоутвердиться, привлечь к себе внимание одноклассников и взрослых. Усугубляются отношения и существующей конкуренцией между учениками класса. Многие подростки переживают первое чувство любви. В проявлениях своих эмоций они часто бывают, несдержанны, гиперэмоциональны, разбалансированны.

Наши наблюдения показывают, что в данной ситуации подростки демонстрируют слабое волевое поведение, т.к. им трудно точно определить цель и форму своих действий. В семье родители направляли ребенка, ограничивали его самостоятельность, многое решали за него, теперь подростку трудно сориентироваться, что же является самым важным в его деятельности, с чего начать, какие его действия дадут реальные результаты. Наши старшеклассники на первых порах не могут спланировать предстоящий день, идут на поводу своих желаний, многое не успевают, переутомляются.

Лицеисту сложно рефлексировать, оценивать то, что происходит. На первых учебных занятиях в лицее возникает кризис компетентности, когда учащийся не в состоянии понять, почему его знания оценивают низко, так как он не способен понять до конца суть требований, предъявляемых ему в данном варианте обучения.

В период обучения в 10 – ом классе одной из главных проблем лицеиста становится проблема общения. Подростку трудно общаться со старшими, но также трудно найти единомышленников и в среде сверстников. Он боится оказаться не принятым в данном обществе, часто остается одиноким, полагая, что все, что происходит в его жизни, - это его субъективный опыт, это только может быть с ним и ни с кем больше никогда. Попав в незнакомое общество, лицеист не в силах разобраться, кому можно доверять, а кому нет, поэтому многое он держит в себе, замыкается.

Мною, как классным руководителем, в течение 8 лет апробируется воспитательная программа, направленная на решение данных проблем и успешную адаптацию старшеклассников к лицейской и ко взрослой жизни. Предлагаемая программа отвечает внутренним запросам ребенка, т.к. дает возможность проникать в суть явлений, научиться управлять ими. Программа позволяет признать подростка взрослым, дает почувствовать, что, кроме прав, у него есть еще круг обязанностей.

Занятия, предложенные программой, помогают ребенку самому осмыслить цели, содержание деятельности, в которой он может проявиться. На внеклассных занятиях классный руководитель помогает ребенку правильно оценить себя по достижениям, помогает строить реальные планы, в итоге при таком сотрудничестве взрослому становятся понятны проблемы подростка и он может его поддержать, создать доверительные отношения. Подросток определяет актуальные для него критерии успешности, планирует свою деятельность и при ненавязчивом контроле взрослого постепенно достигает поставленной цели. Одновременно пошаговая реализация плана предполагает одобрение промежуточных результатов, поэтому ребенок постоянно попадает в ситуацию успеха в какой-то области своей деятельности. Занятия предоставляют ребенку поле общения, круг людей (и детей, и взрослых), объединенных общим делом, переживающих подобные внутренние процессы, интересующихся похожими темами, проблемами.

Осознавая особенности обучения и жизни подростков в лицее, мы считаем необходимым, планировать свою работу с подростками в направлении **практического освоения приемов самоорганизации**. Тогда *целью* внеклассной работы является создание условий для скорейшей адаптации подростка к условиям учебы и проживания в лицее, способствование личностному росту учащихся, прогнозирование успешной адаптации старшеклассников при поступлении в ВУЗ. Термин «самоорганизация» (синоним «самоуправление») мы понимаем как способность личности к самодостраиванию (саморазвитию: самовоспитанию, самообразованию), к самовосстановлению (саморегуляции). В педагогике (4) также принят термин «самость», т.е. взгляд человека на себя, основанный на прошлом опыте, данных настоящего и ожидания будущего; это выражение общей тенденции организма вести себя таким образом, чтобы поддерживать и усиливать себя. Развитие этой «самости» и есть *смысл реализации данной программы*, где основные приемы самоорганизации: целеполагание, планирование и реализация плана, анализ (самоконтроль) деятельности и ситуаций.

*Планирование внеклассной работы в математическом классе*

Примечание: классные часы проводятся 1 раз в неделю (2 часа), в таблице помещены только темы, касающиеся практического освоения приемов самоорганизации.

**10 класс**

*Задачи:* познакомить учащихся с приемами самоорганизации, добиться претворения теоретических знаний в практическую жизнь подростка, создание ситуации успеха в период адаптации старшеклассника к новым условиям учебы и жизни в лицее.

Месяц	Тема классного часа	<i>Форма</i>	Индивидуальная работа с учащимися	Работа с родителями
Сентябрь	Плюсы и минусы лицейской жизни. Распределение общественных обязанностей	<b>Дискуссия</b> Диагностика степени успешности адаптации (методы: личная беседа, наблюдение, опрос мнения родителей, товарищей, педагогов, изучение личного дела подростка).	Проблемы расселения, совместного проживания, проживание на квартире в городе, удовлетворение базовых потребностей (питание, соблюдение санитарных норм, безопасность и т.д.) Изучение сферы интересов подростка (методы те же)	Опрос по данным проблемам.
Октябрь	Организация досуга. Проблема рационального распределения времени. Отражение соблюдения режима на здоровье и успешность обучения (4 часа)	Анализ режима дня, соответствие его биологическим часам, корректировка (свободное общение, рефлексия) – 2 часа  Анкетирование (методика недописанного тезиса), анализ результатов, обсуждение – 2 часа	Составление режима дня. Наблюдение и запись своих биоритмов  Корректировка организации досуга	Обсуждение: есть ли у подростка план на день, соблюдает ли он режим дня, следует ли ему что-то советовать по этому поводу, как отражается соблюдение или несоблюдение режима на здоровье ребенка

## Воспитание и обучение в школе

Ноябрь	Поговорим о вечном: цель и смысл жизни. (4 часа) Примечание: этот кл. час проводим после диагностики ценностных ориентаций учащихся, определения критериев успешности	Корректировка цели (деловая игра), обсуждение алгоритма «Этапы достижения цели»: целеполагание, планирование действий, подбор команды единомышленников, определение промежуточных результатов, сроков исполнения, критерии достижения положительного результата, его использование. (2 часа)  Час хвастовства. (анализ предыдущей работы, саморефлексия) (2 часа)	Целеполагание, помощь в разработке стратегии действий, оценке промежуточного результата, концентрации на успехах  Помощь в постановке новых целей	Оказание психологической помощи подростку в достижении поставленной цели
Декабрь	Свобода и ответственность (приглашаем психолога лица)	Психологический тренинг (обсуждение нравственности запланированного, степень ответственности за то, чего достиг)	Этичность поставленных целей, осуществление нравственного выбора при постановке и реализации цели	Обсуждение с детьми: все ли средства достижения нужного результата хороши ?
Январь	Личный дневник	Анализ прожитого дня, планирование дня следующего, выбор девиза на определенный период жизни	Помощь в заведении, оформлении личного дневника	Проявление тактичности по отношению к собственности ребенка
Февраль	На верном ли я пути?	Консультация психолога (успешность достижения цели)	Соответствие истинных желаний и поставленных перед собой целей	Проблемы профессиональной ориентации, возможность перехода в другой класс или общеобразовательную школу

## Воспитание и обучение в школе

Март	Способность самоуправления (4 часа)	Тест (2 часа)  Обсуждение результатов	Индивидуальная помощь	Знакомство с результатами теста
Апрель	Практическое проявление навыков самоуправления (6 часов – подготовка программы и сам выезд)	Поездка в Центр социальной помощи населению железнодорожного района	Помощь в определении роли в сценарии поездки	Отчет о поездке, получение одобрения социально значимой работы
Май	Я могу быть еще лучше!	Составление программы личностного роста *	Помощь в составлении	Помощь в составлении программы

Программа внеклассной работы по практическому освоению приемов самоорганизации имеет свое логическое продолжение в летний период в оздоровительно – образовательном лагере с. Алтайское. Кроме прочих тем, представленных в программе «Основы практической этики, или несколько путешествий в страну привычек и обычаев», присутствуют и такие: «Варианты ваших жизненных сценариев» (анализируем, какого сценария придерживаемся сейчас, корректируем по необходимости), «Имидж и его составляющие», диспут «Не мой идеал», игра «Лидер», игра – интегратор «Здоровый образ жизни», «Семья 21 века», «Самоуправление – это...».

### 11 класс

В 11 классе цели работы остаются те же, а *задачи* меняются: расширить знания старшеклассников о приемах самоорганизации, научить их применять полученные знания на практике, помогая не только себе, но и окружающим, помочь 11-классникам осознать свою деятельность как лидерскую, организаторскую, имеющую педагогическую направленность. Работа продолжается по следующему плану:

Месяц	Тема классного часа	Форма	Индивидуальная работа с учащимися	Работа с родителями
Сентябрь	Здоровье – главное богатство (приемы саморегуляции) – 4 ч.	Практикум с приглашением валеолога -2 ч., врача – 2ч.	Анализ режима и качества питания, профилактика и некоторых заболеваний нетрадиционными методами	Личная аптечка ребенка
Октябрь				

\* Программа личностного роста предполагает анализ уже достигнутого и планирование следующих достижений в своем развитии. Личностный рост – это движение от центрированности на себе и целей личного превосходства к задачам конструктивного овладения средой и социально полезного развития, сотрудничества с людьми.

## Воспитание и обучение в школе

Ноябрь Декабрь Январь Февраль	Нестандартные решения повседневных проблем(NLP) – 8 часов	Анализ ситуаций, выработка простых, но действенных стратегий	Самоконтроль, анализ действия приемов NLP Самоопределение	Психологическая поддержка детей, профориентиро – вание
Март  Апрель	Психология лидерства – 4 часа	Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей. Подготовка к выезду	Организация и проведение внеклассного мероприятия (по выбору ученика). Выезд в Центр социальной помощи населению Железнодорожно-го района с программой «Скоро лето!», реализуемой лицеистами	Помощь в подготовке внеклассного мероприятия
Май	Расскажи мне обо мне	«Чемодан в дорогу»	Настрой на принятие высказанного другими	Беседа о выборе профессии, о реализации планов и о «запасных аэродромах»

При подготовке классных часов рекомендуется использовать литературу:

- Акбашев Т. Ф. Педагогика здоровья. – Павлодар, 1996.
- Артюхова И. С. Воспитательная работа с подростками. – М., 2003.
- О Коннор Дж. NLP: нестандартные решения повседневных проблем. – София, 2001.
- Прасолова Е.Л. Уроки практической этики и психологии общения. 8 – 10 класс. – М., 1998.
- Пругченков А.С. Тренинг коммуникативных умений. – М., 1993.
- Столяренко Л.Д. Основы психологии. – М., 1999.
- Щуркова Н.Е. Классное руководство: формирование жизненного опыта у учащихся. – М., 2000.
- Щуркова Н.Е. Классное руководство: рабочие диагностики. – М., 2001.

В итоге старшекласники должны знать NLP и уметь пользоваться на практике приемами самоорганизации, иметь навыки самоуправления, самоконтроля. Приобретенные знания, умения и навыки должны помочь старшекласнику, абитуриенту адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам их жизни и найти быстрое и правильное решение в критической ситуации. Следовательно, практическое освоение приемов самоорганизации помогает становлению физически и психологически здорового члена общества.



## Юбилей Вороновой Розы Александровны

Воронова Роза Александровна - член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, кандидат психологических наук, профессор кафедры психологии образования Барнаульского государственного педагогического университета, психолог по призванию и образованию отметила юбилей в декабре 2003 года. Редакция журнала «Педагог» сердечно поздравляет Розу Александровну, желает крепкого здоровья, счастья, успехов в деле подготовки педагогических кадров. Умных студентов и талантливых учеников Вам, Роза Александровна. Редакция присоединяется также к словам поздравлений и добрых пожеланий, которые Ольга Анатольевна Брылева высказала в статье, опубликованной в газете «Учитель» - издании Барнаульского государственного педагогического университета. Эту статью с любезного разрешения редакции газеты мы решили перепечатать в данном номере журнала «Педагог».

*Редколлегия журнала "Педагог"*

### **Наш юбиляр - Воронова Роза Александровна**

23 декабря этого года славный юбилей - 75 лет - отметила Роза Александровна Воронова - кандидат психологических наук, профессор, психолог, которого знает большинство учителей Алтайского края. Учить учителей - трудная и благородная задача. Роза Александровна учит студентов психологии в БГПУ (БГПИ) уже 45 лет.

В трудовой книжке Вороновой основных записей всего три: 1954 г. - Тираспольский пединститут - старший преподаватель; 1958 г. - БГПИ - доцент кафедры педагогики, 1999 г. - профессор кафедры психологии образования. Остальные записи связаны с различными реорганизациями в нашем вузе.

Роза Александровна более трех десятков лет возглавляла Западно-Сибирское отделение Общества психологов СССР. Она участница 5 международных психологических конгрессов (1966, 1969, 1972, 1976, 1980), участвовала в подготовке международного конгресса в Москве (представьте себе - 60-70-е годы: среди 5-7 делегатов - известных психологов Москвы и Ленинграда и психолог Воронова из Барнаула). Роза Александровна показывает удивительный пример того, как побеждать время и обстоятельства, оставлять после себя глубокий след в сердцах ее учеников и коллег.

В чем ее секрет? Как объяснить все это? Попробуем вспомнить некоторые факты из ее биографии.

Известный факт - окончание психологического отделения философского факультета ЛГУ (до сих пор в Санкт-Петербурге на психфаке, узнав, что ты из Барнаула, спрашивают: "Как там наша Розочка?"). Студенческая пора для многих является лучшей в жизни. Это и новый круг общения (недавно узнала, что среди сокурсников Розы Александровны были такие известные ученые как В. А. Ядов, А. Г. Здравомыслов), это и новые товарищи (долгие годы Роза Александровна поддерживала хорошие отношения с Б. Ф. Ломовым), это и любовь (создание семьи, рождение детей).

Р. А. Воронова с самого начала попала в хорошую научную школу, руководитель которой своим талантом, предвидением и волей объединил вокруг себя преданных идее, делу, науке людей. Таким человеком был Борис Герасимович Ананьев, который воспитал не одно поколение психологов и определил перспективы развития ленинградской психологической науки. Личное



## Юбилейная страница

влияние и авторитет его были так велики, что спустя годы многие из тех, кто имел счастье с ним работать, все еще сверяют свои научные замыслы и общественные поступки с его предполагаемыми оценками. Первый научный наставник Розы Александровны Б. Г. Ананьев был руководителем кафедры психологии, основанной в 1944 году (Роза Александровна поступила в ЛГУ в 1946 году). В планах кафедры в первые годы ее существования значились проблемы, над которыми работали не только сотрудники, аспиранты, но и студенты. Так, одной из ведущих тем были исследования по проблеме ощущений, восприятия и представлений. В итоговой монографии по этой проблеме "Психология чувственного познания" Б. Г. Ананьев описал материалы, полученные в кандидатском исследовании Розы Александровны, причем так "высветил" данные экспериментов Вороновой, что они приобрели значительность, которую наверняка в то время не осознавала и сама автор. Вот что пишет Б. Г. Ананьев: "... исследование Р. А. Вороновой дало нам весьма и весьма поучительные результаты... Основной методикой был избран метод условно-сосудистых рефлексов... Мы склонны считать этот метод одним из наиболее тонких и адекватных методов исследования условных рефлексов у человека" (подробно можно прочитать в книге: Б. Г. Ананьев. Психология чувственного познания. - М.: Наука, 2001.-С. 127-129)

Воспитанию единомышленников служил незаурядный педагогический талант Б. Г. Ананьева, он по-настоящему любил молодежь, заботился о своих учениках, даже когда они становились самостоятельными исследователями. И когда Роза Александровна переехала в Барнаул, Б. Г. Ананьев не забывал о своей ученице.

Психолог по образованию, кандидат наук в 1966 году заканчивает факультет иностранных языков БГПУ, причем, это не только профессиональное знание английского языка, это и педагогическое образование. Интересно, что Р.А. Воронова практически в одно и то же время приводит своих студентов на практику, и сама проходит практику в качестве учителя в средней школе № 42. В школе вспоминают, что Роза Александровна как классный руководитель-практикант подготовила и провела общешкольную родительскую конференцию по психологии воспитания. Поэтому неудивительно, что стиль педагогики Р. А. Вороновой отличается гармоничным сочетанием теоретической подготовки и воспитанием практических навыков. Роза Александровна обладает также и даром оратора. Ее лекции, выступления на конференциях, реплики неизменно покоряли и покоряют слушателей. Своим коллегам, особенно молодым, еще не очень опытным, всегда готова прийти на помощь словом и делом.

Вслед за своим учителем Б. Г. Ананьевым Роза Александровна считает, что каждому человеку для нормальной жизни в человеческом обществе, так же как общая грамотность, необходима определенная психологическая компетентность, Роза Александровна говорит, что до сих пор не пожалела, что стала психологом, и ее радует, что психологическая наука, которой она посвятила более 50 лет своей интересной и насыщенной жизни, развивается.

Коллеги и студенты педагогического факультета желают дорогой Розе Александровне дальнейших творческих успехов и свершения всего задуманного.

*О. А. Брылева,  
доцент кафедры психологии образования БГПУ*

## НАУЧНО-ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ «ЭНЦИКЛОПЕДИЯ ЗАБАЙКАЛЬЯ»:

В современной России становление цивилизованного федеративного общества привело к пониманию органами власти и научной общественности необходимости осмысления особенностей исторического становления региона, экономического, социального и культурного развития, определения своего места в большом многонациональном государстве. Сконцентрировать современные представления и систематизировать накопленные знания во всех отраслях призваны энциклопедии, ставшие интеллектуальными пирамидами, сохраняющими для будущих поколений достигнутый уровень развития регионального сообщества или отдельного этноса.

В Читинской области работа по созданию региональной энциклопедии была начата осенью 1997 года. Необходимость в большом научном универсальном краеведческом издании обсуждалась в области уже давно. К 150-летию образования Забайкальской области и присвоения статуса города Чите, учитывая пожелания общественности, «в целях сохранения историко-культурного наследия и создания справочно-информационного банка данных» вышло постановление Администрации Читинской области о подготовке «Энциклопедии Забайкалья».

Первоначально проект предполагал однотомное издание объемом 50 условных печатных листов тиражом 50 тысяч экземпляров. Алфавитной части должна была предшествовать описательная часть, построенная по системному принципу, объемом до 10 условных печатных листов. Выпуск энциклопедии планировался к концу 2000 года. В состав редколлегии вошли 15 человек, главным редактором был определен Глава Администрации Читинской области Р. Ф. Гениатулин, заместителем - доктор исторических наук, профессор, проректор по науке ЗабГПУ М. В. Константинов. В работе были задействованы ученые Читинского института природных ресурсов СО РАН, вузов города, Областного краеведческого музея им. А. К. Кузнецова, Государственного архива Читинской области, сотрудники Администрации Читинской области, Читинской научной универсальной библиотеки им. А. С. Пушкина, Областного художественного музея, Центра по сохранению историко-культурного наследия и многие другие. Базовым учреждением был определен Забайкальский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского. В течение года удалось привлечь около ста авторов.

Проводя отбор поступающих материалов, редакционная коллегия пришла к необходимости издания предварительных выпусков к «Энциклопедии Забайкалья». Вышли в свет том «Персоналии», биобиблиографические справочники известных читинских краеведов: А. Г. Патроновой - «Государственные преступники на Нерчинской каторге (1861-1895)» В. Ф. Балабанова - «Исследователи Восточного Забайкалья».

В октябре 2000 года в издательстве «Наука» (г. Новосибирск) вышла в свет «Энциклопедия Забайкалья: Читинская область: Общий очерк. Том I.» (302 с, тираж 5000 экз.). Главный редактор энциклопедии — Глава администрации Читинской области Р. Ф. Гениатулин, заместители главного редактора - М. В. Константинов, доктор исторических наук и К. И. Карасев, доктор технических наук, ответственный редактор Г. А. Юргенсон, доктор геолого-минералогических наук, ответственный секретарь - Н. Е. Дроботушенко. В этом томе представлены материалы по природе, административно-территориальному делению, экономике, сведения о населении, истории, этнографии, религии, образовании и науке, здравоохранении, культуре, архивному делу, статистике. Каждый тематический раздел завершается достаточно подробным библиографическим описанием. Энциклопедия хорошо иллюстрирована, в ней помещено около 150 цветных и черно-белых фотографий, карт и картосхем. Творческие возмож-

ности авторского коллектива впервые позволили создать полную и всестороннюю монографическую характеристику Читинского Забайкалья.

Редакционная коллегия продолжила свою работу. Проведены две областные научно-практические конференции, посвященные вопросам создания «Энциклопедии Забайкалья». Материалы к энциклопедии были представлены и обсуждались на многих областных и региональных конференциях. Укреплены руководящие органы, и сформировано «Положение о системе руководства «Энциклопедией Забайкалья»» (созданы руководящий совет, редакционный совет и редакционная коллегия). В редакционный совет вошли руководители или представители ведущих организаций, принимающих участие в работе над энциклопедией. Члены редакционного совета призваны были создать условия максимального благоприятствования для своих сотрудников, являющихся авторами, и оказать содействие сотрудникам других учреждений, занятых в проекте, а также по мере возможностей участвовать в финансировании издания. Редакционная коллегия стала состоять из редакторов отраслевых редакций, на плечи которых легло создание научной основы и структуры издания, организация авторского коллектива отраслевых редакций и редактирование материалов.

Вышли очередные выпуски предварительных материалов. Труд М. Ю. Тимофеевой «Участники польского национально-освободительного движения в забайкальской ссылке (1830—1850 годы)» продолжил серию библиографических справочников. Подготовлен 6-ой выпуск предварительных материалов «Методические рекомендации для редакторов «Энциклопедии Забайкалья». Теперь стало возможным решить вопросы правильного ведения работы над тематическим и общеалфавитным словником, наиболее полно отразить содержание понятия или явления, руководствуясь типовыми схемами статей, установить систему связи между статьями, используя систему ссылок, определить порядок редактирования и правила библиографического описания, установить основные виды и параметры иллюстраций и т.д. Не менее важным оказалось и то, что выработка четкой, стройной и доступной любому заинтересованному лицу концепции издания позволила многократно расширить число авторов. Следом вышел 7-ой выпуск материалов - «Словник». Появление опубликованного словника дает возможность всем редакциям принять в полной мере участие в создании коллективного универсального труда. Словник помог выявить недостатки и просчеты внутри тематических разделов, определить верное соотношение разделов, прийти к системному пониманию критериев отбора материалов, выявить заинтересованные редакции в создании большого количества комплексных статей. Около 8 тысяч заявленных статей, представленных в тематическом и алфавитном варианте, показали, что количество предполагаемых статей значительно превышает запланированный объем. Авторский и редакторский коллективы готовы теперь уже не к универсальной монографии, а к созданию фундаментального энциклопедического издания.

Первый том был высоко оценен на Всероссийской научно-практической конференции «Региональная энциклопедия: методология, опыт, перспективы», проведенной в сентябре 2001 года Академией Российских энциклопедий и НИИ Региональных энциклопедий при Тюменском государственном университете. «Энциклопедии Забайкалья» вошла в число лучших изданий издательства «Наука» РАН за период с 1991 по 2001 годы. Но самым важным показателем необходимости этой книги для области и ее стал тот факт, что, распространяемая через областной библиотечный коллектор для организаций и появившаяся в свободной продаже лишь в октябре 2001 года, «Энциклопедия Забайкалья» была реализована более чем на 50 % всего тиража. Все это определило необходимость в дополнительном издании первого тома энциклопедии. Такое решение было принято первоначально редакционной коллегией, а затем поддержано Администрацией Читинской области. В декабре 2001 - январе 2002 годов сделаны необходимые исправления и дополнения. Внесены поправки и изменения в разделы «Природа», «Культура», «История», «Образование», «Символика». В мае 2002 года пятитысячным тиражом вышло второе издание первого тома. С ноября 2002 года тематические разделы Алфавитной части стали поступать в издательство «Наука». К лету 2003 были сданы все материалы, что состави-

ло около 230 условных печатных листов. До конца 2003 года выйдет в свет второй том, а в течение следующего года - 3 и 4 тома.

Проект остается общественным и безгонорарным. Несмотря на это, удалось привлечь около 700 участников, представляющих более 200 организаций. На период работы над первым томом единственным освобожденным сотрудником являлся ответственный секретарь, в 2003 на базе ЗабГПУ создан научно-редакционный центр «Энциклопедия Забайкалья». В июле 2003 года вышло распоряжение Администрации Читинской области о развитии проекта через создание тематической серии «Малая энциклопедия Забайкалья», серии «Библиотека «Энциклопедии Забайкалья» и Internet-версии «Энциклопедии Забайкалья».

В своем выступлении на Байкальском экономическом форуме о развитии академической науки в Читинской области председатель СО РАН академик Н. Л. Добрецов сказал о проекте «Энциклопедия Забайкалья» как о великолепном примере не только научного потенциала региона, но и удачного содружества науки, общественности и власти.

***Н. Е. Добротушенко,**  
ответственный редактор-секретарь  
«Энциклопедии Забайкалья»*

**25 - 28 ноября 2003 г. в Чите на базе ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского состоялась международная научно-практическая конференция «ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В XXI В.: ГЛОБАЛЬНЫЙ И РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ».**

Организаторами конференции выступили: Министерство образования Российской Федерации, научный центр СО РАО г. Чита, администрация Читинской области, комитет общего и профессионального образования, науки и молодежной политики Читинской области, комитет социального обеспечения Читинской области, комитет здравоохранения Читинской области, администрация Агинского Бурятского автономного округа, Забайкальский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, Читинская государственная медицинская академия, Читинский институт повышения квалификации работников образования.

В работе конференции приняли участие более 500 человек из России, делегации из Китая, Монголии.

Российские участники представляли различные регионы, крупные города: Москва, Иркутск, Екатеринбург, Волгоград, Комсомольск-на-Амуре, Улан-Удэ, Тольятти, Красноярск.

Основными целями конференции было обсуждение актуальных проблем образования и воспитания, выявление основных тенденций их развития в разных странах и регионах, а также определение общих путей решений названных проблем в XXI веке.

В конференции приняли участие представители различных сфер: разных уровней образования (высшие учебные заведения, средние образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования, институт повышения квалификации), административно-управленческой, здравоохранения, культуры, социального обеспечения, правоохранительной, военной, общественные организации и движения.

Наиболее широко на конференции были рассмотрены и обсуждены вопросы образования, воспитания, психологии, экологии.

В ходе конференции было подчеркнуто, что образование в XXI в. становится одним из приоритетных направлений общественной жизни.

Обновляются содержание и технологические подходы в образовании, а само образование центрируется на задачах воспитания ценностного отношения к миру, становится природо- и культуросообразным, выстраивается как разноуровневое и вариативное.

Ориентация не только на интересы государства и социума, но и на потребности и возможности личности ведет к изменению философско-методологической базы современного образования и воспитания.

Идея возвращения Человека Культуры приобретает особую значимость в стремительно глобализирующемся современном мире. основополагающей становится мысль о возвращении приоритета воспитания как важнейшего фактора инициирования и актуализации духовных основ общества. Единение национального и общечеловеческого начал при этом рассматриваются как гарантия выживания человеческой цивилизации.

На конференции указывалось на обострение проблем воспитания ребенка в семье, на необходимость работы с беспризорными безнадзорными детьми, подростками групп риска. Особую актуальность приобретает задача реабилитации социально-дезадаптированной личности. Было отмечено, что к настоящему моменту накоплен положительный опыт организации и функционирования -воспитательных систем образовательных учреждений. В этой связи важное значение приобретает межведомственное взаимодействие образовательных и социальных (общественных) структур в процессе воспитания и образования, а также психологическое сопровождение процесса становления и развития личности.

В работе секций конференции отмечалась необходимость расширения направлений деятельности психологической службы. Вместе с тем указывалось на то, что «приживаемость» психологии в образовании встречает серьезные затруднения экономического, психологическо-

Информация

## Информация

го и этического характера, возможности психологии в сопровождении образовательного процесса зачастую игнорируются.

В своих выступлениях участники отметили особую актуальность философско-методологического и научно-методического обеспечения экологического образования, в том числе международного сотрудничества в этой сфере деятельности. К настоящему моменту имеется ряд продуктивных концепций воспитания экологической культуры населения, одной из которых является концепция непрерывного экологического образования и воспитания. Познавательная составляющая концепции экологического образования может стать основой для международного сотрудничества в данной области.

На конференции работали секции:

Секция №1. Теоретико-методологические основы разработки проблем образования и воспитания.

Секция №2. Актуальные проблемы развития системы образования.

Секция №3. Проблемы подготовки будущего специалиста к профессиональной деятельности.

Секция №4. Содержание и технологии образования и воспитания.

Секция №5. Реализация системного подхода к воспитанию в образовательном процессе.

Секция №6. Социализация и воспитание личности в педагогическом процессе.

Секция №7. Воспитательная деятельность образовательных учреждений: опыт, тенденции.

Секция №8. Социальные аспекты качества жизни.

Секция №9. Психолого-педагогическое сопровождение становления личности.

Секция №10. Актуальные проблемы экологической психологии.

Секция №11. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями. Проблемы клинической психологии.

Секция №12. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки профессионала и профессионального образования.

Секция №13. Проблемы отклоняющегося поведения и его коррекция.

Состоялся научно-методический семинар «Проблемы создания авторских программ, системы учебных пособий и учебников по экологическому образованию».

В рамках конференции был организован конкурс «Воспитательная система школы», работали круглые столы:

- «Современные проблемы воспитания экологической культуры населения»;
- «Управление воспитательной системой образовательного учреждения»;
- «Актуальные проблемы психологического сопровождения личности»;
- «Поиск современной методологической основы процессов образования и воспитания»;
- «Состояние и проблемы обучения и воспитания детей, находящихся под опекой».

Были проведены два рабочих совещания: работников системы дополнительного образования; по организации и проведению конкурсов культурно-образовательных инициатив в Читинской области «Лучшие школы России», «Школа - территория здоровья», «Мой дом. Мой город. Моя страна».

Участники конференции пришли к выводу о важности формирования образовательной политики региона с учетом основных тенденций развития мирового образования, факта вхождения России в Болонский процесс и учетом возрастания геополитической роли Забайкалья как региона, граничащего со странами азиатско-тихоокеанского региона.

*Оргкомитет*

## Содержание

<i>Катанова И. И.</i> 65 лет Забайкальскому государственному педагогическому университету им. Н. Г. Чернышевского	3
<i>Кобылянский В. А.</i> Глобализация, устойчивое развитие России и традиционно-ориентированное образование	6
<i>Сарагулов Е. В.</i> Феномен неопределенности в образовании (постановка проблемы)	12
<i>Лига М. Б.</i> Образование в контексте новой парадигмы общественного развития	18
<i>Рогова А. В.</i> Разработка религиозно-ценностной концепции культуры в философско-педагогической мысли русского зарубежья (первая половина XX в.)	26
<i>Горлачёв В. П., Изуминова Е. А., Корсун О. В.</i> Регионализация образования на примере программы регионального компонента по экологии	35
<i>Клименко Т. К.</i> О деятельности попечительских советов в Читинской области	43
<i>Гомбоева М. И.</i> К опыту проектирования регионального компонента	48
<i>Зенков А. П.</i> Становление системы воспитательной работы в ЗабГПУ им. Н. Г. Чернышевского	52
<i>Дусарова Д. Ц.</i> Внутришкольное управление в национально-региональной системе образования	55
<i>Сазонова Л. И.</i> Учебно-методическое обеспечение дисциплины как инструмент управления качеством профессионального образования	62
<i>Седов А. А.</i> Становление профессиональной самостоятельности студентов педвузов в процессе учебной деятельности	68
<i>Ахметова М. И.</i> Сущность, содержание и структура готовности учителя к проектированию и реализации педагогических технологий	76
<i>Эпова Е. В.</i> Подготовка учителей математики в условиях реализации концепции модернизации и обеспечения качества образования	80
<i>Скибицкий Э. Г., Скибицкая И. Ю.</i> Организационно-дидактические условия формирования профессиональной компетенции студентов, синхронно изучающих русский язык и финансово-экономическую терминологию	85
<i>Слибченко Т. И.</i> Системный подход к художественному воспитанию учителя на факультете дополнительных педагогических профессий Барнаульского государственного педагогического университета	92
<i>Филитов В. Г.</i> О месте и роли школьного фитодизайна	95
<i>Крымова Л. Н.</i> Технология учебного проекта в процессе развития творческой активности школьников	102
<i>Иванова Г. В.</i> Трудовая и технологическая подготовка в школе: вчера, сегодня, завтра	110
<i>Татарникова Г. В.</i> Познавательные вопросы учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы	116
<i>Торкошик Т. В.</i> Внеклассная работа со старшеклассниками по практическому освоению приемов самоорганизации	122
Юбилейная страница	128
Новая книга	
<i>Добротушенко Н. Е.</i> Научно-интеграционный проект «Энциклопедия Забайкалья»	130
Информация	133

*Присылаемые в редакцию статьи должны быть набраны на компьютере и распечатаны на лазерном принтере объемом 4-8 страниц. Рукописи, набранные с использованием шрифта Times New Roman, 12 кегль через 1,0 интервал, поля 2,5 см на листах формата А4, должны быть обязательно подписаны авторами.*

*Вместе со статьей в адрес редакции необходимо выслать черно-белую фотографию автора размером 3х4 см, краткие сведения о нем (ф.и.о. полностью, ученая степень, звание, место работы и должность, научные интересы, адрес для переписки, телефоны), дискета формата 3,5 дюйма/1,44 Мбайт с файлом публикации.*

E-mail: [pedagog@uni-altai.ru](mailto:pedagog@uni-altai.ru)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов

---

Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются.

---

---

Редакционная коллегия журнала не всегда разделяет точку зрения авторов статей.

---

*Адрес редакции: 656031, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55.*

© Издательство Барнаульского государственного педагогического университета

Подписано к печати 23.12.2003 г. Печать офсетная.

Уч.-изд. л. 18,5. Формат 64х80 1/8.

Тираж 300 экз. Бумага офсетная. Заказ № 207.

Отпечатано в типографии некоммерческого партнерства «Аз Бука»,

Лицензия на полиграфическую деятельность

ПЛД №28-51 от 22.07.1999 г.

г. Барнаул, пр-т Красноармейский, 98а

тел.: 62-91-03, 62-77-25

E-mail: [azbuka@rol.ru](mailto:azbuka@rol.ru)