

Педагог

Наука, технология, практика

№ 2 (17)

2004

БАРНАУЛ

Педагог
Наука, технология, практика
№ 2 (17) 2004
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 им. В.П. Астафьева

Редакционная коллегия:

А.А. Веряев (*главный редактор*)
О.Н. Веряева
Ю.Г. Воров
Г.А. Воронина (*отв. секретарь*)
Г.А. Калачев
В.Е. Клочко (*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
П.П. Костенков
В.А. Сластенин
В.Г. Тюкавкин
Т.И. Шамова

Художник (обложка) – Ю. Щербакова

ISBN 5-88210-285-5

© Издательство БГПУ, 2004
Лицензия ЛР № 020058 от 03.03.98 г.



**Гуревич
Людмила
Ивановна**

– кандидат педагогических наук,
доцент,
зав. кафедрой информатики и вычислительной техники
КузГПА.

Научные интересы: информационные технологии в образовании, формирование организационной культуры в процессе профессиональной подготовки учителей информатики

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

По мнению экспертов ЮНЕСКО, качество образования является ведущим приоритетом международных организаций в области науки, культуры и образования [ЮНЕСКО образование]. Одним из главных направлений комплексной модернизации педагогического образования на основе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является создание системы управления качеством подготовки специалистов в области ИКТ [1]. Внедрение системы менеджмента качества (СМК) [2] актуализирует *проблему ценностей*, создаваемых в результате реализации бизнес-процессов в вузе. «Дефект ценности», возникающий на любой стадии процесса, имеет тенденцию к увеличению, что ухудшает качество бизнес-процесса.

Международный стандарт ИСО 900:2000 определяет *процесс* – ключевое понятие в современной теории управления – как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности, преобразующих входы в выходы. Хаммер определяют *процесс* как «совокупность операций, которые из одного или большего числа входных продуктов создают один выходной продукт, представляющий ценность для клиента» [3]. Несколько определений процесса приведены в работе [Davenport, 1992]. *Процесс* – это структурированный продуманный набор операций по производству определенного выходного продукта, предназначенного для конкретного потребителя или рынка. *Процесс* – это некоторое специфическое упорядочение рабочих операций во времени и пространстве, имеющее начало и конец, с четко идентифицированными входными и выходными продуктами, это *структура деятельности*. *Бизнес-процесс* (деловой процесс) – совокупность действий, процедур, составляющих содержание одного завершенного цикла, акта бизнес-деятельности. *Бизнес-процесс* представляет собой некий *проект* и его реализация производится в рамках *управления проектом* [4].

И.И. Мазур определяет *основные бизнес-процессы* как процессы текущей деятельности компании, результатом которых является производство выходов, требуемых клиентами: удовлетворение настоящих и будущих потребностей социума и личности. *Вспомогательные процессы* обеспечивают успешную реализацию первичных процессов [4]. Д.В. Чернилевский, исследуя проблемы внедрения системы всеобщего управления качеством в вузе, рассматривает в качестве основного бизнес-процесса вуза целостный образовательный процесс [2].

Динамичность процессов, в которые вовлечены субъекты образовательного (воспитательного) процесса в педагогическом вузе, ориентированном на внедрение СМК, сложность и разнообразие решаемых ими задач, направленных на «создание новой практики образования, дающей новые, более высокие, чем прежде образовательные результаты», требуют поиска путей *организации деятельности* как преподавателя, так и студентов [5].

В.А. Сластенин и его школа [6] рассматривают понятие «*организация*» в двух значениях: *организация как оценка* состояния учебно-воспитательного процесса; *организация как деятельность*, направленная на достижение целей (функция организации управления целостным педагогическим процессом). Рассматривая «*организацию*» как процесс, А.М. Новиков [7] определяют *процесс как внутреннюю упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленную его строением; совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого.*

В современном словаре по педагогике [8] «*организация*» определяется как дифференцированное и взаимно упорядоченное объединение индивидов и групп, действующих на основе общих целей, интересов и программ. С этой точки зрения *учебное заведение* является организацией, и *корпоративная культура вуза как организации* рассматривается как «*организационная культура*» в узком смысле.

В зависимости от аспектов рассмотрения существуют различные классификации *организационной культуры* в узком смысле. Интересна типология, предложенная в работе Handy, в которой автором выделяются четыре типа организационных культур:

- *Культура власти* – власть в организации сосредоточена в центре; скорость принятия решений полностью зависит от первого руководителя и в случае высококомпетентного руководителя организация может быть высокоэффективной.
- *Культура роли* – власть в организации сосредоточена на двух высших уровнях иерархии (функциональная специализация); такая организационная культура эффективна для малоизменчивой среды.
- *Культура задачи* – главное выполнение задач, которые изменяются со временем, поэтому власть сосредоточена у наиболее компетентных сотрудников, степень компетенции специалистов – главный фактор; эффективна при быстрых изменениях внешней среды.
- *Культура личности* – главными ценностями являются сила личности и авторитет специалиста; организационная культура такого типа эффективна для творческих работников и высокопрофессиональных специалистов.

Использование этой модели для исследования развития педагогических систем, позволили автору [9] выделить область оптимального сочетания культуры личности и культуры задачи.

Гуманистический подход исходит из того, что организация (в сфере образования *педагогический вуз*), является *культурным феноменом*, в культурном пространстве педагогического вуза субъекты образовательного (воспитательного) процесса, как основного бизнес-процесса, являются ценностью. Общественной *ценностью* в организации являются: явные и неявные знания субъектов процесса, образование и развитие субъектов процесса [10]. Структурными компонентами организационной культуры современного высшего учебного заведения как современной организации являются: ценности, установки и приоритеты; система отношений, поведенческие нормы; действия и поведение в конкретной ситуации [11]. Аксиологический подход, присущий гуманистической педагогике, позволяет выделить ядро организационной культуры педагогического вуза:

- *ценности*: субъекты целостного образовательного (воспитательного) процесса (преподаватель и студент, в нашем случае будущий учитель информатики);
- знания (явные и неявные), которыми обладают субъекты;

- образование, которое выступает средством трансляции культуры: развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сфере; обеспечение возможностей для личного и профессионального роста и для осуществления самореализации; овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья; создание условий для самореализации творческой индивидуальности человека и раскрытия его духовных потенций;
- ценности, создаваемые (формируемые или осваиваемые) в основном бизнес-процессе.

Системообразующим элементом организационной культуры педагогического вуза как организации, внедряющей СКМ, являются ценности, осваиваемые и создаваемые в процессе совместной деятельности субъектов основного бизнес-процесса.

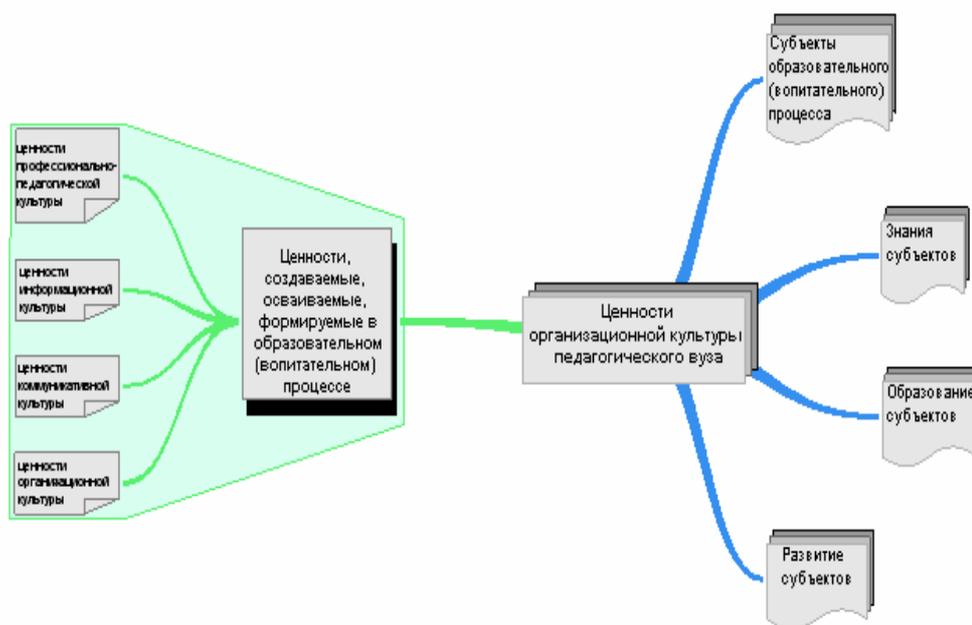


Рис.1. Ценности организационной культуры педагогического вуза

Рассматривая *образование как ценность*, В.А. Сластенин и его школа выделяют пять групп ценностей профессионально-педагогической деятельности: *ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-качества, ценности-знания.*

Кроме ценностей профессиональной педагогической культуры у будущего учителя информатики в процессе подготовки осваиваются ценности информационной культуры и ценности коммуникативной культуры.

Модернизация образования в России привела к изменению организационной культуры учебных заведений, а внедрение систем всеобщего управления качеством приводит к фундаментальному переосмыслению бизнес-процессов, организационных структур и к переориентации на управление проектами или «управление организациями с помощью проектов». Объединение всех проектов в едином стратегическом направлении является жизненно важным для достижения педагогическим вузом успеха и требует новых *форм организации деятельности как преподавателя, так и студента – будущего учителя информатики.* Новый подход в управлении образовательными учреждениями, новая парадигма, позволяющая рассматривать образовательное учреждение как открытую систему, адекватно реагирующую на воздействия

внешней среды, позволяет перейти от традиционного профессионально-технократического типа организационной культуры к инновационному проектно-технологическому.

Инновационный проектно-технологический тип организационной культуры как формы деятельности характеризуется более высоким уровнем образования преподавателей; творческой обстановкой, новаторством; постоянным совершенствованием, экспериментаторством, готовностью к риску, динамизмом. В формирование инновационной культуры заложен *принцип гибкого реагирования на изменения внешней среды*. Самый **главный результат инновационной культуры организации: образовательное учреждение работает так, что изменения, приводящие к улучшению качества образовательного процесса, становятся нормой** и стратегические цели достигаются в результате успешной организации (интеграции) различных проектов с помощью управления проектами.

В широком смысле *организационная культура* рассматривается рядом авторов как *форма организации деятельности*. Исторически новый тип организационной культуры появился в середине XX века. В.А. Никитин выделяет основные типы организационной культуры как формы организации деятельности:

- *традиционный*: (способы нормирования и трансляции деятельности – миф и ритуал, формы общественного устройства – группы, формируемые по принципу «своей чужой» на отношениях родства);
- *корпоративно-ремесленный*: (способы нормирования и трансляции деятельности – образец и рецепт его воссоздания, формы общественного устройства – корпорация, имеющая формально иерархическое строение);
- *профессиональный*: (способы нормирования и трансляции деятельности – теоретические знания в форме текста, формы общественного устройства – профессиональная организации, построенная на принципе онтологических отношений, характеризуется [В.И. Маслов, с. 218]: жесткой иерархией в системе управления, преобладанием регламентированного исполнительского поведения, специализацией в выполнении должностных ролей и функций);
- *проектно-технологический* (способы нормирования и трансляции деятельности – проекты, программы и технологии, формы общественного устройства – технологическое общество, структурированное по принципу коммуникативности и профессиональных отношений).

Современный проектно-технологический тип организационной культуры рассматривается А.М. Новиковым как культура организации инновационной деятельности: «ключевыми понятиями организации такой деятельности становятся *проект, технология и рефлексия*» [12]. При этом проект рассматривается как система, состоящая из подсистем: собственно проекта, на протяжении жизненного цикла которого создается инновационный продукт, и подсистемы управления проектом. *Цели* деятельности, формулируемые *задачи*, выбираемые *средства решения* в значительной степени зависят от ценностей, освоенных в процессе профессиональной подготовки – ценностей культур: профессионально-педагогической, информационной, коммуникативной, инновационной, организационной. Освоение в процессе профессиональной подготовки ценностей, необходимых для успешного решения задач трансформации школы на базе ИКТ, (*объектом и предметом такой деятельности являются бизнес-процессы, а целью деятельности* – непрерывное улучшение качества этих процессов) требует освоения новых технологий организации деятельности.

Освоение ценностей организационной культуры проектно-технологического типа может рассматриваться как формирование основ инновационной культуры, необходимой будущему учителю информатики для осуществления инновационной продуктивной практической деятельности. Задача формирования инновационного потенциала у будущего учителя рассматривается современными учеными-дидактами как одна из сложнейших, так как «процесс профессионального становления будущего учителя не моделирует структуру инновационной деятель-

ности» [13]. Инновационные проекты, миссией которых «является трансформация школы на базе ИКТ», должны обеспечить:

- уменьшение сложности траектории основных и вспомогательных бизнес-процессов;
- ориентацию целей на конечный результат и увеличение степени ориентации на конечный результат;
- понижение сложности функциональной иерархии образовательного учреждения;
- уменьшение количества проблем на функциональных стыках;
- уменьшение степени специализации сотрудников;
- делегирование полномочий и ответственности;
- улучшение качества образования.

Для того, чтобы быстро создавать модели процессов, перебирать варианты, выбирать наилучшую модель и использовать ее как целевой образ будущего процесса, необходимо иметь инструмент и технологию быстрого и качественного создания некоторого множества моделей, описывающих систему и процессы, протекающие в ней. Особую роль приобретает ценность информационной культуры – *современные инструменты для описания бизнес-процессов: процессорные структуризаторы и кейс-технологии* – осваиваются будущим учителем информатики в процессе проектирования информационных систем. Основы технологии модернизации процессов, рассмотрены в работах [2, 3] и реализуются в следующей деятельности:

- *Создание модели процесса «как есть — as is»*
- *Анализ модели процесса:*
 - *проверка адекватности процесса;*
 - *оценка уровня зрелости процесса;*
 - *выявление «узких мест» процесса.*
- *Оценка потенциала обновления процесса.*
- *Определение приоритетов обновления процесса.*
- *Оптимизация моделей:*
 - *формирование множества моделей процесса «как должно быть — as to be»;*
 - *имитационное моделирование процессов.*
- *Выбор модели целевой модели процесса (принятие решения).*

Идея модернизации процесса с использованием ИКТ заключается в том, чтобы «обеспечить стабильность процесса в результате достижения высочайшего уровня квалификации субъектов процесса. При моделировании бизнес-процессов необходимо учитывать синергетический эффект, то есть повышение эффективности процесса за счет взаимовлияния участвующих в нем функций» [3].

Библиографический список

1. Ваграменко Я.А., Богданова С.В., Жданов С.А., Каракозов С.Д. Об основных направлениях информатизации педагогического образования // Педагогическая информатика. – 2004. – № 1. – С. 19-30.
2. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
3. Шеер А.-В. Моделирование бизнес-процессов: Пер. с англ. – М.: Весть; МетаТехнология, 2000. – 205 с.
4. Мазур И.И., Шапиро В.Д. и др. Управление проектами: Справочное пособие / Под ред. И.И. Мазура, В.Д. Шапиро. – М.: Высшая школа, 2001. – 875 с.
5. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления (В вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С. 191.

6. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.
7. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.; Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2002. – 272 с.
8. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
9. Краснова О.В. Информационный механизм развития педагогических систем // Педагогическая информатика. – 2004. – № 1. – С. 64-71.
10. Букович У., Уильямс Р. Управление знаниями: руководство к действию: Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 2002. – XVI. – 504 с. – (Серия «Менеджмент для лидера»).
11. Маслов В.И. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры: Учебник. – М.: Изд-во «Финпресс», 2004. – 288 с.
12. Новиков А.М. Методология образования. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
13. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

Орлов

Александр

Николаевич

– доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики БГПУ

Ковалёва

Елена

Валерьевна

– кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры управления развитием образования ФПК и ППРО БГПУ

Исаев

Владимир

Николаевич

– кандидат педагогических наук, БПГУ
им. В.М. Шукина

Инновационная деятельность является важной составной частью социального прогресса, так как объективно необходима и возникает как результат разрешения противоречия между устаревшими нормами и возросшими требованиями действительности и служит средством преодоления неизбежно возникающих критических ситуаций на основе установившейся потребности общества. Её рассмотрение и оценка возможны лишь в контексте той культурно-исторической ситуации, в которой она появилась. Для научно обоснованного функционирования образовательных учреждений определяющее значение имеет правильное понимание сущности инновационной деятельности.

В нашем исследовании для определения термина «инновация» мы придерживаемся мнения Н.И. Лапина, который понимает его как сознательно вводимое и в основных чертах воспроизводимое (тиражируемое) изменение структуры и (или) процесса функционирования социотехнической системы, как элемента или подсистемы, соответствующее как закономерностям развития общества, так и внутренним законам развития изменяемого объекта.

Взаимодействие благоприятных условий внешней среды и внутренних особенностей учителя влияет на его творческое самоопределение, в котором личностные предпосылки к инновационной деятельности соотносятся с пониманием содержания педагогических инноваций.

Управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной деятельности школы предполагает стратегию взаимодействия субъектов образовательной практики, основанную на человекоцентристском подходе, который базируется на изменении технологии управленческой деятельности. Основу деятельности управляющего, по мнению Т.И. Шамовой, Т.М. Давыденко, в этом случае составляет управление, направленное на согласование деятельности людей с целью направления их деятельности для достижения общей цели и создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе для профессионального развития и саморазвития учителей.

В.А. Сластёнин полагает, что формирование готовности учителя к инновационной деятельности предусматривает:

- 1) сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций;
- 2) проблематизацию и конфликтизацию педагогической действительности – видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий;
- 3) критическое отношение к педагогическим нормативам;
- 4) рефлекссию и построение системы смыслов (смыслотворчество);
- 5) открытость среде и профессиональным новшествам;

6) творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности;

7) стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни;

8) субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, то есть наделение личностным смыслом.

По нашему мнению, снятие ограничений в профессиональной деятельности учителя, уменьшение контроля, увеличение информации обеспечивают ему необходимую свободу выбора, готовность к разрешению проблем, к принятию самостоятельных решений, необходимых для творческой работы.

Поэтому в условиях инновационной деятельности школы рефлексивное управление профессиональным развитием учителей является наиболее эффективным. Можно выделить следующие его особенности: рефлексивно-аналитический, ценностно-ориентированный характер управления, диалогический принцип взаимодействия субъектов инновационной деятельности школы, мобильность организационной структуры управления.

Специфика рефлексивного управления, по мнению Т.И. Шамовой, состоит в том, что оно побуждает собственную активность и самостоятельность управляемых, влияет на процессы самоуправления и тем самым обеспечивает их субъектную позицию в образовательном процессе.

Как отмечает Г.Н. Прозументова, основу способа существования субъекта в инновационной практике составляет рефлексия как способность педагога выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом.

Оптимальным способом реализации рефлексивного управления является проектно-программный подход, который осуществляется на базе технологии организационного проектирования, основанной на принципах программной модели организации проектных работ, предложенной Л.Н. Алексеевой, Р.Г. Каменским, С.И. Красновым, Е.А. Маляновым.

По мнению М.В. Раца и М.Т. Ойзермана, инновация, в отличие от внедрения, включает осуществление сначала мыслительной (идеальной) проработки необходимых действий, которые выстраиваются в систему и оформляются как проект или программа, а затем эта система действий реализуется на материале.

А.О. Зоткин и И.Д. Проскуровская подчёркивают, что интеллектуализация педагогической деятельности (структурно включающая проблематизацию, концептуализацию и объективацию деятельности) является одним из важнейших критериев (показателей) инновационности образовательной практики, так как является, по сути, механизмом преодоления стихийности развития и переходу к осмысленному, обоснованному его осуществлению. Ими рассматривается включение педагогов в процесс концептуализации как необходимое условие формирования коллектива (сообщества), включающегося в инновационную деятельность.

В различных исследованиях (В.В. Ворошилов, А.О. Зоткин, И.Д. Проскуровская и др.) новый качественно более высокий уровень педагогической деятельности в развивающихся инновационных практиках соотносится с её проектным характером. И.Д. Проскуровская считает, что проектность, понимаемая как способ преобразования предзаданной педагогической реальности, понимается как важнейшее условие построения развивающейся практики. Проектная педагогическая деятельность – это деятельность, в которой педагог является одновременно субъектом целеобразования, субъектом реализации целей и субъектом рефлексии собственной деятельности, удерживает многосубъектную позицию, одновременно выступая «проектировщиком», «создателем» и «экспертом».

В ходе исследования установлено, что инновационно организационная педагогическая работа не может быть сведена к выполнению проектов и программ, спущенных сверху, а предполагает моделирование, осмысливание собственной деятельности, разработку содержания, форм

и методов для осуществления этой деятельности и проведения анализа проделанной работы. В этой связи в условиях инновационной образовательной практики необходима специальная, целенаправленная работа по повышению уровня профессионального развития учителя.

Средством реализации проектно-программного подхода к управлению профессиональным саморазвитием учителей в условиях образовательной практики и смены ценностных ориентиров образования, целевых установок школы, новых социальных требований к учителю выступает программа.

Цель программы заключается в создании условий для ценностно-смыслового самоопределения учителей относительно их инновационной профессиональной деятельности (её целей, содержания, средств, результатов), способа её осуществления, способа своей жизнедеятельности; для их профессионально-личностной самореализации на этой основе.

Основным результатом предлагаемой программы, по нашему мнению, является освоение учителями инновационной деятельности на основе самостоятельного её проектирования, механизмы построения которой рефлексированы и тем самым закрепляются.

Проверка эффективности программы по управлению профессиональным развитием учителей осуществлялась на базе методического объединения учителей. В ходе исследования использовалась анкета «Информированность учителей об инновационной деятельности», методика «Определение сформированности готовности к инновационной деятельности в школе», «Диагностика ценностных ориентаций учителей», заполнялась экспертами «Карта коммуникативной компетентности».

Следует отметить, что на начальном этапе высокий уровень профессионализма отмечался у небольшого количества учителей, так как преобладал низкий и средний уровни развития компонентов профессиональной культуры учителей, что говорит об определённых сложностях работы в рамках инновационной школьной практики.

Обобщая результаты диагностики на аналитическом этапе внедрения программы, важно отметить, что оптимальный уровень профессионализма характеризуется очень высоким коэффициентом подготовки к инновационной деятельности и запасом знаний в ней, креативным и продуктивным уровнем личностной и профессиональной готовности и очень высоким уровнем коммуникативной деятельности.

На допустимом уровне профессионализма отмечается средний коэффициент подготовки к инновационной деятельности и запасом знаний в ней, репродуктивным уровнем личностной и профессиональной готовности и средним уровнем коммуникативной деятельности.

Критический уровень профессионализма содержит в себе низкий и очень низкий коэффициент подготовки к инновационной деятельности и запасом знаний в ней, адаптивным уровнем личностной и профессиональной готовности и низким уровнем коммуникативной деятельности.

Следует заметить, что программа управления профессиональным развитием учителей в условиях инновационной школьной практики обеспечивает положительную динамику уровней профессионального развития на основе развития рефлексивного, проектного, методологического и коммуникативного компонентов их педагогической культуры. Сущность профессионального развития учителей в рамках гуманитаризации образования и инновационных технологий школьного обучения заключается в развитии их профессионального сознания и самосознания, которое происходит в условиях ценностно-смыслового самоопределения и самореализации.

Обобщая анализ психолого-педагогических литературных источников, мы полагаем, что общими, наиболее существенными признаками инновационной образовательной практики школы являются: исследовательская, с высоким уровнем рефлексии, профессиональная позиция учителя; проектный характер деятельности участников образовательного процесса (прежде всего руководства школы и учителей); субъект-субъектный способ педагогического взаимодействия и управления, а также полисубъектность практики. Указанные признаки находятся в

контексте с компонентами педагогической культуры учителей, определяющими их профессиональное развитие и саморазвитие в условиях этой практики.

Принципиально важным, с нашей точки зрения, для профессионального развития является установление интегральной характеристики профессионализма учителя. Рефлексивные способности и навыки, по мнению И.Н. Семенова и Ю.А. Репецкого, являются системообразующим фактором профессионализма и представляют собой совокупность способностей, способов и стратегий, обеспечивающих осознание стереотипов личностного опыта и деятельности путём их переосмысления и выдвижения благодаря этому инноваций, ведущих к преодолению тех проблемно-конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения профессиональных задач.

В ходе исследования нами установлено, что проектная работа учителей, занимающихся инновационной практикой, предполагает умение осуществлять выделение в своей педагогической деятельности наиболее существенных компонентов и взаимосвязей между ними; конкретизацию и иерархизацию своих педагогических целей и задач; фиксацию собственных профессионально-деятельностных проблем; соотнесение с текущими и перспективными педагогическими задачами наличных средств, приёмов, методов работы; объективацию критериев эффективности своего педагогического труда.

Таким образом, следует констатировать, что в условиях инновационной деятельности школы процесс профессионального развития учителей происходит в ходе деятельного творческого саморазвития и самореализации на одном из уровней профессионализма, основное содержание которых выражается в рефлексивном, проектном, методологическом и коммуникативном компонентах деятельности.

ВАЖНЫЕ ПРИНЦИПЫ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Церникель
Лилия
Анатольевна**
– кандидат педагогических наук, профессор кафедры психологии управления БГПУ

**Вялкова
Лариса
Михайловна**
– директор гимназии № 79

Российское образование в новой эпохе представляет собой одну из важнейших отраслей, обеспечивающих прочный фундамент развития общества в целом. Характерной чертой современного образования являются поиск путей преодоления кризиса, причины которого скрываются прежде всего в «духовном обнищании общества» как в бывшей командно-административной системе, так и в перестроечной и постперестроечной периоды; снижение авторитета знаний; тотальном огосударствлении школы, остаточном принципе финансирования образования; «валовом», экстенсивном подходе к его развитию и др. [5; 8].

Отечественное образование, во-первых, должно стать принципиально иным. В первую очередь, реально востребованным, приобретенным и престижным в обществе. Правомерна позиция А.М. Новикова, считающего, что «именно востребованность образования со стороны экономики, социальной и культурной сфер позволит перейти от лозунгов и теоретических рассуждений к построению новых эффективных образовательных систем, удовлетворяющих запрос как личности, так и общества, и его экономики» [5; 24].

Во-вторых, образование необходимо рассматривать как средство продуктивного развития России, поддерживающее жизненно необходимые преобразования. В своем Послании к Федеральному Собранию Российской Федерации Президент В.В. Путин акцентировал внимание именно на то, что «должен быть изменен сам подход к образованию. В эпоху глобализации и новых технологий – это не просто социальная сфера. Это вложение средств в будущее страны, в котором участвуют компании и общественные организации, все граждане без исключения, все заинтересованные в качественном образовании наших детей» [6; 12].

И в третьих, как нам кажется, необходима модернизация самой системы образования.

Остановимся на более подробном рассмотрении основных направлений модернизации современного образования.

Прежде всего уточним, что понятие модернизации включает в себя «усовершенствование, улучшение, обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормативами, техническими условиями, показателями качества», отсюда следует, что образование на современном этапе развития общества должно стать совершенно иным на совершенно ином качественном уровне. Россия как новое сообщество выстраивает собственную иерархию целей и ценностей, определяющих новое понимание образования. «Новые реалии» и «новые идеи» образования осмысливаются в сложном контексте социальной (условия кризиса), культурной (задачи возрождения культурной среды образования) и собственно идеологической сферы (новые ценности личностно-ориентированного образовательного пространства).

Как видим, образование, субъективизируясь в своем статусе, становится особой сферой, имеющей собственные интересы, цели, ценности, политику.

Рассматривая процессы реформирования образования в современных условиях, авторы (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, А.М. Новиков, С.А. Смирнова, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и другие) выделяют основные принципы идеи, методологические ориентиры, новые подходы, лежащие в основе данной деятельности.

Первая идея (образование – личность) – гуманизация образования подразумевает переориентацию на личностную направленность, как процесс и результат развития и самоутверждения личности, как средство его социальной устойчивости и социальной защиты в условиях рыночных отношений. Названная установка четко выделена в системе принципов государственной образовательной политики. Как считают ученые И.Б. Котова, С.А. Смирнова, Е.Н. Шиянов, «данный принцип требует такого уровня внутренней собранности личности, при котором человек не идет на поводу обстоятельств, складывающихся в педагогическом процессе ..., а сам может творить эти обстоятельства, вырабатывать свою стратегию, сознательно и планомерно совершенствовать себя».

А.М. Новиков подчеркивает, что ориентация общественного образования должна быть направлена сегодня на формирование «человека культуры». «При таком подходе цели и содержание образования теряют технократический, отчужденный по отношению к человеческой сущности характер и переводятся в личностный план» [5; 46].

В подтверждение данной позиции Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и другие считают переход от идеологии к культуре, в том числе – педагогической, главным принципом реформирования образования. Ученые выделяют то, что «осуществление культуросозидательных функций образования предполагает его ориентацию на воспитание человека культуры, формирование культурособразного содержания образования и воссоздание в образовательных структурах культурных образов и норм жизни, опережающих современное состояние общества, проектирующих элементы его культурособразного устройства» [1; 87].

Мы считаем, что именно культурособразные принципы взаимодействия позволяют в противовес иерархическим, ролесобразным и наукособразным принципам авторитарной педагогики упрочить позиции педагогики свободы и сотрудничества, где качественно изменены человеческие взаимоотношения (равноправие, равноценность, уважение, доверие, сотворчество, содействие, сопереживание и прочее).

Основные принципы и условия гуманизации образования как перспективы его развития в аспектах интересов личности представлены А.М. Новиковым через гуманитаризацию, фундаментализацию, деятельностьную направленность, национальный характер данной деятельности.

О раскрытии гуманитарного потенциала в своих исследованиях говорят Ю.В. Сенько, Н.В. Бордовская, А.А. Реан. Данные авторы рассматривают гуманизацию как «ориентацию на освоение содержания образования независимо от его уровня и тона, позволяющего с готовностью решать главные социальные проблемы на благо и во имя человека; свободно общаться с людьми» [2; 7].

Принцип фундаментализации образования подразумевает углубление теоретической общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки. Смысл его заключается «в превращении образования в подлинный фундамент материальной и духовной, теоретической и практической деятельности людей».

В соответствии с этим одним из современных принципов становится принцип деятельностьной направленности образования, предписывающий «организацию предметно-практической деятельности в определенном социальном контексте, создающим положительный эмоционально-мотивационный фон» [1; 87], что в свою очередь предполагает трансформацию субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные, активизирует и переводит участников образовательного процесса в позицию «субъекта». Рассматривая процессуальный аспект деятельно-

сти, мы полностью согласны с такой точкой зрения, что человек, побуждаемый потребностями, способен «самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести новые необходимые знания, правильно поставить цель действий в соответствии с объективными и намечаемыми обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели; в соответствии с ситуацией, целью и условиями определить конкретные способы и средства действий, в процессе действий отработать, усовершенствовать их и, наконец, достигнуть цели» [5; 91]. Именно такое традиционное, психологическое понимание деятельности, позволяет повысить роль субъекта в образовательном процессе. Гуманизация педагогического образования выступает при этом мерой действенности данного принципа. К пониманию этого обстоятельства и подходит сегодня теория и практика педагогического образования.

Продолжая рассмотрение идеи гуманизации образования, немаловажно затронуть один из его главных принципов – национальный характер образования. Изучая данный вопрос, исследователь А.М. Новиков, акцентирует внимание на то, что «сегодня национально-деструктивная роль школы уже в прошлом. Школа все больше раскрывает свой национальный характер, развиваясь по трем векторам – национальной, общероссийской и мировой культуры». По мнению автора, её суть могут составить духовность, народность и державность [5; 99].

Базируясь на «национальной идее как том фундаменте, который может консолидировать все общество, идея образования приобретает новый смысл.

Итак, мы рассмотрели основные принципы гуманизации образования, позволяющие увидеть развитие существующей системы образования, её новые ориентиры.

Однако гуманизация образования не достигнет желаемых показателей без демократизации деятельности современной школы. Именно демократизация стала второй идеей становления образования в работах А.М. Новикова, считающего её одной «из ведущих векторов для развития системы образования».

Перейдем к более подробному рассмотрению современных принципов демократизации образования.

В рамках нашего исследования большой интерес вызывает работа А.М. Новикова, где представлены новые взгляды на решение данной проблемы [5]. Автор, основываясь на уровнях организации и управления, выделяет следующую классификацию принципов:

- самоорганизация (учащийся, студент);
- сотрудничество (педагог);
- открытость (учреждение образования);
- многообразие (система образования);
- регионализация (регион);
- равные возможности (в контексте общества);
- общественно-государственное управление (в аспекте государства).

Анализ содержания каждого из вышеназванных принципов позволяет чётко выделить условия из реализации, что отчасти раскрывает их особенности, возможности и закономерности введения в сферу образования.

Условия реализации принципа самоорганизации характеризуются переходом из позиции «педагог ведет учащегося, студента за собой» в позицию «обучаемый идёт вперёд», а также сокращением аудиторной учебной нагрузки.

Как справедливо считает Н.Б. Крылова, «принцип организации обучения, характерный для педагогики воздействия: связка «учитель – ученик + предмет – знание» - должен быть вытеснен культуросообразным принципом: «сотрудничество во взросло-детском сообществе + интегрированное знание + индивидуальное образование на основе интересов» [4; 209].

Следует отметить позитивные результаты этого процесса: личность в первую очередь становится способной обеспечить, спланировать, оперативно организовать, проконтролировать те или иные формы своей жизнедеятельности, что формирует полную готовность к жизненному выбору; утверждается индивидуальная позиция; формируется потребность в самореализации,

самосовершенствовании, самодвижении. Всё это вместе взятое способствует саморазвитию свободной личности, что осмысливается отечественной философией образования, как и магистральный путь в возрождение образования и высокого качества образования.

В продолжение рассмотрения идеи демократизации образования целесообразно сразу же остановиться на вопросе сотрудничества. Считаем, эти два принципа (самоорганизация и сотрудничество) тесно взаимосвязаны, что особенно видно из условий их реализации, где меняются позиции ученика и педагога. Условием реализации принципа сотрудничества является изменение позиции педагога из позиции «над обучаемым» к позиции «вместе с обучаемым». Как указывалось выше, принцип самоорганизации предполагает использовать словосочетание «идёт вперед». Позиция сотрудничества демократична, так как базируется на принятии индивидуальных интересов партнёра, является одним из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации. Данная позиция не ограничивается только рамками ведения образовательной деятельности, но и логикой вписываемости в сам процесс управления. Стремление к согласованной, слаженной работе имеет дополнительный эффект – установление межличностного взаимодействия и межличностного взаимодействия.

Как видим, в отличие от авторитарной педагогики данный принцип основывается на совместную ценностную деятельность, что особо подчеркивается в исследовании Н.Б. Крыловой. «Отношения партнёрства и сотрудничества должны пронизывать все общество и строиться не по законам иерархии (что в прежние времена вела к фактическому уничтожению самой сути партнёрства), а на основании принципиально новых взаимоотношений ... на принципах совместности».

Условиями реализации принципа открытости образовательных учреждений являются развитие рыночных отношений в системе образования (развитие рынка образовательных услуг) и развитие открытых связей с социальными и зарубежными партнёрами. Именно в этом видится «преодоление замкнутого (идеологического, экономического, педагогического и т.п.), корпоративного, ведомственного строя и духа учебных заведений» [5; 134].

А пока весьма целесообразно остановиться на таком принципе, как общественно-государственное управление. В мировом сообществе разработаны и апробированы множественные механизмы общественно-государственного управления образованием.

Например, в Голландии управленческие функции Министерства носят совсем не «директивный» характер, а весьма содержательный. Эти функции включают в себя разработку рекомендаций, консультирование и развитие образования в стране. Исследования В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, О.М. Моисеевой, Т.И. Пуденко, О.Г. Хомерики и других в области теории и практики управления образованием за рубежом в 80-90 годы показывают повышенное внимание государств к организации и демократизации, повышению уровня внутришкольного руководства.

Анализируя ключевые проблемы управления, П.И. Третьяков не столь критично оценивает сложившуюся ситуацию. Однако в своих исследованиях он неоднократно отмечает сложившуюся ситуацию. Однако в своих исследованиях он неоднократно отмечает, что, «несмотря на происходящие позитивные изменения, управление образованием все ещё находится в промежуточной стадии своего движения от одного способа работы к качественно иному и сохраняет ещё ряд существенных недостатков прошлого». Всё ещё линейно-функциональный принцип построения «структуры управления делает её жёсткой и малодемократичной, что не соответствует современным реалиям развития образования».

Частично соглашаясь с подобными взглядами учёных, мы полностью принимаем точку зрения Н.Б. Крыловой о том, что «гуманистическое образование предполагает иную культуру управления, где первостепенное значение имеют не функции перспективного планирования и контроля за выполнением планов, а ситуативное управление, самоуправление и самоорганизация, не руководство проверки и фиксация результатов, а поддержка инициатив» [4; 215].

Мы считаем, что проблема общественно-государственного управления образованием наиболее актуальна и требует безотлагательного решения. Именно её реализация на практике позволяет усилить внимание сообщества к проблемам развития и нуждам образования, открывает новые пути повышения качества образования и управления.

Реализация принципа «равных возможностей» к рассмотрению которого мы подошли, выполняется в демократическом обществе при условиях усиления роли государства в регулировании образовательных возможностей, предоставляемых каждому человеку; посильности образовательных стандартов; развитии элитарного образования; социальной защите нуждающихся в обучении инвалидов.

Полная реализация данного принципа, как мы думаем, возможна при его близком рассмотрении с принципом многообразия образовательных систем. К условиям реализации этого принципа А.М. Новиков отнёс дифференциацию и индивидуализацию образовательных программ, многоукладность и многообразие типов образовательных учреждений [5].

Таким образом, каждая вышепредставленная категория должна и может иметь право выбора своей личной «образовательной траекторией».

Ещё одним принципом, относящимся к идее демократизации образования, является регионализация образования. Говоря об этом принципе, следует иметь в виду, что регионализация служит средством решения основных задач образования. Её смысл заключается в необходимости учёта специфики, возможностей кадровой и других особенностей решения, перспектив его развития. По мнению В.И. Загвязинского, историко-культурные, природно-географические, социально-демографические, социально-экономические, административно-политические и экономические особенности определяют специфику региона, но ни один из них в отдельности не должен стать единственной основой регионализации образования. Из сказанного ясно, что принцип региональности представляет собой не только децентрализацию, но и максимальный учёт истории и современного состояния региона, прогрессивных тенденций его развития.

Анализ теоретических положений идеи демократизации даёт основание для вывода о том, что современное образование сегодня характеризуется сменой идеала, его переходом от философско-образовательных парадигм к парадигме свободной педагогики и личностно-ориентированного образования.

Мы полностью согласны с позицией М.М. Поташника, который утверждает, что «чтобы иметь хорошие шансы на успех в демократических преобразованиях современной школы, нужно осознать необходимость демократизации, её «вынужденность».

Но также необходимо подчеркнуть, что эта необходимость определяется объективной потребностью подлинно развивающего образования человеку «способному» и человеку «свободному», хорошо ориентирующемуся во всем многообразии и противоречиях современного времени.

Переходя к представлению идеи опережающего образования, считаем необходимым уточнить, что данная проблема рассматривается в исследовании в аспектах отношений «образование – производство» (материальное и духовное).

Перейдем к более подробному описанию вышеуказанных принципов. Так рассматривая принцип опережающего уровня образования населения, А.М. Новиков выделил в своём исследовании две проблемы [5]. Первая заключается в необходимости увеличения численности обучающихся и соответственно резком увеличении государственного финансирования образования. Вторая проблема – отсутствие у населения и, в первую очередь, у молодёжи стремления к образованию, мотивации к учению, потребности в знаниях.

Подтверждают данную позицию исследования П.И. Третьякова, который видит трансформацию российского образования именно в этих же аспектах. «Во-первых, знания нужны не сами по себе, а для решения жизненно важных проблем во все усложняющемся мире на рубеже XXI века. Поэтому они связаны со способностями их использования в осмысленной деятельности, а поэтому нужно отрефлексированное деятельностное содержание образования. Во-

вторых, ключевым звеном любого специалиста в веке грядущем выступает социальная коммуникация, а она требует интегрированных знаний и способностей к сотрудничеству и сотворчеству».

Существующие проблемы в вопросах их решения вызывают у ряда учёных и практиков совершенно противоположные суждения.

Одни из них опасаются введения 12–летнего образования, предполагая, что сторонники этого «руководствуются узковедомственными интересами в ущерб интересам общественным» или, что ещё хуже, заинтересованы в области России, превращении её в сырьевой придаток мировой экономики [5; 180].

Чем выражены их опасения?

- Введение 12–летней школы за счёт увеличения сроков обучения соответственно сократит период активной трудовой деятельности, что приведёт к сокращению трудовых ресурсов в стране.

- Произойдёт увеличение детей школьного возраста, не обучающихся в школе, за счёт семей с малым бюджетом.

- Произойдёт «перегрузка» школьников.

- Выпускники школ выступают в детородный возраст, являясь при этом социально несамостоятельными.

- Проблематичным станет вопрос отсрочки юношей от призыва.

- Потребуется увеличение продолжительности обучения в учреждениях начального и среднего профессионального образования (где необходима общеобразовательная переподготовка учащихся).

Возникнут проблемы с половыми отношениями молодёжи и прочее.

Другие, сторонники 12–летнего образования считают, что мы остались единственной страной в Европе, кто не пришел к такой структуре образования. «Отставание в переходе на 12–летний срок образования грозит увеличением информационного и психологического разрыва с высоко развитыми странами, углублению духовного застоя в обществе, социальной и трудовой апатии, нравственного нигилизма и инфантильности».

Мы считаем, что проблема перехода к 12–летней школе в настоящий период остаётся довольно открытой. Трудно однозначно согласиться с той или иной точки зрения. Однако ясно одно: только через решение политико-правовых вопросов российского сообщества полностью будут разрешены и данные проблемы.

В целом же принцип опережающего уровня образования – необходимое условие улучшения и развития российского образования.

Важность практической реализации данного принципа может быть представлена нами в рамках регионального образовательного пространства Алтайского края.

Следующим принципом, поддерживающим идею опережающего образования, является саморазвитие личности.

Работа В.И. Андреева чётко представляет эти же направления работы учителя в помощи учащимся по разработке «Я – концепции» их творческого саморазвития:

- углубление представлений учащихся об особенностях их характера, потребностей, мотивах, привычках и способностях;

- помощь учащимся в осознании их профессиональных склонностей, интересов и способностей;

- расширение сферы мыследеятельности учащихся в направлении их профессионального самоопределения;

- побуждение учащихся заняться самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием;

- оказание помощи конкретному ученику в рамках резервных возможностей по определению их вредных привычек, слабости, неорганизованности и т. п.

Выделим условия реализации принципа саморазвития личности, представленные в работе А.М. Новикова [5]:

- саморазвитие интеллектуальной сферы личности обучаемых;
- саморазвитие волевой и эмоциональной сферы личности обучаемых;
- саморазвитие сенсорно-двигательной сферы личности обучаемых.

Как видим, основанием для классификации вышеназванных условий явились сферы личности: интеллектуальная, волевая, эмоциональная, сенсорно-двигательная. Саморазвитие обучающихся, да и самого педагога, есть «сложное и многоцветное социокультурное пространство ..., в котором только и может проявиться воспитывающее влияние педагога и культурное влияние самих подростков на педагога» [4; 166].

В итоге можно отметить, что только целостная реализация данных принципов на практике позволяет полностью поддержать идею модернизации образования, сделать её ключевой для развития страны, для её экономики, социальной сферы, для её будущего процветания.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1990. – 560 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – Москва, 2001.
4. Крылова М.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
6. Послание президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию РФ. – Москва, 2000.
7. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 204 с.

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ К ПРОВЕДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Елютина

Алла

Александровна

– кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры
управления развитием образования
ФПК и ППРО
БГПУ.

Научные интересы: организация педагогического мониторинга и целенаправленная подготовка руководителей школ к его применению в системе управления.

В настоящее время в школах возникла необходимость построения системы педагогического мониторинга. Это связано, прежде всего, с большим объемом информации о ходе и промежуточных результатах педагогического процесса, а также с необходимостью упорядочивания ее использования в системе управления. Иногда возникает проблема не только избыточности, но и необъективности информации, что не позволяет принимать адекватные управленческие решения. При использовании педагогического мониторинга в школах содержание информации может оставаться одним и тем же, но форма ее представления существенно изменяется, что позволяет выявлять и оценивать промежуточные результаты педагогического процесса, факторы, повлиявшие на них, а также принимать и реализовывать управленческие решения по его регулированию и коррекции.

Педагогический мониторинг как система находится в стадии становления. Анализ состояния практики использования педагогического мониторинга на различных уровнях управления свидетельствует о появлении у руководителей образования потребности в использовании мониторинговых исследований, осознании ими роли и места мониторинга в управленческой деятельности. Однако специально проведенная нами диагностика затруднений в организации педагогического мониторинга свидетельствует о наличии затруднений в организации педагогического мониторинга, которое объясняется не только недостаточным уровнем теоретической разработанности проблемы, но и отсутствием в системе повышения квалификации специальной подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга как особому виду профессиональной деятельности, имеющему интегрированный характер и предполагающему последовательное выполнение взаимосвязанных действий (сбор, обработка, хранение и распространение информации о педагогической системе или отдельных ее элементах), ориентированных на информационное обеспечение управления.

Необходимость целенаправленной подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга обусловлена тем, что он создает информационную базу для осуществления всех функций управления (информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической и регулятивно-коррекционной), так как способствует повышению эффективности получения полной и объективной информации для своевременного

принятия управленческого решения. Вместе с тем, сложившаяся система повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров образования недостаточно быстро и гибко реагирует на появление новых эффективных механизмов управления школой, разработанных в теории и инициированных практикой. В частности, не разработаны и не подвергнуты опытно-экспериментальной проверке содержание и организация специальной подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга.

Анализ теоретических основ педагогического мониторинга дает основание утверждать, что существуют разные трактовки самого понятия «педагогический мониторинг», его целей, структуры, объектов, критериев, процедур. В основном происходит отождествление понятий: педагогический мониторинг, образовательный мониторинг, мониторинг обучения, школьный мониторинг и др. Сложность определения понятия «педагогический мониторинг» обусловлена тем, что он может рассматриваться и как способ исследования реальности, используемый в различных науках, и как средство управления, предоставляющее своевременную и качественную информацию. Обобщающий анализ определений, данных М.Е. Бершадским, В.В. Гузеевым, К.Н. Кузьминой, А.Н. Майоровым, Д.Ш. Матросом, Н.Н. Мельниковой, А.А. Правоторовой, Д.М. Полевым, А.В. Сотовой, Л.Б. Сахарчук и др., приводит к выводу о том, что педагогический мониторинг – это постоянное (равнопериодическое) отслеживание состояния педагогической системы с целью принятия управленческих решений, оптимизирующих ее функционирование и развитие. В нашем исследовании мы исходили из того, что педагогическая система как объект мониторинга – это выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, объединенных общей целью функционирования и единства управления (Т.А. Ильина). Объектом педагогического мониторинга может быть педагогическая система в статике и в динамике как педагогический процесс (И.Ф. Исаев, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов). Думается, что наличие различных оснований для классификации педагогического мониторинга, имеющих равное право на существование, обогащает представление о его структуре и этапах проведения.

Анализ состояния практики проведения педагогического мониторинга в школах Алтайского края свидетельствует о разнообразии объектов педагогического мониторинга, разработке собственного инструментария педагогического мониторинга, использовании его результатов на различных уровнях управления. С целью определения степени готовности руководителей школ к проведению педагогического мониторинга до начала целенаправленной подготовки на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования были проанализированы их типичные затруднения в решении этой проблемы. Диагностическое обследование опытных и начинающих руководителей школ (192 человека), студентов II курса магистратуры (120 человек) проводилось по разработанной нами методике. Слушатели должны были проранжировать по степени затруднений предложенные составляющие педагогического мониторинга и дописать затруднения, не указанные в перечне. Результаты диагностики позволили определить общие тенденции и специфику затруднений у разных категорий слушателей. В целом наибольшую сложность, по мнению слушателей, представляют действия, связанные с выявлением критериев оценки объекта мониторинга, созданием его инструментария (средств), определением методов и форм проведения. Анализ причин показал, что на первое место вышла недостаточная сформированность соответствующих умений и навыков, что в значительной степени обусловлено отсутствием в системе повышения квалификации целенаправленной специальной подготовки.

Теоретической базой для разработки содержания и организации подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки являлись проведенные ранее исследования в области непрерывного образования и обучения взрослых (А.П. Владиславлев, С.Г. Вершловский, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, М.Т. Громкова, С.И. Змеев, Е.П. Тонконогая, Н.М. Шефер и

др.); концепции определения содержания образования в различных педагогических системах (В.В. Краевский, В.С. Леднев, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.М. Сохор, В.Г. Фарбер, В.С. Цетлин и др.); теоретико-экспериментальные исследования, связанные с совершенствованием системы повышения квалификации работников образования (В.В. Безлепкин, Т.И. Березина, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, Э.В. Литвиненко, П.К. Одинцов, Г.Н. Подчалимова, Н.С. Сунцов, П.В. Худоминский, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.), а также со специальной подготовкой руководителей школ к конкретному виду профессиональной деятельности (Л.А. Веретенникова, И.В. Ирхина, Р.Б. Козина, Э.М. Кузьмина, И.Р. Лазаренко, М.О. Новодворская, Н.А. Тоскина и др.). Мы рассматриваем подготовку как процесс взаимодействия субъектов, направленный на реализацию целей обучения взрослых в системе непрерывного профессионального образования и обеспечивающий их мотивационную, содержательную и технологическую готовность к реализации соответствующей деятельности. Наполнение структурных компонентов подготовки определяется спецификой осваиваемой (совершенствуемой) профессионально-педагогической и управленческой деятельности. При этом готовность рассматривается как результат подготовки специалиста к профессиональной деятельности, как длительное, относительно устойчивое образование личности, которое является существенным психологическим условием эффективности подготовки.

Модель подготовки руководителей образовательных учреждений к проведению педагогического мониторинга в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки как инструмент исследования выступает идеальным отражением специфических свойств, связей и отношений, реальных процессов в виде простой и наглядной формы, удобной и доступной для анализа. Модель раскрывает в общем виде структуру, содержание и функции подготовки, существенные взаимосвязи, прогнозирует ее совершенствование. В процессе создания модели важно было определить ее тип, выделить этапы и принципы построения, обосновать специфику данной модели, использовать ее при разработке и реализации программы подготовки, выявить критерии эффективности подготовки на основе предлагаемой модели. Нами разработана структурно-функциональная модель подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга, основными структурными компонентами которой являются: целевой, мотивационный, содержательный, технологический, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный (рис.1). Содержание данных компонентов и их взаимодействие продиктованы общими педагогическими принципами, принципами образования взрослых, специфическими функциями образования взрослых, требованиями к содержанию дополнительного профессионального образования, особенностями педагогического мониторинга как объекта изучения. Модель предполагает реализацию социально-педагогических функций, вытекающих из целей повышения квалификации руководителей школ: диагностической, компенсаторной, развивающей, интегрирующей, прогностической.

Предпринятый анализ учебных планов, профессиональных образовательных программ Московского, Белгородского, Новосибирского и других факультетов повышения квалификации и профессиональной переподготовки убедил в необходимости разработки содержания специальной подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга в условиях единства и преемственности с основными курсами (на уровне содержательно-информационных, операционально-деятельностных и мотивационно-ценностных межпредметных связей). Нами описаны межпредметные связи спецкурса «Педагогический мониторинг в школе» со всеми нормативными курсами, что позволило обосновать вывод о больших возможностях спецкурса, чем нормативных курсов, формировать интегрированное умение проводить

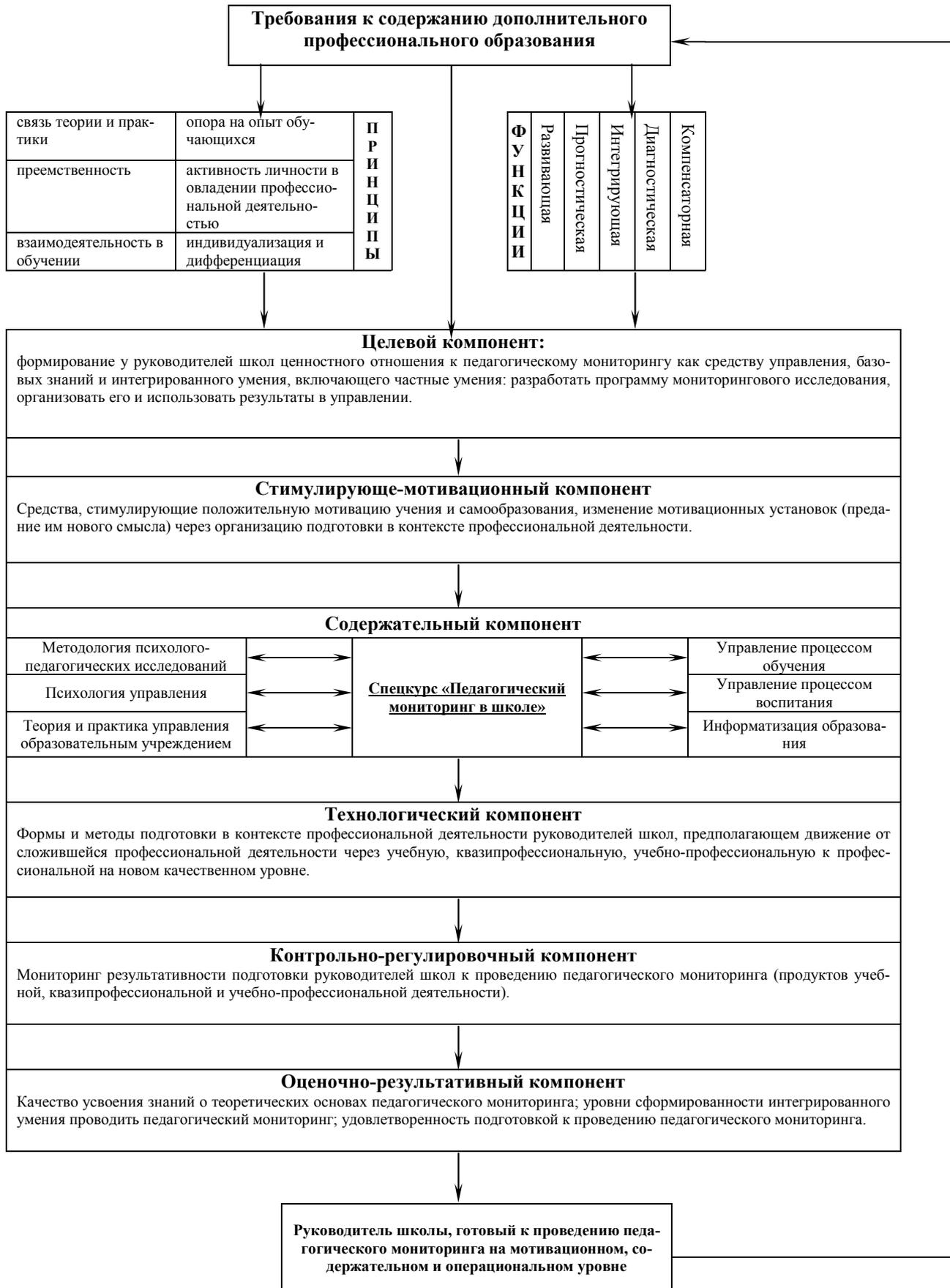


Рис. 1. Структурно-функциональная модель подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга

педагогический мониторинг с учетом уровня сформированности частных умений, его составляющих. Таким образом, осмысление нормативных представлений о формировании содержания образования в целом, а также учебного предмета и учебного материала; анализ дидактических принципов и особенностей проектирования содержания дополнительного профессионального образования, этапов проектирования; учет общих требований к составлению авторских учебных программ и программ спецкурсов в частности в единстве и преемственности с основными курсами системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей образования позволили нам обосновать принципы отбора содержания спецкурса «Педагогический мониторинг в школе» и разработать соответствующую программу.

В осуществлении опытно-экспериментальной работы были выделены подготовительный, практический и обобщающий этапы. В учебный процесс факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования БГПУ с 2001 года был введен по разработанной нами программе спецкурс «Педагогический мониторинг в школе». Для реализации цели и задач спецкурса важно было не только оптимально отобрать содержание, но и выбрать адекватные технологии обучения, которые бы обеспечили требуемую степень «приближения» форм учебной деятельности к формам профессиональной деятельности слушателей, задавали контекст последней (А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова и др.). Согласно концепции знаково-контекстного обучения слушатели осуществляли три основные формы деятельности: учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную, причем переход от одной формы к другой обуславливался логикой развертывания содержания обучения, определяемой спецификой соответствующей профессиональной деятельности.

Интегрированное умение проводить педагогический мониторинг как целостная система взаимосвязанных и взаимодействующих частных умений нами представлена через умение разработать программу мониторингового исследования, умение организовать педагогический мониторинг и умение применять его результаты в управлении. В свою очередь каждое частное умение представляет собой упорядоченный ряд операций, имеющих общую цель (И.Я. Лернер), определенное количество целенаправленных и взаимосвязанных действий, выполняемых в определенной последовательности (О.А. Абдуллина). Мы исходили из того, что содержание каждого частного умения относительно устойчиво, поэтому выявили количество действий, выполняемых при использовании того или иного умения, последовательность действий, качество выполнения каждого действия на разных уровнях сформированности умения.

Таким образом, была обоснована организация подготовки, которая предполагала соотношение этапов формирования частных умений, составляющих интегрированное умение проводить педагогический мониторинг, задач этапа, тематических зон, видов деятельности, адекватных форм и методов обучения. Поэтапный характер формирования исследуемого умения предусматривал выполнение деятельности по образцу (на ориентировочной основе действий); в сходных условиях и ситуациях; в новых, нестандартных ситуациях (в формирующем эксперименте приняло участие 241 человек).

Первый этап – организация учебной деятельности с целью формирования интегрированного умения проводить педагогический мониторинг на ориентировочной основе действий (по образцу). Задачи этапа: осознание слушателями профессиональной и личной значимости владения соответствующим интегрированным умением; формирование целевой установки на овладение частными умениями, составляющими интегрированное; актуализация, расширение и углубление знаний теоретических основ педагогического мониторинга; формирование общего представления о содержании интегрированного умения, состоящего из частных: разрабатывать программу мониторинговых исследований; организовывать его и использовать результаты в управлении; осмысление совокупности и последовательности действий и операций, входящих в частные умения. Основные формы организации учебной деятельности: проблемные лекции, семинарские и лабораторно-практические занятия с элементами неимитационного моделиро-

вания (диалог, дискуссия, полилог, мозговой штурм и др.), индивидуальные и групповые консультации.

Второй этап – организация квазипрофессиональной деятельности с целью формирования интегрированного умения применять знания и способы деятельности в сходных условиях и ситуациях. Задачи этапа: формирование умения моделировать предметное и социальное содержание деятельности по разработке программ мониторингового исследования, его организации и использования результатов в управлении; развитие умений самоконтроля и взаимоконтроля уровня сформированности частных умений; оценивания хода и результатов квазипрофессиональной деятельности; совершенствование умений быть субъектом коллективной мыследеятельности: разыгрывать производственные, социальные и позиционные роли в рамках игрового имитационного моделирования. Основные формы организации квазипрофессиональной деятельности: имитационные формы и методы обучения (неигровые: анализ конкретных и классических ситуаций, имитационный тренинг, «действия по инструкции», метод «инцидент», метод «разбор документов»; игровые: деловая игра, организационно-деятельностная игра, разыгрывание ролей, учебное проектирование и др.); индивидуальные и групповые консультации.

Третий этап – организация учебно-профессиональной деятельности с целью формирования интегрированного умения применять знания и способы деятельности в новых, нестандартных ситуациях. Задачи этапа: формирование интегрированного умения проводить педагогический мониторинг самостоятельно в условиях реальной практики; совершенствование умения изучать и обобщать опыт образовательных учреждений в проведении педагогического мониторинга как системы; развитие умения корректировать разработанные программы мониторингового исследования в вариативных ситуациях; совершенствование умений принимать адекватные результатам мониторинга управленческие решения. Основные формы организации учебно-профессиональной деятельности: стажировка «с выполнением должностной роли», педагогическая практика в базовых школах ФПК, подготовка выпускных работ по данной проблематике, изучение и обобщение опыта проведения мониторинга, реализация в школах разработанных программ мониторинговых исследований и др.

Таким образом, возможность реализации задач поэтапного формирования интегрированного умения обеспечивалась не только обоснованной сменой видов деятельности слушателей, определением соответствующих тематических зон, но и тем, что тщательному анализу подвергался выбор форм и методов учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности в соответствии с задачами каждого этапа.

Исходя из общепринятого понимания уровней сформированности умения, мы допускали, что подобное уровневое деление в определенной степени относительно (В.А. Сластенин), указанные признаки жестко не разграничены, не исключают друг друга, однако могут служить ориентиром для выявления динамики и тенденций формирования умений. Важно отметить, что подготовка на каждом этапе была организована с учетом исходного качества знаний; уровня сформированности частных умений, отдельных действий; основных тенденций процесса развития умений; преемственности между этапами их формирования; возможности неравномерного развития одного и того же умения у разных слушателей и разных умений у одного и того же слушателя. Конечно, эффективность решения задач того или иного этапа подготовки зависела не только от различий исходного уровня специальных знаний и умений проведения педагогического мониторинга (диагностическое тестирование и тестирование по каждой теме спецкурса), но и от уровня сформированности общепедагогических умений, методологической культуры, профессионального развития руководителей школ в целом. Это предполагало индивидуализацию и дифференциацию обучения и по содержанию, и по его организации.

Нами выделены следующие критерии и показатели эффективности подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга: качество знаний о теоретических основах педагогического мониторинга в управлении (полнота, глубина, осознанность, действенность); уровни сформированности интегрированного умения проводить педагогический мони-

торинг (по образцу, в сходных и нестандартных условиях и ситуациях); степень удовлетворенности подготовкой к проведению педагогического мониторинга. В ходе экспериментальной работы использовался последовательный способ доказательства гипотезы.

По критерию качества усвоения знаний согласно проведенных статистических обработок и свойств интеграла Стьюдента, можно утверждать об устойчивости положительной тенденции, поскольку $t_{\text{эксп.}} > t_{\text{теор.}}$. Значение критерия Стьюдента, полученное нами в результате сравнения результатов тестирования магистрантов до и после проведения формирующего эксперимента $t_{\text{эксп}} = 14,8$ и результатов тестирования руководителей школ до и после проведения формирующего эксперимента $t_{\text{эксп}} = 18,2$, превышает табличное $t_{\text{теор}} \approx 2,0$ для заданного числа степеней свободы $\nu=36+36-2=70$ и $\nu=37+37-2=72$ с вероятностью допустимой ошибки 0,05. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика качества знаний о теоретических основах педагогического мониторинга в управлении

Категория слушателей	\bar{x}		σ^2		$t_{\text{экс}}$
	до	после	до	после	
Магистранты	0,165	0,874	0,043	0,041	14,8
Руководители школ	0,159	0,891	0,023	0,037	18,2

Результаты исследования по второму критерию, представленные в таблице 2, свидетельствуют, что в ходе формирующего эксперимента в целом у слушателей произошло развитие интегрированного умения проводить педагогический мониторинг.

Таблица 2

Сформированность интегрированного умения проводить педагогический мониторинг

Уровни	Магистранты		Руководители школ	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
оптимальный	0	5	0	12
допустимый	2	23	1	24
критический	5	6	4	1
недопустимый	29	2	32	0
χ^2	16,61		23,05	

Значение $\chi^2_{\text{экспер.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$, в соответствии с этим мы можем утверждать, что между результатами квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности слушателей в исследуемых группах имеются статистически значимые отличия. Полученное значение на интервале 0,05 статистически достоверно, положительный результат объясняется увеличением (приростом) показателей.

Сравнительный анализ удовлетворенности подготовкой руководителей школ и магистрантов в целом обнаруживает тенденцию совпадения степени удовлетворенности тех и других. Хотя при совпадении самооценок, наблюдение дает основание для вывода о больших интеллектуально-волевых усилиях, прилагаемых руководителями школ для повышения качества знаний и формирования интегрированного умения проводить педагогический мониторинг.

Результаты теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы позволяют сделать следующие основные выводы:

- в основе подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга лежит структурно-функциональная модель; средством реализации модели является программа спецкурса «Педагогический мониторинг в школе» и ее методическое обеспечение;
- поэтапное формирование интегрированного умения проводить педагогический мониторинг должно вестись с учетом уровня сформированности частных умений, его составляющих

(разрабатывать программу мониторингового исследования, организовывать его и использовать результаты в управлении);

- эффективность подготовки обеспечивается организацией ее в контексте профессиональной деятельности руководителей школ, который предполагает движение от сложившейся профессиональной деятельности через учебную, квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к профессиональной на новом качественном уровне;

- результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о повышении эффективности подготовки руководителей образовательных учреждений к проведению педагогического мониторинга на основе разработанной нами структурно-функциональной модели, соответствующей программы и технологии обучения.

Проведенное исследование не дает исчерпывающих ответов на все вопросы, связанные с реализацией модели подготовки руководителей школ к проведению педагогического мониторинга. Сформулированные выводы вводят нас в новый круг нерешенных проблем, рассмотрение которых предполагает продолжение исследования, которое должно быть связано, на наш взгляд, с апробацией разработанной нами модели на других уровнях дополнительного профессионального образования; созданием единой межкурсовой программы по формированию интегрированного умения проводить педагогический мониторинг; разработкой электронных учебников как одного из средств методического обеспечения подготовки руководителей образовательных учреждений к проведению педагогического мониторинга.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
3. Кукуев А.И. Педагогический мониторинг личностно-ориентированного образовательного процесса: Автореф. дис... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2001. – 23 с.
4. Майоров А.Н. Мониторинг как научно-практический феномен // Школьные технологии. – 1998. – № 5. – С. 25-48.
5. Подчалимова Г.Н. Теория и практика проектирования содержания дополнительного профессионального содержания руководителей школ: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – Москва, 2001. – 41 с.
6. Тонконогая Е.П. Дидактические основы обучения руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации: Автореф. дис... д-ра пед. наук в форме научного доклада. – СПб., 1992. – 118 с.

СОДЕРЖАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Фото 1

**Кропочева
Татьяна
Борисовна**

*– кандидат педагогических наук,
доцент,
зав. кафедрой
естественно-математических
дисциплин
и методики преподавания в начальных
классах КузГПА*

Современное состояние теории и практики воспитания молодого поколения можно считать кризисным. Это связано с разрушением прежней системы воспитания, вызванным не только конкретными социально-экономическими и политическими обстоятельствами, но и более фундаментальными общецивилизационными изменениями. У школы и общества в целом нет достаточно ясного представления о воспитательных целях и новых ценностях, которые лежат в их основе. Идет поиск обоснования стратегии развития отечественного образования. Решить эту задачу успешно можно, принимая во внимание исторический опыт попыток теоретического и практического осуществления воспитательного идеала как ценностной категории в сфере образования в целом.

Продолжительное развитие общества по пути техногенной цивилизации привело к тому, что образование и культура разошлись между собой, как и профессиональные знания – с гуманистическими ценностями. Это определило необходимость пересмотра целей и содержания как образования в целом, так и биологического образования в частности. Наметившийся в 90-е годы переход от знаниецентрической к культуросообразной определил новые подходы к отбору учебных предметов.

Научное содержание знаний в школе следует отбирать не только по его месту и роли в науке, но и по его значению в формировании общей культуры человека, в развитии и воспитании учащихся. Осмысление учебных дисциплин естественнонаучного цикла как сферы культуры определяет необходимость пересмотра содержания начального естествознания, усиления внимания к знаниям, наиболее значимым для формирования общей культуры, повышения качества их усвоения. В содержании и структуре курса должно отражаться взаимное влияние наук, а также между науками и остальным миром культуры. Естествознание – единственный учебный курс начальной школы, который знакомит учащихся с жизнью, поэтому содержание естественнонаучных знаний следует отбирать, исходя из их роли в формировании представлений о целостности и уникальности жизни, ее общечеловеческой ценности.

В течение нескольких десятилетий в российской начальной школе дисциплины естественнонаучного цикла считались второстепенными, им отводилось наименьшее количество часов в неделю по сравнению с математикой, чтением и русским языком. Были периоды, когда естественные дисциплины либо исключались из начальной школы (с 1954 по 1959 годы), либо материал о природе изучался с помощью метода объяснительного чтения на уроках чтения. Традиционное ознакомление детей 6-11 лет с окружающим миром строилось долгие годы на основе искусственного разделения представлений о предметах и явлениях природы и социальной действительности.

Анализ современного уровня развития детей младшего школьного возраста показывает, что педагог, как правило, не ориентируется на приоритет задачи развития и воспитания, следствием чего является опора на эмпирический уровень мышления, воссоздающее воображение и репродуктивную практическую деятельность. Однако, психологические и педагогические концепции развития ребенка доказывают, что развивающее обучение, прежде всего, преодолевает практицизм и утилитаризм образования, и, кроме того, воспитывает личность как субъект творческой деятельности. С данной позицией согласны сегодня, пожалуй, все: ученые, учителя, родители; но вызывают опасение две тенденции, наметившиеся в начальной школе XXI века. Во-первых, развивающие системы обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова постепенно уходят из начальной школы, их заменяют новыми учебно-методическими комплектами, созданными по традиционной системе обучения с некоторыми элементами развивающего обучения. Во-вторых, методически отчетливо теоретические позиции развивающего обучения реализуются в так называемых «основных» предметах (литература, родной язык, математика) и менее всего эти изменения коснулись предметов, связанных с познанием окружающего мира, хотя именно этот процесс способствует реализации развивающей и воспитывающей функций обучения (Н.Ф. Виноградова).

В концепции четырехлетнего начального образования, разработанной под руководством В.В. Давыдова и А.М. Пышкало [4], сказано, что начальная ступень школы должна быть своеобразной ступенью целостного образования. Многие годы начальная школа была замкнутым центром в системе образования. Основное ее назначение состояло в том, чтобы дать детям элементарные навыки чтения, письма, счета и расширить их представления об окружающем мире. Современная начальная школа выполняет иные функции.

В младшем школьном возрасте у детей должно быть сформировано желание учиться, то есть должна быть создана подлинная познавательная мотивация, без которой невозможно успешное обучение в средней школе. Умственная деятельность учащихся данной ступени развивается в процессе формирования учебной деятельности, усвоения знаний, выполнения самостоятельной и практической работы [5].

В процессе обучения реализуется содержание образования, которое выступает одним из основных факторов развития. Оно представляет собой тот особый аспект образования, который не затрагивает технологию. Традиционная педагогика ориентирована на реализацию преимущественно образовательных функций школы. Содержание образования определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки. Это так называемый *знаниево-ориентированный* подход к определению сущности содержания образования. При таком подходе в центре внимания находятся знания как результат духовного богатства человечества, накопленного в процессе исторического поиска. Знаниево-ориентированное содержание образования способствует социализации личности, вхождению человека в социум. С этой точки зрения, содержание образования является жизнеобеспечивающей системой. Но при таком подходе знания выступают абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к идеологизации знаний, их академизму, ориентации содержания образования на среднего ученика [7].

В последние десятилетия в свете идеи гуманизации образования все более утверждается *личностно-ориентированный* подход к выявлению сущности содержания образования. При таком подходе ценностью становятся не отчужденные от личности знания, а сам человек. Такой подход обеспечивает свободу выбора содержания образования с целью удовлетворения образовательных, духовных, культурных и жизненных потребностей личности, гуманное отношение к развивающейся личности, становление ее индивидуальности и возможности самореализации.

Понятие содержания образования включает ряд компонентов: когнитивный опыт личности, опыт практической деятельности, опыт творчества и опыт отношений личности. *Когнитивный опыт личности* включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира, вооружает диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности.

Вторым компонентом содержания образования является *практический опыт*, он выражен умениями и навыками, выработанными человечеством. В Типовом положении об общеобразовательном учреждении (в редакции постановления Правительства Российской Федерации от 9 сентября 1996 г.) указано: «Общеобразовательное учреждение начального общего образования (1-я ступень) обеспечивает развитие обучающихся, овладение ими чтением, письмом, счетом, основными умениями и навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля учебных действий, культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни. Начальное образование является базой для получения основного общего образования» [3].

Основные умения и навыки учебной деятельности – это те технологические цепочки, которые помогают школьникам осуществлять познавательную деятельность. Известно, что целенаправленно овладевать основами наук в начальной и средней полной школе учащиеся могут только тогда, когда умеют самостоятельно работать. Поэтому приоритетной задачей любой современной начальной школы является задача формирования активности и самостоятельности учащихся в учебном процессе. Но самостоятельность требует, в свою очередь, сформированности у обучающихся системы умений и навыков учебного труда.

Умения и навыки учебной деятельности бывают общими (межпредметными) и специальными (нужными для овладения конкретными предметами). Требования проекта государственного образовательного стандарта позволяют педагогам формировать у учащихся специальные учебные умения, а формировать общие учебные умения в начальной школе стандартом не запланировано [10]. Нормативными документами не предусмотрен и их механизм. Поэтому главная задача начальной школы – формировать основные умения и навыки учебной работы – не находит отражения в учебном процессе. Причина данного недостатка кроется в том, что многие педагоги-исследователи считают, что эта задача по силам только основной и средней школе. Мы считаем, что на 2-й и 3-й ступенях общеобразовательной школы такой работой можно заниматься только в порядке развития умений, заложенных в начальной школе.

Ряд исследователей (А.В. Усова, А.А. Бобров, В.В. Завьялов и др.) общие учебные умения подразделяют на познавательные, практические и организационные [9]. Используя данную терминологию, к *познавательным умениям* (которые можно сформировать в естественнонаучном образовании младших школьников) мы относим:

- умение работать с учебной книгой и на этой основе самостоятельно пополнять, углублять и приобретать знания;
- умение наблюдать и по итогам наблюдений формулировать выводы;
- умение объяснять наблюдаемые факты и явления на основе имеющихся знаний и опыта прогнозировать некоторые из них.

Важной и приоритетной задачей является проблема научить учащихся применять приобретенные в учении знания в практической деятельности, то есть сформировать *практические умения*:

- работать со справочной литературой, библиотечными каталогами и библиографическими справочниками;
- пользоваться различными измерительными приборами в зависимости от уровня знаний;
- вычислительные навыки (математическая обработка опытов, исследовательских работ на местности и в классе);
- работа с лабораторным оборудованием и приборами.

К группе *организационных умений* можно отнести следующие:

- самостоятельно формулировать цель работы;
- планировать работу по достижению цели;
- видеть пути реализации намеченного плана;
- осуществлять самоконтроль за ходом своей работы;
- вносить по ходу работы коррективы в нее;
- сравнивать запланированные и полученные результаты работы.

В современных типовых учебных программах заложена попытка формирования у школьников учебных умений, применительно к специальным умениям. Общие учебные умения остаются вне требований программ, а если и формируются, то отдельными учителями-энтузиастами.

Главная причина невыполнения начальной школой основной задачи – формирование учебных умений – кроется, по нашему мнению, в несовершенстве действующей в течение 400 лет классно-урочной системы обучения. В основе этой системы лежит репродуктивное обучение, а репродуцировать можно, как правило, устоявшиеся знания, причем их малую часть, поддающуюся запоминанию. Репродуктивное обучение опирается, в основном, на память, оно далеко от творчества. От ученика требуется, чтобы он умел пересказывать рассказ учителя или текст учебника. Такое обучение мало способствует развитию личности учащегося. Решение данной проблемы в том, чтобы обучение детей осуществлялось с учетом их интересов, чтобы в познавательном процессе больше участвовало положительных эмоций, тогда знания, прошедшие чувственный этап, будут глубже и прочнее.

Классно-урочная система не исчерпала себя в начальной школе. Первоначально она для нее и была создана. Но для оптимального функционирования данной системы, численность учащихся в классе должна быть в пределах 25 человек. Превышение нормативной численности классов автоматически снимает с учителя ответственность за здоровье и полноценный уровень их знаний, за индивидуальное развитие ученика. Вся реорганизационная работа должна способствовать реализации конечной цели обучения в начальной школе: формированию учебных умений и навыков самостоятельной деятельности.

Третьим компонентом содержания образования является *опыт творческой деятельности*. Этот компонент призван обеспечить готовность школьника к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности. Конкретное содержание опыта творческой деятельности проявляется в следующем:

- самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- видение структуры объекта и его новой функции;
- самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новые способы;
- нахождение различных способов решения проблемы и альтернативных доказательств;
- построение принципиально нового способа решения проблемы, являющегося комбинацией известных способов.

Особенностью данного компонента содержания является то, что для его осуществления учитель не может показать систему действий, эти системы создаются самими учащимися.

Четвертым компонентом содержания образования является *опыт отношений личности*, представляющий собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям. Культура чувств – особый феномен, являющийся следствием социального развития человека.

Все компоненты содержания образования взаимосвязаны. Умения невозможны без знаний, творческая деятельность также осуществляется на основе знаний и умений, воспитанность предполагает знание о той действительности, к которой устанавливается то или иное отношение, о той деятельности, которая вызывает определенные эмоции, предусматривает поведенческие навыки и умения.

Общую цель естественнонаучного образования можно определить как формирование личности, оптимально взаимодействующей с окружающей средой. Личность в данном случае должна обладать соответствующим сознанием, в структуру которого должны входить соответствующие знания и эмоционально-ценностные отношения. Отношение к миру природы регулируется сознанием экологическим, отношение человека к другим людям в первую очередь зависит от нравственного сознания.

Данная цель реализуется через *систему задач*. Для оптимального взаимодействия с окружающей средой человеку необходимо обладать развитым сознанием, что предполагает формирование у него соответствующих знаний и отношений. Отсюда можно выделить следующие задачи естественнонаучного образования:

1 задача образования – формирование знаний, характеризующих систему «человек – окружающий мир», позволяющих представить свое место в мире;

2 задача – формирование экологически целесообразных эмоционально-ценностных отношений с предметами и явлениями окружающего мира.

Чтобы оптимально взаимодействовать с окружающей средой, одних знаний и положительных эмоций мало. Необходимы соответствующие умения. Способы деятельности, технологии, которые передаются подрастающему поколению как элемент ранее накопленного социального опыта (например, наблюдение, распознавание, исследование, осмысление, обобщение, самооценка, охрана природы, выращивание растений и уход за ними, работа с лабораторным оборудованием, чтение, письмо, рисование и т. д.), отсюда вытекает:

3 задача – формирование умений и навыков оптимального взаимодействия с окружающим миром.

Образование предполагает и развитие личности. Сложная, многокомпонентная структура окружающего мира представляет неограниченные возможности в плане разностороннего развития школьника: развитие научного мировоззрения, мышления, речи, наблюдательности и любознательности, развитие творческих способностей, патриотизма, развитие экологической и санитарно-гигиенической культуры, положительных нравственных качеств. Отсюда вытекает следующая задача:

4 задача – всестороннее физическое и духовное развитие личности.

Образование в области окружающего мира начальными классами не ограничивается. Оно продолжается в средних и старших классах, но уже в рамках отдельных систематических курсов.

5 задача – подготовка школьников к последующему образованию в области окружающей среды в рамках специальных естественнонаучных и обществоведческих дисциплин.

Образование в области окружающей среды не ограничивается только школьными уроками. Окружающий мир – это огромное количество информации, которую школьник усваивает самостоятельно. Помочь ему в этом должен предмет «Окружающий мир», отсюда:

6 задача – научить младших школьников учиться самостоятельно, то есть научить самообразованию.

Учебно-воспитательный процесс в школе осуществляется на основе усвоения школьниками содержания системы учебных предметов. Каждый учебный предмет – это, согласно мнению В.В. Давыдова, своеобразная проекция определенной формы общественного сознания (науки, искусства, нравственности, права) в плоскость усвоения [1]. Продолжая мысль В.В. Давыдова, можно утверждать, что учебный предмет – это система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с определенной глубиной и в соответствии с их возрастными познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры и производства.

Используя классификацию учебных предметов, рассмотрим особенности предметов естественнонаучной подготовки, действующих в современной начальной школе.

В конце 80-х годов XX века предмет «Природоведение» постепенно стал исчезать из начальной школы и заменяться различными интегрированными курсами. Традиционно в природоведении были объединены география и биология, то есть гуманитарный и естественнонаучный предметы. В последние десятилетия предметы естественнонаучного цикла для начальной школы интегрируют (кроме географических и биологических знаний) знания из физики, химии и экологии. Никогда не входила в естественные дисциплины начальной школы математика. Данный предмет является самостоятельным в начальной школе, хотя и является составляющей частью естественнонаучных предметов.

С 90-х годов XX века естественные науки в начальной школе начали интегрироваться с общественными. Нельзя сказать, что эта идея принадлежит нашим современникам. Еще в середине XIX века К.Д. Ушинский впервые заявляет о плодотворном влиянии на младшего школьника организации межпредметных связей географии, истории, биологии, обществознания и естествознания. Можно с уверенностью утверждать, что К.Д. Ушинский был первым педагогом, который поставил вопрос о создании интегрированного предмета «Окружающий мир» и связывал изучение естествознания и обществознания не только с решением узкопрактических задач, но и, прежде всего, со всесторонним развитием личности [11].

Но долгие годы вопросы по истории человеческого общества изучались учащимися начальных классов путем объяснительного чтения рассказов, статей исторического и социального характера. История как отдельный предмет начинала изучаться в среднем звене школы, то есть в IV или V классах. Содержание данного предмета выстраивалось в форме идеологизированных эпизодических рассказов по истории СССР.

Процесс демократизации общества и вслед за ним системы образования, начавшийся в 90-е годы XX века, обращение к истокам русской культуры и истории пробудили интерес ученых, методистов и учителей к проблеме развития исторических знаний у младших школьников. Возник целый ряд новых программ и учебников, решающих эту задачу.

При разработке содержания естественнонаучного образования младших школьников необходимо учитывать инвариантное ядро, действующее в любом типе начальной школы. Таким инвариантным ядром стал обязательный минимум содержания начального общего образования, являющийся частью государственного образовательного стандарта и утвержденный Приказом Минобразования России 19 мая 1998 года [8].

В содержательном минимуме не предусмотрены предметы, а есть образовательные области и компоненты. Инвариантное ядро естественнонаучной подготовки младших школьников представлено образовательным компонентом «Окружающий мир», в котором объединены две образовательные области: «Естествознание» и «Обществознание». Содержание «Окружающего мира» является пропедевтическим для последующего изучения в старших классах биологии, географии, физики, химии, обществознания и истории.

Рассмотрим особенности образовательного компонента «Окружающий мир» в сравнении с действующим ранее в начальной школе предметом «Природоведение». Основу содержания «Окружающего мира» составляют три группы знаний: человек, природа (с целью формирования у младших школьников целостного взгляда на окружающий мир) и место в этом мире человека.

В федеральном базисном учебном плане общеобразовательных учреждений Российской Федерации записано, что учебный предмет «Окружающий мир» изучается с I по IV класс по 2 часа в неделю. Предмет интегрированный, в его содержание дополнительно введены развивающие модули и разделы социально-гуманитарной направленности, а также элементы безопасности жизнедеятельности [12].

Предметом изучения «Окружающего мира» является не только собственно окружение человека, а система взаимодействий человека с окружающим миром через физиологические, психические и деятельностные отношения. Учитель должен знать особенности отношения младшего школьника с окружающим миром, поскольку они не идентичны отношениям взрос-

лых людей. Рассмотрим важнейшие особенности отношений младших школьников с окружающим миром, которые необходимо учитывать при формировании содержания и методов естественнонаучного образования.

Физиологические отношения закладываются от рождения человека: зарождающийся организм испытывает те же физические и химические воздействия факторов среды, что и материнский организм. Те же экологические воздействия, что и взрослый человек, получает ребенок и в период своего развития. Отличительной экологической особенностью молодого организма является то, что он обладает меньшей выносливостью к неблагоприятным факторам среды. Более ограничены адаптационные возможности, что особенно заметно в критические периоды развития детей, одним из которых является возраст младшего школьника.

Особенностями *психических отношений* младшего школьника с окружающей средой является преобладание эгоцентризма оставшегося у него от старшего дошкольного возраста. Ребенок четко не дифференцирует свое «Я» и окружающий мир, субъективное и объективное, переносит на реальные связи между явлениями мира свои собственные побуждения. Результатом является антропоморфизм по отношению к окружающему миру, то есть наделение объектов и явлений окружающего мира свойствами, присущими самому ребенку.

После того как ребенок начинает осознавать разницу между своим «Я» и окружающим миром, он еще долгое время не разделяет среду на природную, техногенную и социальную. Отношения в мире людей, которые в психологическом плане можно отнести к категории нравственных отношений, ими переносятся и на отношения в мире природы и в мире вещей. Эти отношения проявляются в олицетворении, то есть наделении объектов и явлений природы качествами, свойственными человеку определенного типа, например, лису – хитростью, медведя – неуклюжестью. Такие отношения во многом сохраняются и у взрослых людей.

Таким образом, у младших школьников экологические и нравственные отношения с окружающим миром сложнейшим образом переплетаются. Психические отношения младших школьников с природой психологами определяются как субъективные (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин), то есть дети относятся к предметам и явлениям природы как к субъектам, и кроме того, на данные отношения накладываются антропоморфизм и олицетворение [2].

Постепенно у детей в начальных классах подобное восприятие природы начинает разрушаться, ребенок начинает видеть в природе реальные образования. Такое отношение психологами называется субъектификацией [6]. Меняются у младшего школьника и цели, мотивы общения с природой. Прагматизм дошкольника (природа существует не сама по себе, а для него) сменяется прагматизмом, стремлением к бескорыстному общению с природой. Несмотря на то, что в своих высказываниях он повторяет штампы, услышанные от учителя, типа того, что «лес нужно охранять потому, что он дает человеку бумагу», младший школьник предпочитает бескорыстно пообщаться, например, с кошкой, чем извлечь из этого пользу. В целом для младшего школьника характерен субъектно-прагматический тип субъектного отношения к природе.

Особенности *поведенческих взаимодействий* с природой складываются на основе ведущей деятельности в формировании личности младшего школьника – учебной деятельности. Именно на этот период приходится наибольшая результативность экологического образования. Это время овладения учащимися способами деятельности в области охраны природы, хотя вклад этой деятельности в собственно охрану пока незначителен. У детей формируются простейшие правила поведения в природе, которые усваиваются порой на догматической основе (так сказал учитель), но усваиваются прочно. Именно в младшем школьном возрасте дети особенно настойчиво просят родителей завести какое-нибудь животное, благоговейно ухаживают за комнатными растениями, подкармливают птиц зимой и т. д. Однако импульсивность младшего школьника не позволяет ему ежедневно, постоянно проявлять подобную заботу. Младший школьник начинает проявлять склонность к природоохранительной деятельности, вытекающей из его психических отношений с ней.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
3. Ерхов В.И. Основная задача начальной школы // Начальная школа. – 2001. – № 5. – С. 107–110.
4. Концепция четырехлетнего начального образования // Начальная школа. – 1992. – № 7/8. – С. 62–67.
5. Кривошеев В.Ф. Концепция школьного образования // Начальная школа. – 1996. – № 4. – С. 52–57.
6. Миронов А.В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах: Учебное пособие для студентов факультетов педагогики и методики начального образования педвузов. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 360 с.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 1999. – 512 с.
8. Приложение к приказу Минобразования России от 19.05.98. № 1235 // Начальная школа. – 1998. – № 8. – С. 3–8.
9. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
10. Учебные стандарты школ России. Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Книга 2. Математика. Естественнонаучные дисциплины / Под ред. В.С. Леднева и др. – М.: «ГЦ Сфера», «Прометей», 1989. – 336 с.
11. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 томах. – М.–Л.: АПН, 1948–1952.
12. Федеральный базисный учебный план и примерные учебные планы для образовательных учреждений Российской Федерации / Министерство образования Российской Федерации. – М.: МОРФ, ИНОС, 2003. – 40 с.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» НА ПРИНЦИПАХ ПРОДУКТИВНОСТИ

Фото 2

**Балахонов
Геннадий
Григорьевич**
– кандидат техни-
ческих наук,
доцент,
зав. кафедрой
экономики
предпринима-
тельства БПГУ
им. В.М. Шукшина

В Бийском педагогическом государственном университете (БПГУ) им. В.М. Шукшина в рамках Федеральной экспериментальной площадки реализуется проект «Формирование профессионально-педагогической культуры будущего учителя на основе антропоэкологического подхода» [1].

В комплекс конкретных задач, содержательно направленных на реализацию основной идеи проекта, входят задача разработки и внедрения в образовательную практику спецкурсов, раскрывающих значение и содержание народных промыслов, и задача моделирования управления педагогическим процессом.

Первая задача успешно коррелирует с введением Министерством образования Российской Федерации в образовательные учебные заведения изучения образовательной области «Технология». Под руководством член-корреспондента РАО В.Д. Симоненко и профессора Ю.Л. Хотунцева разработана программа образовательной области «Технология» и проводится работа по ее внедрению в учебный процесс школ России. Целью программы является обучение школьников технологической культуре, для чего проходят экспериментальную проверку новые учебные планы, программы, учебники и учебно-методические пособия. Этой проблеме посвящен ряд научно-практических Всероссийских и международных конференций, проведенных в последние годы в Москве, Новосибирске, Новокузнецке, Иркутске и Бийске [2 – 6].

Решение второй из упомянутых выше задач – моделирование управления педагогическим процессом, производится нами применительно к образовательной области «Технология». При этом необходимо, чтобы разрабатываемая модель удовлетворяла последним достижениям педагогической науки и выражала методологию гуманистического, развивающего, личностно-ориентированного проекта организации обучения.

На наш взгляд, такая модель должна быть разработана с использованием технологии продуктивного обучения (PL) с дидактическим активизирующим и развивающим комплексом, где содержание обучения рассматривается как средство развития личности.

Фото 3

**Харченко
Владимир
Васильевич**
– доктор техни-
ческих наук,
профессор,
зав. кафедрой тех-
нологии БПГУ
им. В.М. Шукшина

Концепция продуктивного обучения, направленная на преодоление основного противоречия когнитивной образовательной парадигмы, стремится создать модель ценностно-смысловой, деятельностной линии образования, которая позволяет готовить субъекты к сложной профессиональной деятельности. Созданные в начале 90-х годов Шнайдером и Бемом в Германии, а еще ранее в СССР А.С. Макаренко и С.Т. Шацким, системы продуктивного обучения образовали сеть продуктивных школ (International Network of Prodaktive Schooes), в России 10 лет существует Институт Продуктивного обучения М.И. Башмакова, идеи продуктивного обучения реализуются в школах Москвы, Санкт-Петербурга, Кемерово, Новокузнецка [7]. Идея продуктивности состоит в том, чтобы дать возможность субъектам образовательного процесса учиться в процессе реального дела у профессионалов, выполняя вместе с ними конкретный проект (работу), возвращаясь в образовательное учреждение для группового обсуждения проблем обучения, практики и получения консультаций. Продуктивное обучение преобразует классно-урочные системы в систему содержательно связанных учебных групповых занятий (дискуссий и рефлексии), производственных практик. Продуктивное обучение стало естественной формой сотрудничества взрослых и подростков, отражающее идею активной и самостоятельной учебной деятельности учащегося, соединенной с его реальной трудовой деятельностью.

Несмотря на обширную практику, теория технологии «Продуктивного обучения» не имеет модели конструирования индивидуальных образовательных маршрутов, учитывающей структуру педагогической деятельности в субъект-субъектных отношениях.

Кроме того, педагогические системы, внедряемые последние 30 лет в образовательное пространство России, привели к диффузии его содержания и, как следствие, – к разноуровневой подготовке объектов образовательного процесса. Вторая проблема возникает из необходимости переориентации трансляции знаний и контроля его формального усвоения учеником на организацию самостоятельной практико-ориентированной учебы с привлечением креативных, когнитивных и оргдеятельных качеств конкретной личности, то есть предельной индивидуализации предметных траекторий, реализуемых в образовательных стандартах нового поколения.

В педагогической теории и практике широко используется метод моделирования как средство воспроизведения объекта исследования в причинно-следственной связи. Обоснования метода моделирования даны в работах Штоффа [8]. Моделирование образовательных маршрутов в технологии «Продуктивного обучения» (PL) весьма актуально, но мало изучено [9].

Процесс обучения в технологии «PL» имеет как минимум 2 подсистемы: деятельность педагога (прямая причинная связь) и деятельность учащегося (обратная рефлексивная связь). Структурно-функциональная модель конструирования индивидуальных образовательных маршрутов, основанная на структуре педагогической деятельности, должна включать в себя следующие компоненты:

Мотивационный, основанный на изучении потребностей и мотивации студентов на начальном этапе конструирования при наблюдении субъектной позиции участника и тьюторской роли преподавателя.

Когнитивный, включающий уровень креативности участника при конструировании индивидуального образовательного маршрута.

Деятельностный, учитывающий уровни сформированности компонентов учебной деятельности, главным образом целеполагания и познавательного интереса.

Рефлексивный, предполагающий анализ, оценку деятельности участников маршрута.

Контрольно-оценочный компонент (педагогическая диагностика), позволяющий адекватно оценивать учебную деятельность участников маршрута.

Технологический, реализующийся при создании образовательной среды при прохождении маршрута. В качестве комплексной дидактической единицы конструирования нами использовались модули инвариантный, обуславливающий реализацию стандарта, специальный расши-

ренный модуль, обеспечивающий вариативность обучения и адапционный модуль, выводящий участников с нулевого уровня усвоения знаний, умений, навыков (ЗУНов) по предметам на маршрут базовый, инвариантный.

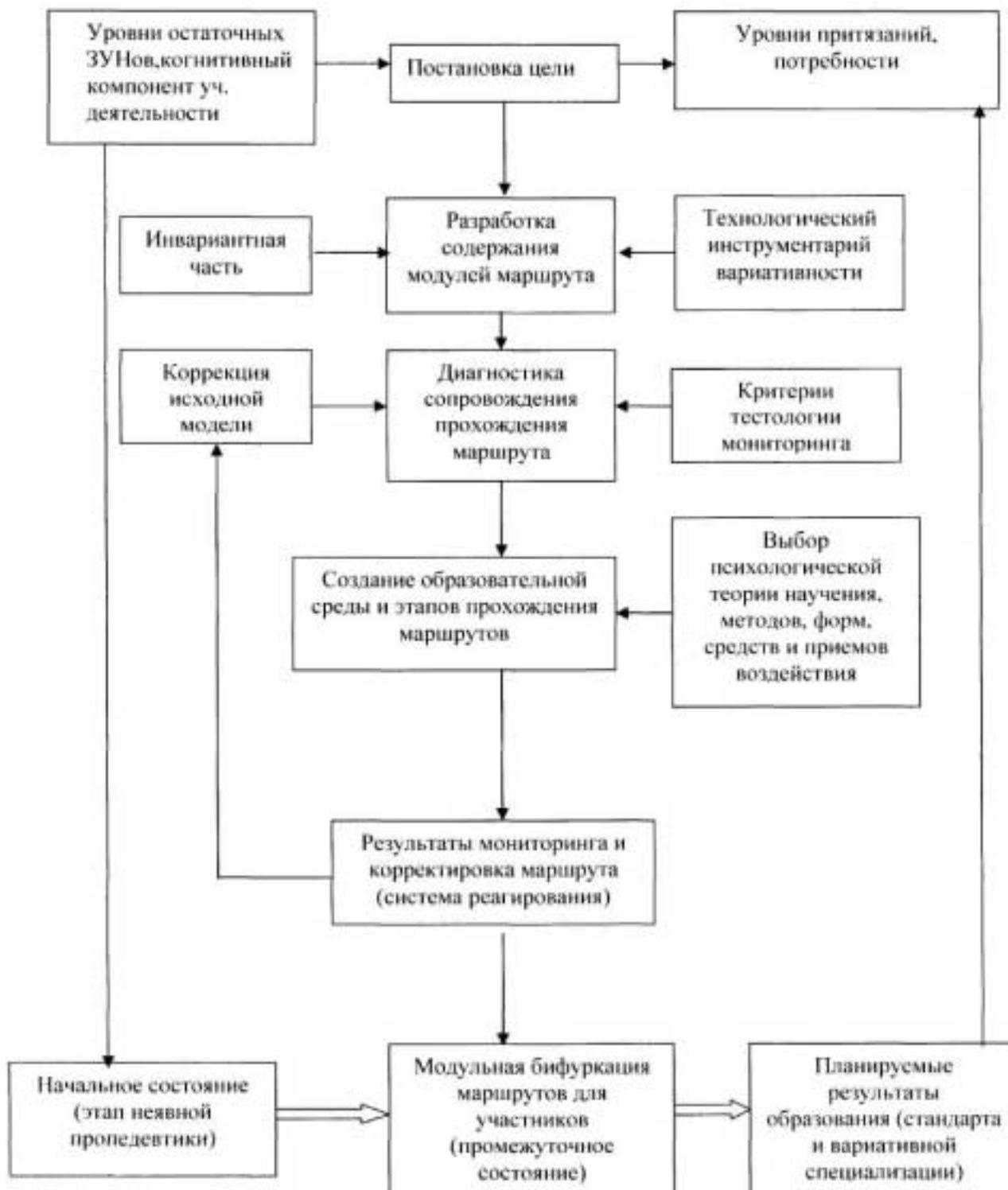


Рис. 1. Структурно-функциональная модель конструирования образовательных маршрутов в предметной области "Технология"

Для конструирования конкретной модели формирования маршрута (построения системы методов, форм, средств и приемов) необходимо получить информацию о тех параметрах исходного состояния выпускника общеобразовательных школ, которые нужны для адекватных средств воздействия (уровни сформированности ЗУНов и компонентов учебной деятельности, особенности внимания, мнемоники, уровни интеллекта).

Таким образом, модель конструирования индивидуального образовательного маршрута может быть представлена следующим образом: (рис. 1).

Предложенная модель позволяет обеспечить лично-ориентированный подход в обучении, вариативность процесса, повысить эффективность изучаемого материала, адаптировать участников к условиям прохождения обязательного стандарта (инвариантной части), что особенно актуально для выпускников сельских школ.

Сконструировав модель, мы реализуем ее в конкретном учебном процессе (этап начального состояния). Это приводит к тому, что участники переходят в промежуточное состояние, характеризующееся множеством параметров уровней усвоения ЗУНов, которые позволяют корректировать содержание модулей маршрута. В этом аспекте участники маршрутов жестко не закреплены, возможна их рекомбинация. Таким образом, на основе систематической диагностики параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных траекторий из промежуточного состояния студенты приближаются к планируемым результатам образования.

Выход из точки бифуркации основного и вспомогательных модулей осуществляется не только за счет достигнутых уровней ЗУНов, но и коррелируется уровнями сформированности компонентов учебной деятельности, прежде всего целеполагания. Это позволяет произвести рекомбинацию участников маршрута с адаптационных траекторий на более высокий основной маршрут, несмотря на первоначально низкие результаты тестирования. Для обеспечения целенаправленного перехода каждого узла (модуля) программы в равновесное состояние необходимо оптимизировать прохождение маршрута всеми его участниками, где управляющий параметр отражает учебную эффективность и является парадигмой объективного оценивания достижения уровней ЗУНов участниками маршрута. В идеале это должен быть такой системный репликатор, который реализует законы самоорганизации процесса. Под законами самоорганизации мы понимаем объективно существующую функциональную связь между параметрами ЗУНов в узлах перехода маршрута и временем его прохождения (задача оптимизации). В педагогическом инструментарии практического управления комплементарной моделью формирования и прохождения образовательных маршрутов используются ситуативные подходы путей оптимизации маршрутов между функциональными модулями и системой в целом, находящимися в динамическом состоянии. Однако следует учитывать тот факт, что предметные ситуативные педагогические параметры сильно меняются в обучаемых группах как по количеству, так и по качеству. Сведение таких величин к детерминированной задаче осуществляется заменой случайных параметров их математическим ожиданием.

Таким образом, конструирование индивидуальных образовательных маршрутов с учетом психологических, дидактических и деятельностных аспектов с использованием математической модели управления процессом обучения позволяет создать взаимодополняющую (комплементарную) модель формирования маршрутов с высокой коррекцией каждого продуктивного шага в модульном исполнении. Очевидно, что все управляющие действия в такой модели должны осуществляться с учетом достигнутого уровня как научения, так и формирования структуры учебных действий. Получив такую обратную информацию, преподаватель может структурировать содержание модулей до тех пор, пока участник образовательного маршрута из некоторого промежуточного состояния, характеризующегося множеством параметров, не перейдет в конечное состояние, на уровень планируемых результатов.

Тренд прохождения индивидуальных маршрутов графически представлен на рис. 2.



Рис. 2. Тренд прохождения образовательных маршрутов.

В технологический инструментарий вариативности в области 2 включаются мотивационный, когнитивный и рефлексивные компоненты структурно-функциональной модели, обеспечивающие субъектную позицию студента при реализации образовательных потребностей. Вариативные модули специализации входят в индивидуальный учебный план студента, который выступает как средство организации познавательной деятельности, формирования умений саморазвития и профессионального самовыражения.

В процессе составления индивидуального учебного плана студента нами выделены 3 этапа подготовки: мотивационный, где формируется стремление студента к изменению своей позиции в образовательном процессе; когнитивный, где происходит присвоение ЗУНов вариативных модулей; технологический рефлексивный, где оформляются и закрепляются принципы субъект-субъектных отношений, а также совокупность умений самоанализа профессиональной подготовки.

Апробация структурно-функциональной модели конструирования образовательных маршрутов для дисциплин образовательной области «Технология» в констатирующем и формирующем экспериментах в общеобразовательных и инновационных учебных учреждениях г. Бийска (школа № 12, реальная гимназия, ФТиП) позволила выстроить согласно этапам продвижения студента при получении образования и диагностики его остаточных ЗУНов по предметам-коррелянтам, три индивидуальных образовательных маршрута. Анализ результатов позволяет отметить приращение по мотивационному и рефлексивному компонентам у студентов ускоренного маршрута, при овладении ими содержания вариативных модулей.

Библиографический список

1. Возчиков В.А., Колтаков К.Г. Педагогические аспекты становления человека культуры // Педагог: Наука, технология, практика. – 2000. – № 2. – С. 43–49.
2. Технологическое образование в школе и вузе в условиях модернизации образования: Материалы международной научно-практической конференции МПГУ, 4-5 февраля 2003 г. – М.: Изд-во «Эслан», 2003. – 432 с.
3. Технологическое образование: проблемы и перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НППГУ, 2001. – 235 с.
4. Реализация новой парадигмы образования через образовательную область «Технология»: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Части 1, 2. – Новокузнецк: Изд-во НГПИ, 2000. – 225 с.

5. Технологическое образование: состояние, проблемы и перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (26-29 сентября 2002 г.). – Иркутск, 2002. – 174 с.
6. Технолого-экономическое образование в XXI веке: Материалы международной научно-практической конференции (26-27 сентября 2003 г.). – Бийск: НИЦ БПГУ им. В.М. Шукшина, 2003. – 350 с.
7. Крылова Н.Б., Леонтьева О.М. Как организовать профильный продуктивный класс в школе // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 32-37.
8. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М., 1986. – 52 с.
9. Башмаков М.И. Что такое продуктивное обучение // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 4–11.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕКСТА

Коржнева

Елена

Арнольдовна

– кандидат фило-

логических наук,

доцент кафедры

немецкого языка

БПГУ

им. В.М. Шукина

Экспериментальное изучение текста предполагает наличие трех компонентов – экспериментатора, текста и реципиента. Их взаимодействие при исследовании структуры текста можно представить в виде системы «экспериментатор \Leftrightarrow текст \Leftrightarrow реципиент», незначительное изменение одного из параметров которой ведет к перестройке всей системы в целом.

Под системой мы понимаем «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность» [Философский словарь: 427 – 428]; под структурой текста - «конструкт, основу которого составляют взаимообусловленные единицы или позиции, выявляемые в процессе изучения инвариантных характеристик текста» [Москальчук 1998: 106-110].

Гипотеза о кооперативном взаимодействии лингвиста и испытуемого при изучении структуры текста послужила отправной точкой нашего исследования, объектом которого была обозначена система «экспериментатор \Leftrightarrow текст \Leftrightarrow реципиент» (ЭТР), функционирующая в процессе эксперимента. Эксперимент, при этом, трактовался как общенаучный метод, проводимый в «искусственных, воспроизводимых условиях путем их контролируемого изменения» [Леонтьев 1999: 74].

Цель работы состояла в анализе процедур и способов проведения экспериментов с текстом и оценке зависимостей получаемых результатов от параметров системы «экспериментатор \Leftrightarrow текст \Leftrightarrow реципиент». В исследовании использовались структурно-позиционный анализ, лингвистический эксперимент, направленный на определение ключевых слов, темы и идеи текста; лингвосмысловый анализ; вероятностно-статистические методы.

Структурно-позиционный анализ заключался в определении структурной модели текста, отражающей его объективные параметры, не зависящие от человека. В ходе лингвосмыслового анализа выявлялось идейно-тематическое содержание текста, а также языковые средства его выражения.

Изначально мы предположили, что тема текста соотносится с содержанием текста, она сопоставляема с содержательно-фактуальной информацией по И.Р. Гальперину, всегда эксплицитна и выражена вербально. Идея отражает обобщающую мысль, лежащую в основе произведения и выражается во всей художественной структуре произведения; она определяет организацию элементов текста при его порождении и синтезирует представление о них в сознании читателя при его целостном восприятии и осмыслении. Идея текста связывается с его смыслом.

Материалом исследования послужили результаты экспериментов на выявление композиционных зон, содержащих важную идейно-тематическую информацию в сказке Л.Н. Толстого «Как мужик убрал камень», стихотворении Ф. Кривина «Идущие», искусственно сконструированных текстах. Тексты различны по размеру, типу и структурной организации. В экспериментах приняли участие 1299 реципиентов, было получено 9595 реакций, проведено 7 серий экспериментов.

Цель первого этапа исследования заключалась в обнаружении управляющих параметров в системе «экспериментатор»; была проведена серия экспериментов, в процессе которых незначительно менялась формулировка задания к исследуемому тексту¹. Далее анализировалась степень влияния подобной трансформации на результат эксперимента.

На втором этапе исследования акцент переносился с параметров системы «экспериментатор» на варьирование параметрами системы «текст»; при этом перестраивалась структура текстов (модель формы текста /22222/ трансформировалась в /11111²), при сохранении их вербального наполнения. Далее определялось распределение идейно-тематической информации по тексту до и после его трансформации. Цель подобных экспериментов состояла в том, чтобы: 1) установить *саму возможность экспериментального обнаружения* интервала, актуализируемого реципиентами при определении ключевых слов, темы и идеи текстов; 2) выявить степень тождественности результатов, получаемых в процессе экспериментального определения интервала, специализирующегося на актуализации темы и ключевых слов³.

Результаты эксперимента сравнивались с данными теоретического прогноза, проведенного вначале исследования и эксплицирующего степень предсказуемости вероятных реакций реципиентов. Прогноз включал лингвосмысловый и структурно-позиционный анализ.

Экспериментально полученные данные проходили первичную и вторичную математическую обработку. При первичной обработке при помощи метода ранговой корреляции определялась тождественность полученных результатов. В процессе вторичной математической обработки применялась методика вероятностного распределения словоформ по позициям (вариант методики позиционных срезов Г.Г. Москальчук). Данная методика устанавливала степень участия словоформы в структурной организации текста.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы:

1. Экспериментатор и реципиент, взаимодействуя в едином процессе эксперимента с текстом, приобретают системные свойства. Направленность эволюции системы «экспериментатор ↔ текст ↔ реципиент» зависит от наполнения и вариативности ее составляющих (экспериментатора, текста и реципиента).

2. Лингвист в процессе эксперимента осознанно или неосознанно манипулирует переменными: формулировка инструкции, объем и тип текстов, избираемых в качестве экспериментального материала, методы изучения текста, способы обработки экспериментальных результатов и др. Однако степень воздействия этих переменных на систему в целом различна и не равнозначна на всех этапах исследования. Так, в процессе определения композиционных зон текста, актуализирующих важную информацию, параметром, значительно влияющим на результаты исследования, оказывается формулировка инструкции. Небольшие изменения в способах обозначения значимой информации (слово или предложение) ведут к существенным отклонениям в результатах.

3. Другой переменной, которой исследователь свободно манипулирует при планировании эксперимента, является материал исследования – экспериментальный текст (его объем, тип, форма). Объем текста оказывается значимым при изучении свойств ключевых слов. В текстах размером 14-15 словоформ распределение высокоинформативных лексем реципиентами коррелирует с процессами формообразования текста. Однако такая корреляция отсутствует при

¹ 1. Указать номера предложений, содержащих наиболее значимую информацию (предложения пронумерованы); 2. Выписать из текста предложения, содержащие наиболее значимую информацию (предложения даны без нумерации). 3. Выписать из текста слова, содержащие наиболее значимую информацию (слова выписывались в той форме, в которой они употреблены в тексте; предложения даны без нумерации). 4. Подчеркнуть в тексте слова, содержащие наиболее значимую информацию (предложения даны без нумерации).

² Форма текста определялась по методике Г.Г. Москальчук (1998).

³ Решение данной задачи считаем весьма существенным, поскольку традиционно ключевые слова идентифицируются с репрезентантами темы текста.

проведении эксперимента с текстами размером более 50 словоформ. В этом случае ключевые слова равномерно распределяются по всему телу текста.

4. Иначе обстоит дело с другим параметром текста – его структурной организацией. При экспериментальном определении темы и идеи до и после структурной трансформации текста было установлено, что наиболее интенсивно актуализируется зона гармонического центра. Несмотря на изменение структуры текста, этот интервал остается функционально стабильной и инвариантной. В нем, независимо от позиционной модели, возникает сопряжение темы как организующего начала текста и идеи как результата его осмысления. Устойчивая активность области гармонического центра в процессе выявления идейно-тематического содержания говорит о том, что текст обладает набором инвариантных признаков, не поддающихся воздействию экспериментатора, и оказывается наиболее устойчивым элементом (иначе структурой-аттрактором) в системе «экспериментатор ↔ текст ↔ реципиент».

5. При выборе способа статистической обработки лингвист задает качество контроля и оценки результатов исследования. Так, метод ранговой корреляции Спирмена эффективен при сравнении данных двух выборок. В то же время, этот статистический прием не репрезентирует в полной мере структурные свойства текста и не позволяет выявлять флуктуации в форме текста, возникающие вследствие его структурной реорганизации. Метод позиционных срезов, напротив, демонстрирует «долю» участия каждой словоформы в структурной организации текста и ее роль в процессуальном формировании семантического пространства текста. Экспериментальные результаты, обработанные при помощи этой методики, обнаруживают более тонко скрытые предпочтения испытуемых.

Таким образом, в системе «экспериментатор ↔ текст ↔ реципиент» «экспериментатор» является ее управляющим элементом, итоги экспериментального исследования текста во многом зависят от наполняемости и варьирования параметров системы «экспериментатор». Сравнительно малые варьирования параметров данного элемента на этапах организации и контроля исследования способны вызывать существенную перестройку ЭТР. Текст же, напротив, оказывается наиболее устойчивым элементом системы. Во избежание факторов, снижающих достоверность результатов исследования, а также по причине того, что текст обладает инвариантной составляющей, возможно применение альтернативных способов исследования текста – теоретического анализа и моделирования (лингвосмысловой анализ и позиционный анализ).

Библиографический список

1. Москальчук Г.Г. Структурная организация и самоорганизация текста. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998. – 240 с.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
4. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.–Воронеж, 2001. – 448 с.

ИСТОКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ КУЗНЕЦКСТРОЯ

**Базайкина
Татьяна
Витальевна**
– кандидат
технических наук,
доцент,
зав. кафедрой
машиноведения
КузГПА

Создание и деятельность Кузнецкстроя вызвали изменения, которые выходят далеко за рамки самого города. Это индустриализация Сибири, Дальнего Востока и Средней Азии на базе кузнецкой стали.

В традициях кузнецкой школы – воспитание научно-технических кадров, известных в стране, отличающихся не только стремлением к постоянному совершенствованию техники и технологии, но и умением решать сложные технические вопросы самостоятельно. Это возможно в условиях высокой технологической культуры, основы которой закладывались еще в далекие годы начала строительства Кузнецкстроя, благодаря людям, сохранившим еще с дореволюционных времен и передавшим новым поколениям инженеров характерное для русской интеллигенции стремление нести плоды просвещения в массы. Благодаря этому Кузнецк – это не только мощный для того времени металлургический комбинат, но и библиотеки, технические музеи, театр, институты и многое другое. В настоящей работе предпринята попытка наметить основные штрихи портрета научно-технической интеллигенции далеких 20 – 30 гг. прошлого века и ее лидера – И.П. Бардина. Начинался Кузнецкстрой с Горбуновской площадки.

Горбуновская площадка, на которой был сооружен Кузнецкий комбинат, определена профессором Сибирского технологического института (Томск) Н.В. Гутовским после геологической разведки Кузбасса в 1915 г. [1].

Урало-Кузнецкий проект, разработанный Обществом сибирских инженеров, одобрен Госпланом СССР в 1921 г. [2]. Президиум Госплана СССР утвердил «основные положения о перспективах развития металлургической промышленности», в которых Сибирь (Кузбасс) признавался бесспорным центром металлургии 16 апреля 1925 г. [3]. Совнарком и Совет Труда и Оборона приняли решение о постройке Кузнецкого завода 15 января 1929 г. [4].

20 июня 1929 г. начались земляные работы, 1930 год – год развернутого строительства, закладка фундаментов; 13 июля 1930 г. – начало сооружения первых десяти кирпичных домов – начало города; 3 апреля 1932 г. был дан первый чугун; 30 декабря 1932 г. прокатали первые рельсы – металлургический цикл был завершен.

В конце апреля 1929 г. управление по строительству завода получает официальное название – Кузнецкстрой. В том же году (май 1929 г.) определяется задача нового пятилетнего плана – строительство нового металлургического завода на Горбуновской площадке.

Техническое руководство строительством крупнейшего металлургического завода с февраля 1929 г. осуществлял И.П. Бардин. Это был инженер-металлург с большим опытом и знаниями, выпускник Киевского политехнического института 1910 г. Практический опыт металлурга получил на крупном металлургическом заводе в США, в техническом бюро Юзовского завода – в России, где работал совместно с М.К. Курако, что явилось для Бардина ценнейшей школой новаторства в технике. Был сторонником американской ориентации проектирования и строительства крупных заводов, полностью механизированных агрегатов, внедрения самой перспективной техники, металлургии высшего технического уровня.

И.П. Бардин приглашался на строительство неоднократно. В своих воспоминаниях он пишет, что о постройке металлургического завода американского типа разговоры начались еще в 1916 г., а в 1921 г. он получил от Курако из Сибири «бодрую открытку», которая шла очень долго, и Курако к тому времени уже умер.

Будучи главным инженером завода им. Дзержинского, на приглашение к сотрудничеству в 1926 г. ответил отказом, так как был увлечен проводившейся там реконструкцией.

Но о проблеме Урало-Кузнецкого бассейна он знал и следил за ее развитием. В 1927–1928 годах Бардин имел возможность участвовать в обсуждении проектов реконструируемых и новых металлургических заводов в качестве члена Технического совета Гипромеза, где зарекомендовал себя сильным и смелым инженером, поборником мощных металлургических предприятий.

В 1929 году на очередное приглашение приехать в Кузнецк в качестве главного инженера ответил согласием и восторгом, считая, что это решение знаменовало собой начало нового жизненного пути. «День шестого января 1929 года в моей биографии был тем рубежом, за которым начиналась моя вторая жизнь...»

«Предложение поехать в Кузнецк на работу, о которой я в течение всей своей жизни мечтал, было слишком заманчиво. Я понимал, что такое Кузнецк. Это ведь означало построить завод американского масштаба и по американскому проекту», – писал Бардин [6].

Сложнейшая по тем временам кадровая проблема решалась преимущественно с помощью метода индивидуального приглашения специалистов, известных лично или через товарищей. Необходимых специалистов–металлургов нужно было искать на Юге или на Урале. И.П. Бардин съездил на завод им. Дзержинского и договорился с людьми, которых он лично знал по совместной работе (Г.Е. Казарновский, П.Д. Зайцев, И.М. Демидов), не один год проработавших вместе с М.К. Курако, талантливых металлургов, имеющих опыт и знания. За ними приехали молодые инженеры (Б.Ф. Лисичкин, М.С. Леви, М.М. Киселев и др.), успевшие себя неплохо зарекомендовать. Таким образом, в составе управления Кузнецкстроя образовалось ядро опытных металлургов–южан, которые перенесли в Кузнецк традиции школы Курако.

Привлечением специалистов занимались управление Кузнецкстроя в Кузнецке и московское представительство. Люди ехали из разных мест: с Юга (Харьков, Днепропетровск и др.), с Урала, возвращались в Сибирь прежние выпускники сибирских вузов, новые выпускники Сибирского технологического института. Привлекательными были не только повышенные оклады, но и необыкновенная природа «русской Швейцарии», романтика первопроходцев, перспективы будущей деятельности. Многие из приехавших объясняли свое романтическое увлечение Кузнецкстроем влиянием личности И.П. Бардина, как человека «оттуда», где делается настоящее дело. Сам Бардин, вспоминая это время, писал: «Кто только не предлагал нам свои услуги: фантазеры, романтики, рвачи, пылкие юноши и отчаянные старики. Одних увлекала романтическая новизна, героика, слава пионеров, желание проторить новый путь; других – простая грубая жажда наживы» [6]. Характерно, что почти все специалисты, приехавшие на Кузнецкстрой в начальный момент, остались в Кузбассе на многие годы, многие стали ветеранами КМК.

В течение 1929 и 1930-х годов Кузнецкстрою удалось практически полностью сформировать управленческий аппарат, в котором опытные кадры из старых промышленных районов

удачно сочетались с молодыми специалистами, только что окончившими учебные заведения. Определяющая заслуга в этом принадлежала И.П. Бардину. Следует отметить, что идеологические послышки сверху имеют в этот период очень незначительные влияния. Подбор людей происходил по принципиальному признаку – профессиональной квалификации. Именно поэтому историки отмечают в качестве недостатка того времени слабую партийную прослойку [7].

Партийная и комсомольская ячейки заметного влияния на ход строительства не оказывали. Из материалов районной партконференции, проходившей 20 октября 1929 г., следует, что в то время из 68 делегатов только 2 имели высшее образование, то есть партийный актив состоял в основном из рабочих с очень низким образовательным уровнем, да и среди рабочих партийная прослойка составляла 2,7 % [8]. Райком, разумеется, принял энергичные меры: к 1 июля 1931 г. число членов и кандидатов партии достигло 2391 человека, а к 1 октября 1931 г. – 6000 человек [9].

Меры приняло и политбюро ЦК ВКП(б), которое отправило начальником Кузнецкстроя крупного хозяйственника СМ. Франкфурта, члена партии с 1904 года, работавшего на дипломатическом поприще, на хозяйственной работе в угольной, химической, текстильной промышленности. СМ. Франкфурт в 1919 г. бывал в Сибири (занимался национализацией) [10]. На Кузнецкстрой он прибыл летом 1930 г. В июне 1931 года командирован ЦК партии Р.М. Хитаров, член ЦК ВКП(б), имеющий опыт революционной борьбы, работавший в Коминтерне под руководством Э. Тельмана. Оба (Р.М. Хитаров и СМ. Франкфурт) – профессиональные большевистские руководители, типичные для того времени: организаторы, борцы (не имели отношения к среде технической интеллигенции, а также ни специальной, ни профессиональной подготовки). Основной же костяк управления Кузнецкстроя сформировался, к счастью, в условиях малого вмешательства партийного руководства в кадровую проблему. Этому способствовала отдаленность строительной площадки от краевого центра, и, тем более, от Москвы.

Может быть, это в немалой степени определило характер инженерной среды и позволило реализовать принцип, которого И.П. Бардин придерживался при наборе специалистов: профессиональная квалификация, рекомендации специалистов – по личной совместной работе. За время, проведенное на Кузнецкстрое, Бардин заботился о кадрах. Он вменял в обязанности каждого инженера постоянное чтение советской и иностранной научно-технической литературы, устраивал научно-технические семинары, в которых участвовал сам и на которые приглашал техников и рабочих. Таким образом, благодаря бардинской кадровой «селекции» на Кузнецкстрое сформировался управленческий слой работников, которые смогли за неслыханно короткое время справиться с колоссальным объемом работ (и это не преувеличение!).

Почему И.П. Бардин, дважды отклонив приглашение, в третий раз соглашается ехать в Кузнецк? Совершенно очевидно из его воспоминаний, что в 1921 г. причиной отказа служит смерть М.К. Курако, его единомышленника и учителя, без которого новая перспективная работа теряет для него интерес, а, может быть, и недостаточность опыта, ведь впереди восемь лет практики руководства строительством и реконструкцией на заводах юга России. Итак, первое – отсутствие единомышленников и неясность перспектив; второе – возможность реализовать себя на прежнем месте. В 1926 году потребности в Кузнецке у И.П. Бардина не возникает по тем же причинам, тем более, что он активно руководит работами на заводе имени Дзержинского, хотя понимает, в каком тупике находится русская металлургия. Кроме того, в то время еще не было очевидно, какого типа и масштаба предприятие будет реализовано в Сибири.

Затем техническое сотрудничество с Гипромезом и борьба за ориентацию на гигантские предприятия американского типа; предприятия, которые можно механизировать, автоматизировать, словом, предприятия нового типа. А ведь И.П. Бардин был знаком не понаслышке с американскими заводами, более того, молодым инженером, преисполненным амбициями, он побывал в Америке, но, увы (или к счастью, для будущего Кузнецкстроя), не удовлетворил их, работая простым рабочим, однако сохранил по возвращении в Россию уважение к манере рабо-

тать, к деловитости американцев, и, возможно, ущемленное самолюбие талантливому инженеру.

Итак, 1929 год. К этому моменту И.П. Бардин, как член Технического совета Гипромеца, уже знал масштабы будущего гиганта, был знаком с программой проектирования Кузнецкстроя. И принял приглашение. «Никогда в старое время я даже думать не смел, что буду когда-нибудь главным инженером на таком заводе, и еще менее я мог себе представить, что буду в числе руководителей строительства подобного Кузнецкому гиганту», – вспоминал Бардин [5].

Появилась возможность реализовать свой творческий потенциал, ожидание его учителя и соратников, а также реабилитировать ущемленное когда-то самолюбие масштабами деятельности, достойными его таланта, осуществить, как он писал, «заветную мечту».

Не вызывает сомнения, что И.П. Бардин – ключевая и даже харизматическая фигура, которая во многом силой своей личности определил характер среды руководящих инженерно-технических сотрудников. Ему верили, в него верили; он идеолог научно-технического направления, творческого отношения к служебным обязанностям, к собственному интеллектуальному росту каждого. Он не только собрал в одном месте огромное количество совершенно разных людей, но и определил, выстроил концепцию развития коллектива, сформировал школу общечеловеческого, культурного и научно-технического развития, которая, «заведенная им», и дальше передавала, формировала и воспитывала в последующие многие годы. Он умел подниматься над средой, не отрываясь, но увлекая за собой, со всей полнотой доказывая людям, что они поистине имеют право быть хозяевами своих сил, способностей через свою конкретную деятельность, направленную на созидание – и только в этом и через это (возможно, в то время особенно!) человек может реализовать свои личные и гражданские качества. По сути, он выстроил систему руководства Кузнецкстроем, в которой:

- существовало разделение труда с четким определением обязанностей и фронтом работ для каждого;
- выдвижение работников осуществлялось только по квалификационным качествам;
- требовалось непрерывное повышение квалификации;
- стратегические, технические проблемы решались коллегиально;
- тактические производственные вопросы должен был решать каждый на своем техническом объекте.

Позже СМ. Франкфурт введет административное единоначалие.

Анализируя причины, позвавшие людей на Кузнецкстрой, кроме тех, что обозначены в воспоминаниях, часто отлакированных требованиями времени и идеологии, представляется следующее.

У старой российской технической интеллигенции Октябрьская революция унесла материальные ценности, поле их деятельности, среду, в которой они существовали, но не могла уничтожить их основной экономический ресурс – интеллектуальный капитал, который за долгие годы разрухи и потрясений оставался мало или почти не востребованным. Кузнецкстрой с его масштабами возвращал им среду творческого обитания, широкомасштабное поле деятельности, где можно было реализовать накопленные знания, способности и творческий потенциал. Появлялась возможность востребованности. Через собственную творческую деятельность в среде себе подобных можно было ощутить свою самодостаточность, самонеобходимость, результативно самореализоваться на благо России; особенно – инженерам-металлургам, которые из-за специфики своей деятельности не могут профессионально существовать в одиночку. Новая власть в то время поддерживала их в этом, она была заинтересована, индустриализация уже были провозглашена (отсюда и предлагаемые высокие оклады, которые, по воспоминаниям многих, не имели решающего значения).

Молодые специалисты, получившие образование после революции, может быть, были уже более идеологически податливы, но и они, как инженеры, понимали, какие профессиональные перспективы открывали масштабы Кузнецкстроя в будущем.

И.П. Бардин и многие другие выходцы из разных дореволюционных социальных сред обрели собственное достоинство и положение в обществе благодаря своему таланту и профессиональной деятельности. Кузнецкстрой вновь предоставлял им возможность обрести внутреннюю свободу. Этим, очевидно, можно объяснить терпимость к ужасающим бытовым условиям, к суровому климату, к нечеловеческим условиям труда. Строился не только комбинат, строилась среда, которая на многие годы вперед определила успех и условия формирования интеллектуального научно-технического потенциала всего Кузбасса.

Библиографический список

1. АИКМК. – Оп. 1. – Д.66 (воспоминания М.А. Павлова).
2. АИКМК. – Оп. 1. – Д. 54 (воспоминания Н.В. Гутовского).
3. ЦГАНХ. – Ф. 4372. – Оп. 1. – Д. 192. – Л. 160-161.
4. ЦГАОР. – Ф. 5446. – Оп. 10. – Д. 269. – Л. 2.
5. История КМК им. В.И. Ленина / Под ред. Б.Н. Жеребина. – М.: Металлургия, 1973. – 464 с.
6. Бардин И.П. Жизнь инженера. – М.: Молодая гвардия, 1939. – 208 с.
7. Бюллетень Кузнецкстроя. – Томск, 1929. – С. 9.
8. ПАКО, ф. 8, оп. 1, д. 1178, лл. 8-19.
9. Большевик Кузнецкстроя. – 1931. – 14 июля.
10. Большевик Кузнецкстроя. – 1931. – 9 июня.

О НЕОБХОДИМОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ФЕНОМЕНОВ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Сотникова
Светлана
Анатольевна**
– старший преподаватель кафедры иностранных языков КузГПА

Педагогический процесс направлен на реализацию социального заказа общества. В связи с тенденциями мирового развития, такими, как расширение масштаба межкультурного взаимодействия, возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, и других, перед образованием встают задачи воспитания поликультурной личности, готовой к сотрудничеству, терпимой к чужому мнению, умеющей вести диалог, владеющей коммуникативной, в том числе иноязычной и межкультурной компетенцией, включающей знание особенностей национальной и общечеловеческой культуры, а также знание культурологических основ социальных явлений и традиций.

По нашему мнению, именно знание иностранных языков является одним из путей решения этих задач. Поскольку система обучения иностранным языкам есть одна из подсистем общего образования, цели и задачи обучения иностранным языкам формулируются под влиянием общеобразовательной идеологии и, соответственно, также должны отвечать запросам и потребностям общества. Основными задачами, прежде всего, является формирование коммуникативной и культурологической компетенций в области иностранных языков и культурологии.

Достижение целей происходит благодаря применению новых методов и подходов. Одним из таких подходов может стать лингвокультурологический, рассматривающий проблемы взаимодействия языка и культурной сферы и пути включения явлений культуры в обучение.

Инициаторами включения явлений культуры в современный процесс обучения стали преподаватели иностранных языков, которые первыми осознали, что для эффективного общения с представителями других культур недостаточно одного владения иностранным языком, поскольку даже глубокие знания иностранных языков не исключают непонимания и даже конфликтов с носителями этих языков. Следовательно, обучение иностранному языку как средству коммуникации между представителями разных народов и культур должно вестись в неразрывном единстве с культурой народа, говорящего на этом языке, поэтому возникает необходимость включения изучения традиций и норм культуры в процесс обучения.

Поэтому преподавание иностранных языков во многих учебных заведениях дополнилось новыми учебными дисциплинами, такими как «Лингвострановедение», «Мир изучаемого языка», «Основы межкультурной коммуникации» и другими.

Вопрос о соотношении языка и основ национальной культуры в контексте человеческой деятельности ставился еще в древности. О роли языка в становлении и развитии культуры и общества говорили И.Г. Гердер, В. фон Гумбольдт, Г.В.Ф. Гегель, Л. Фейербах и другие мыслители.

Проблемы взаимодействия языка и традиций культуры не утратили своей актуальности, а в настоящее время приобрели еще большее значение, в связи с чем возникла необходимость включения явлений культуры в процесс обучения.

Язык является составной частью культуры, но частью очень важной, так как культура отражается в языке. Он является зеркалом культуры, в котором отражается реальный мир, окружающий человека, реальные условия его жизни, общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира.

Язык – средство аккумуляции культуры. Изучение культуры предполагает усвоение фоновых знаний на уровне системы понятий, в которой заложено видение культурной реальности и раскрывается культурно-ориентированное содержание языка как средства аккумуляции культуры. (Фурманова, 1993; Тер-Минасова, 2000).

«Язык – сокровищница, кладовая, копилка культуры.» (Тер-Минасова, 2000; 14) Он хранит культурные ценности в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в письменных и устных текстах. Изучение культуры связано с экспликацией понятий, отражающих особенности культуры в семантической структуре слова и выступающих как источник культурных фоновых знаний.

Язык – инструмент передачи культурных ценностей. Он передает сокровища национальной культуры, хранящиеся в нем, из поколения в поколение.

Язык – орудие культуры. Он формирует личность человека, носителя языка, через заложенные в языке видение мира, менталитет, отношение к людям, то есть через культуру народа, пользующегося данным языком как средством общения.

Язык – средство коммуникации. Национально-культурная специфика речевой коммуникации складывается из системы факторов, обуславливающих различия в организации, формах и способах общения. Это социальные факторы, культурные традиции, специфические вербальные и невербальные средства.

И, наконец, «язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» (Тер-Минасова, 2000; 15).

«Не вызывает сомнения, что язык и культура находятся в отношениях двунаправленных: взаимозависимости и взаимовлияния. Язык не может существовать вне культуры, как и культура не может существовать вне языка, они представляют собой нерасторжимое целое, любое изменение каждой из частей которого ведет к обязательным изменениям другой его части» (Гудков, 2003; 17).

Эта мысль подтверждается в статье В.М. Лейчика «Отношения между культурой и языком», где автор выявляет функции, общие для культуры и языка: когнитивная, информационная, семиотическая, коммуникативная, аксиологическая, регулятивная, экспрессивно-эмоциональная, разграничения и интеграции, функция перехода от социализации к индивидуализации и обратно (Лейчик, 2003).

До сих пор в мировой лингвокультурологии нет единого понимания культуры, так как культура – очень емкое понятие, и каждый исследователь может вкладывать в него свой смысл, не входя в противоречие со смыслами, вкладываемыми другими.

Дать определение такому комплексному понятию как культура исключительно сложно, однако необходимо, поскольку культура должна стать одним из основных компонентов содержания обучения, а содержание обучения определяется целями и влияет, в свою очередь, на методы и средства обучения. Задачи, которые мы пытаемся решить в процессе обучения, будут влиять на выбор подхода в понимании культуры.

В.А. Маслова называет 11 подходов к определению понятия культуры: описательный, ценностный, деятельностный, функционистский, герменевтический, нормативный, духовный, диа-

логический, информационный, символический, типологический. Причем, во всех перечисленных подходах есть рациональное содержание, каждый из них указывает на какие-то существенные черты этого понятия (Маслова, 2001).

Г.В. Елизарова выделяет три основных подхода: социальный, в центре внимания которого стоит тот факт, что человек приобретает культуру в ходе общения, на основе социальной деятельности; когнитивный, в рамках которого язык понимается как ментальный конструкт, как система пропозиций, отражающая то, что говорящий знает как член общества, и что детерминирует его интерпретацию окружающего мира; семиотический, который базируется на понимании культуры как системы знаков, репрезентирующей мир, которая затем может использоваться как средство общения (Елизарова, 2001; 17).

Это разнообразие подходов обусловлено тем, что культура представляет крайне сложное и многогранное явление, выражающее все стороны человеческого бытия. «Она включает в себя все, что создано человеческим разумом и руками. Культура изучается целым рядом наук. Каждая из наук выделяет в качестве предмета своего изучения одну из ее сторон, подходит к ее изучению со своими методами и способами, формулируя при этом свое понимание и определение культуры» (Грушевицкая, 2003; 19).

Поскольку мы считаем необходимым включение культурных компонентов в обучение иностранным языкам, мы остановимся на таком понимании феномена культуры, которое сближает ее с языком.

Вслед за В.А. Масловой мы считаем наиболее важными деятельностный, нормативный, диалогический и ценностный подходы к культуре.

Деятельностный подход, в котором культура понимается как свойственный человеку способ удовлетворения потребностей, как особый род деятельности.

Нормативный, в русле которого культура – это совокупность норм и правил, регламентирующих жизнь людей, программа образа жизни, наследственная память коллектива, выражающаяся в определенных системах запретов и предписаний.

Диалогический, в котором культура – «диалог культур» – форма общения ее субъектов, и чем более развита национальная культура, тем более она тяготеет к диалогу с другими культурами, становясь от этих контактов богаче, ибо впитывает в себя их достижения, но при этом унифицируется и стандартизуется.

Ценностный, в котором культура трактуется как совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми (Маслова, 2001).

Самыми существенными, на наш взгляд, являются «такие черты культуры, как быть наследственной памятью коллектива, которая выражается в определенных системах запретов и предписаний, а также рассмотрение культуры через диалог культур. В понятие культуры входят способы и приемы трудовой деятельности, нравы, обычаи, ритуалы, особенности речевого и неречевого общения, способы видения, понимания и преобразования мира (Маслова, 2001; 63).

Таким образом, «культура – совокупность всех форм деятельности субъекта в мире, основанная на системе установок и предписаний, ценностей и норм, образцов и идеалов, это наследственная память коллектива, которая «живет» лишь в диалоге с другими культурами» (Маслова, 2001; 63).

Мы принимаем определение культуры, предложенное В.А. Масловой, так как, на наш взгляд, оно наиболее точно отражает задачи, которые мы ставим перед собой, обучая студентов иностранным языкам, а именно, обучение иностранному языку во взаимосвязи с культурой. Это определение поможет осуществить отбор имеющего национально-специфическую окраску культурологического материала, как части содержания обучения, что будет соответствовать целям и задачам общеобразовательного процесса и процесса обучения иностранным языкам, например:

- изучение основ национальной культуры помогает понять и объяснить особенности речевого и неречевого поведения представителей различных культур, поскольку в их основе лежат именно культурные особенности, и способствует формированию навыка адекватного употребления и эффективности речевого воздействия на партнера по общению (Фурманова, 1993).

- знание национальных культуруносных языковых явлений (поговорок, метафор, фразеологизмов, сравнений и т.п.) формирует у студентов представление о картине мира народа, язык которого они изучают;

- не владея знаниями о национально-культурных реалиях, невозможно соотнести языковой знак с соответствующим предметом объективной действительности, а без этого невозможно правильное понимание явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народов, говорящих на данном языке;

- одни и те же культурные ценности воспринимаются по-разному представителями различных культур, а важность и значимость ценностей зависит именно от типа культуры, что подтверждает необходимость включения явлений и традиций культуры в процесс обучения иностранным языкам;

- необходимость изучения культуры в этнографическом смысле слова, то есть образа жизни народа, национального характера, менталитета связана с тем, что реальное употребление слов в речи, речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива.

Библиографический список

1. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Союз, 2001. – 291 с.
4. Лейчик В.М. Отношения между культурой и языком: общие функции // Вестник Московского Университета. Серия 19. – 2003. – № 2.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: SLOVO, 2000.
7. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 124 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Сурдина
Евгения
Владимировна**
– старший препода-
ватель кафедры
иностраных
языков АГМУ

Способы управления учебной деятельностью студентов обусловлены дидактическими целями, содержанием обучения и осуществляются при помощи средств и методов обучения. В свою очередь методы обучения реализуются в деятельности преподавателя и студентов, которая имеет целенаправленный характер, содержание, средства и формы организации. Поэтому мы рассматриваем деятельность объектов управления в медицинском вузе. Следует отметить, что отношения управления формируются между преподавателем и студентами и между самими студентами.

Основным в деятельности субъектов управления является педагогическое взаимодействие преподавателя и студентов. Содержание понятия “взаимодействие” широко обсуждается в научной литературе, оно нашло свое отражение в философских, психолого-педагогических работах.

В педагогике понятие “взаимодействие” определяется в качестве основы функционирования и развития образовательных процессов, определения целей, содержания, методов и форм педагогической деятельности, мотивов поведения и движущих сил педагогического процесса. Универсальной способностью педагога является способность к педагогическому взаимодействию. Педагогическое взаимодействие понимается как систематическое, постоянное осуществление коммуникативных действий педагога, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны учащегося. Таким образом, взаимодействие преподавателя и студента является прежде всего вариантом социального контакта, обладает на этой основе его главными признаками и организуется в соответствии с его ведущими принципами. В качестве специфических черт, целесообразно выделять его диалогичность и субъектность.

В ходе взаимодействия человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения. Взаимодействие наряду с предметно-практической деятельностью расценивается в качестве главного фактора развития как психики человека в целом, так и его личности. В процессе педагогического взаимодействия происходит приобщение личности к человеческим ценностям.

Анализ педагогической литературы, специальные наблюдения позволили выделить три аспекта в педагогическом взаимодействии преподавателя и студентов в медвузе.

Первый аспект “преподаватель => студент”, когда инициатива в учебно-познавательном процессе принадлежит преподавателю, и он полностью управляет познавательной деятельностью студентов. Преподаватель планирует, организует и контролирует деятельность студентов, которые только реагируют на его действия. Здесь нужно заметить, что зачастую при таком подходе функция преподавателя сводится к постановке задач и контролю за ходом их реализации. Кроме того, авторитарное воздействие на студентов со стороны преподавателя может негативно сказаться на самостоятельности в процессе их познавательной деятельности.

Жесткое управление деятельностью студентов лишает их инициативы, снижает самостоятельность в принятии решений. По мнению Ю.К. Бабанского, следует найти оптимальную меру в соотношении связей управления со стороны педагога и самоуправления обучаемых [1].

Второй аспект “преподаватель <= студент”, когда инициатором в ходе обучения являются студенты. Преподаватель ставит перед студентами проблему и предоставляет им возможность самим найти способы ее развития. В процессе такого взаимодействия предполагается доброжелательное отношение преподавателя ко всем действиям студентов, что ведет к раскованности их действий. В данном случае максимальную активность проявляют студенты, а преподаватель играет роль консультанта-координатора на основе индивидуального подхода к каждому из них.

Третий аспект “преподаватель <=> студент” предполагает активное участие в учебно-познавательном процессе преподавателя и студентов. Основной формой взаимодействия между преподавателем и студентами является их коммуникативная деятельность. Важным моментом этого аспекта является постоянная обратная связь, которая обеспечивает корректировку деятельности студентов со стороны преподавателя, что дает возможность вовремя устранить ошибки в процессе познания. Активность студентов достигается за счет активации повышения их умственной деятельности путем поиска закономерностей и противоречий, открытия взаимосвязи изучаемых явлений. Чем шире диапазон профессионально-педагогических ценностей, которыми наделены преподаватель и студенты, тем быстрее произойдет понимание в диалоге. Следует предоставить студенту ответственность за поступки, снабдив его необходимыми способами деятельности.

Ядром педагогического взаимодействия является диалог как особая ориентация межличностных отношений, предполагающая принципиальное равенство сторон в том, что касается осмысления фактов, оценок, отношений. Необходимость встать на позицию другого не означает отречения от своих убеждений и принципов.

Во всех трех рассмотренных аспектах важная роль принадлежит преподавателю. Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в медицинском вузе обусловлена целым комплексом внутренних и внешних факторов. Характер педагогического взаимодействия определяется существующими социальными условиями, сложившейся системой общественных отношений, уровнем развития общества в целом. Немаловажными факторами организации педагогического взаимодействия являются социально-психологический климат в коллективе, традиции кафедры и влияние личности заведующего, социально-психологические особенности студенческой аудитории и т.д. [2]. Действие внешних и внутренних факторов предопределяет формирование демократического, авторитарного или либерального (не вмешивающегося) стиля педагогического взаимодействия, его деятельного или личностного характера. Рассматриваемые стили общения редко встречаются в чистом виде; обычно налицо смешение стилей, часто с тенденцией к какому-либо из них. Бывает, что студенческий коллектив развит слабо, а это наблюдается на первом курсе, когда студенты плохо знают друг друга, мало общаются, то для правильной организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов наиболее эффективен будет демократический стиль с элементами авторитарного – по крайней мере, пока не произойдет становление и стабилизация коллектива. И, конечно, стиль общения должен изменяться в зависимости от конкретной ситуации. Правильно выбранный стиль общения влияет на ход образовательного процесса, его результаты, на формирование личностных качеств студентов, микроклимат группы.

Я.Л. Коломинский выделяет согласованные и несогласованные типы педагогического взаимодействия [3].

1. Согласованно-положительный (+ +), присущий преподавателям, у которых совпадают положительные формы и общения, и отношений.

2. Согласованно-отрицательный (– –), характеризующий преподавателей с отрицательными формами и общения, и отношений.

3. Несогласованный положительно-отрицательный (+ –), образуемый при сочетании “жестких”, “холодных”, “дистантных” форм общения и внутренне положительного отношения к студентам.

4. Несогласованный отрицательно-положительный (– +), возникающий при сочетании положительных форм общения и отрицательных форм отношений.

5. Неопределенный тип, представляющий собой вариант сочетания либеральных форм общения с различными формами отношений.

В процессе взаимодействия с преподавателем студент предвидит его ответную реакцию. Причем оценки своих действий он прогнозирует, исходя из социальных ценностей и норм, которые вошли в его личный опыт. От того насколько широк диапазон профессионально-педагогических ценностей, которыми наделен преподаватель, а также от того, какое количество вариантов деятельности представляет он студентам, зависит быстрота понимания в их разговоре. Разумеется, такой диапазон не может быть беспредельным, так как общение может превратиться в бессодержательный обмен мыслями. Более того, профессиональное педагогическое общение между преподавателем и студентом в медицинском вузе будет эффективно только в том случае, если в процессе диалога происходит изменение их субъективных оценок. Такая корректировка становится возможной только на основе ценностно-нормативной системы, именно она обеспечивает возможность общения, адекватного понимания и вообще взаимодействия в широком смысле этого слова.

Деятельность преподавателя будет гораздо более эффективной, если он имеет данные о готовности студента к обучению в институте, сходстве и различии между ценностно-нормативными системами общеобразовательной школы и вуза, трудностях, возникающих у студентов в процессе обучения.

К тому же преподаватель должен учитывать противоречия педагогического процесса. Скажем, противоречие между его направляющей деятельностью и самостоятельной деятельностью студента, между внешними воздействиями и внутренними мотивами учения, между новыми познавательными задачами и сложившимися у студентов способами мышления.

Таким образом, для правильной организации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в медицинском вузе необходимо во всей полноте знать сущность педагогического взаимодействия, специфику медицинского вуза, аспекты педагогического взаимодействия, его стили и типы, внутренние и внешние факторы. Анализ вышеперечисленного и учет противоречий педагогического процесса неизбежно ведет к повышению продуктивности педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в высшем учебном заведении.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М., 1977. – С. 25.
2. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалёва и др. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – М.: Наука, 1976. – 350 с.

РАДИОПЕРЕДАЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ВОСПРИЯТИЯ НА СЛУХ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

*Александрова
Елена
Александровна
– старший преподаватель кафедры
французского языка
КузГПА*

Ведущей целью в обучении иностранным языкам на современном этапе является коммуникативная компетентность обучаемых. Общеобразовательная и воспитательная задачи реализуются при формировании коммуникативной компетентности. При коммуникативном подходе в обучении иностранному языку главным является научение языку как инструменту коммуникации, которым обучаемый сможет воспользоваться в реальных ситуациях общения. В условиях, когда иностранный язык изучается вне языковой среды, одной из важнейших задач является формирование так называемой «компетенции восприятия», позволяющей соотнести бесконечное разнообразие вариантов живой звучащей речи с эталонами восприятия, усвоенными ранее обучаемыми [1–3]. Преподаватели-практики часто сталкиваются с ситуацией, когда, привыкнув к особенностям иноязычного произношения «своего» преподавателя, обучаемые испытывают затруднения или вовсе не воспринимают на слух иноязычную речь в исполнении другого человека. Чтобы избежать ситуаций, ставящих в тупик, когда обучаемый столкнется с иностранным языком на улице, в супермаркете, в аэропорту, то есть в реальной жизненной ситуации, необходимо со студенческой скамьи «учить» ухо «расшифровывать» все разнообразие вариантов и стилей живого иностранного языка. Для этого необходимо, чтобы с самых ранних этапов изучения иностранного языка обучаемые слышали иноязычную речь в исполнении разных «авторов».

Регулярное прослушивание радиопередач на иностранном языке, наряду с использованием других звучащих аутентичных материалов, может стать тренажем для аудирования иноязычной речи и инструментом для совершенствования уже имеющихся навыков понимания иноязычной речи на слух. Широкий спектр материалов радиопередач обеспечивает погружение в бесконечное многообразие артикуляционных особенностей носителей языка, вариаций акцентов, интонаций, ритмов, зачастую, далеких от классического произношения.

Прослушивание радиопередачи может осуществляться в прямом эфире, если есть возможность принимать программы иноязычных радиостанций. На продвинутом этапе обучения можно, например, предложить прослушать дома информационный блок на определенной волне в определенный час с последующим обсуждением услышанного на занятии. На начальном этапе обучаемые могут получить задание записать точное время начала передачи, ее название, определить участников, место передачи, ключевые слова, точное время окончания передачи.

В условиях учебной аудитории чаще всего прибегают к записи радиопередачи на кассету. Запись на кассету имеет много преимуществ. Кассету можно в любой момент остановить, неоднократно повторить важный отрывок, исключить ненужную информацию, нажав на кнопку «стоп», или вовсе удалить ее с кассеты, монтировать материал каждый раз, так, как это представляется целесообразным, предложить обучаемым, особенно на начальном этапе обучения, напечатанный полностью или частично текст передачи.

Выбор тем радиопередач или их фрагментов для аудирования зависит от конкретных нужд обучения. Он может быть направлен как на материалы на общие темы, которые традиционно изучаются в курсе иностранного языка, так и на материалы, которые содержат достоверную информацию об актуальных событиях современной эпохи (строительство Европы, экология, военные конфликты). Выбор последних (как и чтение прессы) вводит обучаемых в курс важнейших событий современности и дает довольно редкую возможность обсудить на занятиях проблемы, волнующие общество.

Конечно, использование материалов радио не лишено недостатков, одним из которых являются существенные временные затраты на подготовку к непосредственному занятию, так как отбор соответствующих цели занятия эпизодов предполагает прослушивание преподавателем достаточно большого количества аудиопродукции. Трудоемкими являются подготовка и редактирование заданий к выбранным материалам.

Использование материалов радиопрограмм требует довольно высокой языковой подготовки. Помимо трудностей восприятия, связанных с фонетической стороной звучащей речи, обучаемые могут столкнуться с трудностями понимания самого текста радиопередач, которые создаются одними носителями языка для других носителей языка. Идиоматические выражения, неологизмы, жаргонизмы, заимствования, значение сокращений, имена собственные, незнание предшествующего политического, исторического контекста, составляющие основу культурного знания носителей языка, часто мешают понять смысл. В связи с этим, довольно эффективным представляется совместное прослушивание радиопередач обучаемых с преподавателем.

Не следует бояться того, что некоторые фрагменты передач на иностранном языке могут быть одинаково трудны для понимания на слух как для обучаемых, так и для преподавателя. Здесь надо помнить, что, зачастую, отдельные моменты речи другого человека ускользают от нашего понимания, даже тогда, когда он говорит на родном нам языке. Механизм восприятия на слух иноязычной речи, такой же, как и при аудировании речи на родном языке. Важно, уловив общий смысл сказанного, уметь использовать те элементы, которые известны, чтобы компенсировать то, что осталось непонятным. Дуэт, составленный из «того, кто знает все» и «тех, кто не знает ничего», когда и преподаватель и обучаемые оказываются перед лицом одинаковых трудностей, может сыграть роль своеобразного психотерапевтического средства, способствуя преодолению психологического барьера и устранению «фактора страха». Совместное прослушивание радиопередач, когда каждый из участников делает свои маленькие «открытия», дает возможность сравнить впечатления, соединить детали и «выработать» общую версию прослушанного.

Не нужно забывать, что при прослушивании радиопередачи, восприятие информации идет по одному (слуховому) каналу. Реципиент лишен возможности получать дополнительную информацию из видеоряда, как это происходит при использовании видеосредств, видеть мимику и жесты собеседника, задать уточняющий вопрос, как это происходит в живой беседе. Поэтому работа с радиийными материалами должна представлять определенную систему работы с аутентичным материалом. Очень важным представляется этап антиципации, задачей которого является дать ориентиры, облегчающие понимание: особенности произношения говорящего, акцент (региональный, иностранный), шумы, возможные деформации звукового ряда, ключевые слова, презентация незнакомых аутентичных разговорных формул и т.д. При этом можно ввести элементы игры, например, презентовать ключевые слова в форме кроссворда, предложить со-

ставить небольшой текст, содержащий ключевые слова, предварить прослушивание короткой дискуссией на тему передачи и т. д.

Одним из способов, которые могут существенно облегчить понимание радиопередач, является умение произвести типологию звучащего документа – интервью, репортаж, обзор печати и т.д. Простое прослушивание, даже без установки на понимание, предоставляет большое количество информации о собеседниках, ситуации коммуникации и об условиях, в которых осуществляется коммуникативный акт. Когда говорят на родном нам языке, идентификация ситуации коммуникации происходит на интуитивном уровне, мы не задумываемся о критериях, которые позволили определить данную ситуацию как телефонный разговор двух друзей, а не как интервью при найме на работу. Когда мы слышим речь на иностранном языке, произвести типологию коммуникативной ситуации, зачастую, намного сложнее, но научиться делать это необходимо, так как именно понимание природы звучащего отрывка дает ориентиры, облегчающие понимание.

Стратегия прослушивания может строиться по-разному, в зависимости от конкретных нужд обучения и уровня компетенции восприятия обучаемых. Она может быть направлена на извлечение информации в полном объеме (на продвинутых этапах обучения), когда важна каждая деталь, либо на селективное понимание, когда важными являются какие-то конкретные детали, или на общее понимание, когда достаточно понять, о чем идет речь (на начальных этапах). Выбор конкретной программы управления восприятием аудиоматериала позволяет индивидуализировать обучение иностранному языку в зависимости от степени лингвистической компетенции обучаемых.

Выявление уровня понимания содержания прослушанной радиопередачи или ее фрагмента – заключительный этап работы. На этом этапе выявляется эффективность ориентиров, предложенных обучаемым на этапе антиципации. Существенное отклонение версий обучаемых от фактического материала прослушанного радиофрагмента может сигнализировать о некорректном подборе преподавателем данных ориентиров.

Заметим, что введение радиопередач на иностранном языке в повседневную учебную практику наталкивается порой на некоторые опасения, особенно в тех случаях, когда преподавание строится на старых педагогических методах, базирующихся на изучении письменных текстов. Первые же опыты применения радиопередач в преподавании иностранного языка, интерес и энтузиазм, который проявляют к данному виду деятельности обучаемые, элемент игры и интриги, который превращает обучение в своего рода развлечение, отменяют все сомнения.

Систематическое включение радиопередач в учебный процесс на всех этапах обучения, создавая эффект непосредственного контакта с носителями иностранного языка, позволяет совершенствовать рецептивные способности обучаемых. Естественно, что применение радио должно быть обусловлено общим процессом изучения иностранного языка и носить регулярный характер, только в этом случае оно позволит широко проиллюстрировать многообразие иностранной речи и будет способствовать развитию компетенции восприятия обучаемых.

Библиографический список

1. Bertocchini P., Constanzo E. “Manuel d’autoformation”. – Paris: Hachette, 1989.
2. Ploquin F. “La radio, un trésor á exploiter pour la compréhension orale”// *Le français dans le monde*. – 2004. – № 335.
3. S. Pkekouo Ngouh “Ecoutez-vous la radio en français?” *Le français dans le monde*. – 2004. – № 335.

О СТЕПЕНИ ОБЪЕКТИВНОСТИ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЕГЭ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ)

Лукашевич

Елена

Васильевна

– доктор филологических наук,
профессор,
зав. кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования факультета журналистики АлтГУ,
заместитель председателя краевой предметной комиссии ЕГЭ по русскому языку

Кузнецова

Наталья

Алексеевна

– кандидат педагогических наук,
профессор,
декан филологического факультета АлтГУ,
председатель краевой предметной комиссии ЕГЭ по русскому языку

Есть какая-то тайная связь между ослабевшей грамматикой и нашей распавшейся жизнью. Путаница в надеждах и чудовищный разброд ударений сигнализируют о некоторой ущербности бытия. За изъянами синтаксиса вдруг обнаруживаются дефекты души.

И. Волгин

Характеризуя современную языковую ситуацию в стране, многие ученые-филологи, деятели культуры и искусства, политики с тревогой фиксируют резкое падение уровня речевой культуры, отмечают отличие «языковых ресурсов» от ресурсов нефти, угля, полезных ископаемых: они «истощаются» не от их интенсивной разработки, а наоборот – от неупотребления, от неиспользования. В качестве рекомендаций по исправлению подобной ситуации называют необходимость просветительской деятельности лингвистов, работу по развитию языковой способности носителей русского языка, улучшение школьного образования.

Анализ результатов ЕГЭ по русскому языку в Алтайском крае в 2004 г. показал, что около 52% оценок, полученных выпускниками средней школы в рамках традиционной школьной итоговой аттестации и ЕГЭ, совпадают. Наиболее высокие результаты по русскому языку – средний балл 56 при 49 в средней общеобразовательной школе и 50 по краю в целом – продемонстрировали выпускники подготовительных отделений высших учебных заведений и выпускники школ продвинутого типа (лицей, гимназии, школы с углубленным изучением предмета). Это свидетельствует о достаточно высокой степени объективности результатов эксперимента. Вместе с тем, несоответствие результатов (15% выпускников получили на ЕГЭ более высокую оценку, чем школьная, а 33% – оценку ниже школьной) требует специального изучения: выявления объективных и субъективных причин несоответствия, поиска путей, повышающих дифференцирующую способность тестовых заданий, корректировки критериев оценки выполненных заданий (особенно заданий с развернутым ответом), совершенствования шкалы оценивания и т. д.

В «Методических рекомендациях по разработке контрольно-измерительных материалов для проведения ЕГЭ по русскому языку» В.И. Капинос и И.П. Цыбулько, представляя принципы отбора КИМов, выделяют следующие аспекты: 1) валидность; 2) пропорциональную представленность всех разделов курса русского языка; соответствие выбранного измерителя характеру проверяемого объекта; 4) объективность проверки; 5) экономичность контроля; технологичность процедуры проверки [1, с. 9].

Целью нашей статьи является анализ степени объективности проверки знаний выпускников на основе анализа содержания отдельных вариантов КИМов ЕГЭ по русскому языку в 2004 г.

По мнению авторов-разработчиков КИМов по русскому языку, *принцип объективности* проверки предполагает *предоставление равных условий всем выпускникам*: 1) равную трудность всех вариантов экзаменационной работы; 2) ясность и недвусмысленность формулировок заданий, использование в них общепринятых терминов, зафиксированных в образовательных минимумах; 3) однозначность трактовки результатов выполнения того или иного задания; 4) соблюдение одинаковой процедуры проведения экзамена (одинаковое время, отводимое на них, идентичный инструктаж, полная самостоятельность при проведении работы и др.) [1, с. 9].

Кроме того, авторы подчеркивают: «Безусловно, в КИМах не должно быть элементов, которые выходят за пределы общеобразовательного минимума по русскому языку и школьных программ. Однако, имея в виду вторую цель ЕГЭ – отбор учащихся для вузов, следует предусмотреть наличие в экзаменационной работе, помимо заданий базового уровня, *заданий повышенного и высокого уровня сложности*» (выделено нами – Е.Л., Н.К.) [там же, с. 4]. На наш взгляд, подобная установка разработчиков на выделение «из общей массы экзаменуемых наиболее подготовленных» предполагает продуманную систему и процесс опережающей подготовки, а именно: в начале нового учебного года (а не во время весенних каникул, когда до экзамена остается два месяца) для широкой общественности публикуется подробная программа по каждому из предметов и предлагается пробный вариант (или несколько вариантов) экзаменационной работы реальной степени сложности, а возможно, и расширенная база заданий на текущий учебный год. Наши попытки выяснить у учителей русского языка, работающих с выпускниками, используют ли они в процессе подготовки к ЕГЭ такие нормативные документы, как Обязательный минимум содержания основного общего образования по предмету (Приказ МО от 15.05.98 № 1236) и Обязательный минимум содержания среднего (полного) общего образования по предмету (Приказ МО от 30.06.99 № 56), на которые ссылаются составители тестов, не дали положительного результата.

Мы использовали для анализа экзаменационные материалы по русскому языку, статистические данные по выполнению частей А, В тестов первой (выпускной экзамен в школе – июнь 2004 г.) и второй волны (июль 2004 г.), предоставленные ЦТ МО РФ и РЦОИ ЕГЭ Алтайского края, и материалы отчета о проведении ЕГЭ по русскому языку в 2004 г. в Алтайском крае [2].

Задания части А (задания с выбором ответа) проверяют подготовку по русскому языку на **базовом** уровне и предназначаются для аттестации выпускников средней школы. 32 задания охватывают все разделы и аспекты курса русского языка, проверяя сформированность всех трех компетенций (лингвистической, языковой и коммуникативной). По результатам выполнения этих заданий можно определить у школьников степень владения:

- минимально достаточными **знаниями** о системе языка (фонетике, лексике, словообразованию, морфологии, синтаксису);
- важнейшими **нормами** устной и письменной разновидностей литературного языка: орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими и пунктуационными;
- **коммуникативными умениями**, связанными с восприятием и анализом текста при чтении: интерпретацией воспринимаемого текста, созданием связного высказывания и т.д. [3, с. 24–25].

В приводимой ниже таблице 1 представлены обобщенные результаты выполнения заданий части А тестов по русскому языку в 2004 г. в Алтайском крае. Выборка максимального и минимального результата проводилась по данным, представленным ЦТ МО РФ и РЦОИ Алтайского края от 15.06.2004 г. (первая волна). Средний результат первой и второй волны воспроизведен по данным РЦОИ с учетом решения **всех** вариантов.

**Результаты выполнения заданий части А (%)
(сравнительные данные первой и второй волны)**

№ задания	Характер задания / Проверяемое правило	Максим результ. первой волны %	№ вариан- та пер- вой волны	Миним. результ. первой волны %	№ варианта первой волны	Сред- ний резуль- тат пер- вой волны %	Сред- ний резуль- тат вто- рой волны %
A1	Фонетика (звуки и буквы, характеристика звуков)	90,60	312	15,94	311	72,10	53,55
A2	Разбор слова по составу	94,26	301	38,96	335	65,75	66,16
A3	Лексическое значение слова	95,35	306	38,96	335	73,62	65,40
A4	Безударные окончания существительных, прилагательных и причастий	96,33	319	67,61	349	88,20	86,65
A5	Б после шипящих в разных частях речи	96,34	354	44,52	348	76,46	79,27
A6	Безударные гласные в корне, согласные в слабой позиции в корне	91,09	340	46,84	348	73,04	58,81
A7	Правописание приставок	76,17	346	29,44	310	49,82	50,82
A8	Личные окончания глаголов и суффиксы причастий настоящего времени	62,64	331	48,64	357	54,61	57,77
A9	Правописание суффиксов	94,86	357	58,72	359	81,50	71,09
A10	Слитное и раздельное написание НЕ(НИ) в разных частях речи	82,51	14	10,42	341	59,42	50,20
A11	Слитное и раздельное написание знаменательных и служебных слов	82,63	303	24,73	321	53,56	56,47
A12	Объяснение орфограммы	81,63	302	17,14	303	41,46	38,85
A13	Последовательность расположения предложений в тексте	93,43	350	54,46	322	76,45	77,91
A14	Синтаксис простого предложения	82,78	320	10,32	359	42,42	40,39
A15	Синтаксис сложного предложения	75,67	304	12,95	317	40,88	47,52
A16	Морфология (характеристика частей речи)	81,69	349	12,62	344	50,04	46,91
A17	Орфоэпия (постановка ударения)	57,92	326	41,38	360	52,48	78,75
A18	Морфологические нормы (формы слова)	92,99	324	26,83	330	64,84	56,08
A19	Синтаксические нормы (деепричастные обороты)	90,00	304	51,83	309	73,08	55,49

Воспитание и обучение в образовательных учреждениях

A20	Синтаксические нормы (согласование, управление, построение предложения)	79,76	357	19,07	352	46,78	47,65
A21	Определение точного лексического значения слова (на материале паронимов), лексическая сочетаемость	96,99	312	43,81	359	79,98	86,83
A22	Объяснение пунктограммы	81,92	302	53,52	333	67,53	57,43
A23	Объяснение пунктограмм в предложении с причастными и деепричастными оборотами	80,40	318; 348	70,87	356	75,08	57,83
A24	Знаки препинания в предложении с вводными конструкциями	88,48	355	14,42	305	56,65	43,96
A25	Знаки препинания в простом предложении с однородными членами	92,28	313	35,50	310	59,62	54,97
A26	Тире и двоеточие в простом и сложном предложении	96,04	338	45,81	351	76,63	76,44
A27	Знаки препинания в сложном предложении с одним придаточным	96,10	330	45,93	343	72,56	71,42
A28	Знаки препинания в сложном предложении с сочинением и подчинением	87,18	334	9,64	317	55,54	51,77
A29	Понимание содержания текста	95,72	314	19,85	335	66,84	64,75
A30	Определение стиля и типа речи	88,22	357	24,31	309	66,23	62,10
A31	Понимание лексики текста	97,44	334	22,25	352	63,86	60,50
A32	Изобразительно-выразительные средства текста	78,32	327	21,29	326	55,48	47,95

Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о том, что максимальный балл при выполнении большинства заданий части А в этом году достаточно высок. 12 заданий (37,5%) имеют высокий средний результат – более 70%.

Однако, на наш взгляд, важен тот факт, что практически во всех заданиях велико расхождение между максимальным и минимальным результатом, в 11 заданиях это расхождение в 4 и более раза (А 1, 10, 12, 14, 15, 16, 20, 24, 28, 29, 31). Анализ тестовых материалов показал, что значительные различия, как правило, связаны с наличием в заданиях более сложных примеров, случаев, относящихся либо к исключениям из правил, либо к факультативным ситуациям.

Обращает на себя внимание, что абитуриенты второй волны справились с заданиями части А в целом несколько хуже, чем абитуриенты первой волны. Немного выше оказались результаты лишь по нескольким параметрам: правописание Ъ после шипящих, правописание приставок и личных окончаний глагола, слитное и раздельное написание знаменательных и служебных частей речи; умение разбирать слова по составу, производить синтаксический разбор предложения, определять лексическое значение слова. Однако говорить о закономерностях в повышении каких-либо результатов нет оснований: динамика незначительна.

Задания части В (задания открытого типа с кратким ответом) предполагают речеведческий анализ текста, на основе которого школьник в дальнейшем выполняет задания части С. «Задания части В проверяют сформированность лингвистической компетенции учащихся на достаточно высоком уровне и адресованы преимущественно поступающим в вузы» [2, с. 25]. Кроме того, обращается внимание на то, что все задания части В отнесены к группе повышенной трудности: они, «во-первых, предполагают работу не с отдельными словами или специально подобранными упрощенными предложениями (именно этот вид работы по понятным причинам преобладает на уроках), а с неадаптированным текстом относительно большого объема; во-вторых, требуют владения лингвистической терминологией (в пределах школьной программы); в-третьих, посвящены более детальному синтаксическому разбору» (выделено нами – Е.Л., Н.К.) [2, с. 34].

С этим типом заданий школьники в Алтайском крае справились, как и в 2003 году, в целом значительно хуже, чем с заданиями части А: лучший средний результат первой волны 39,61% - задание В1, наиболее низкий средний показатель в задании В8 – 15,05%; соответственно во второй волне – 31,99% (В7) и 10,27 (В8).

Таблица 2

**Результаты выполнения заданий части В(%)
(сравнительные данные первой и второй волны)**

№ задания	Тип задания	Максим результат первой волны %	Вариант первой волны	Миним результат первой волны %	Вариант первой волны	Средний результат первой волны %	Средний результат второй волны
В1	Словообразование	90,61	349	9,03	351	39,61	22,49
В2	Морфология (характеристика частей речи)	77,81	331	4,90	327	24,44	12,24
В3	Определение типа связи слов в словосочетании	61,52	331	14,37	353	37,14	22,49
В4	Определение типа простого предложения	49,03	314	3,67	304	27,98	17,01
В5	Разбор простого осложненного предложения	68,81	326	1,42	306	37,26	31,31
В6	Разбор сложного предложения	66,96	338	1,86	305	36,96	23,81
В7	Нахождение средства связи между предложениями	83,99	331	3,38	312	38,45	31,99
В8	Нахождение средств выразительности в тексте	39,13	339	2,33	302	15,05	10,27

Обращает на себя внимание абсолютное отсутствие стабильности при выполнении разных вариантов заданий в части В: разница между максимальным и минимальным результатами составляет до 81,58%, отдельные результаты расходятся в 45 раз! Сравнительные данные выполнения заданий части В первой и второй волны заставляют задуматься о причинах нестабильности.

На первый взгляд, они свидетельствуют о том, что абитуриенты второй волны оказались менее подготовленными к поступлению в высшие учебные заведения: задания повышенного и высокого уровня сложности, ориентированные на отбор в вузы, выполнены ими намного хуже, чем сдававшими экзамен в первой волне. Это предположение, по нашему мнению, небесспорно, так как во второй волне экзамен по русскому языку сдают уже только как вступительный

экзамен в высшее учебное заведение, что при существующем конкурсе и более высоких оценочных шкалах в вузе предполагает и более высокую степень ответственности и мотивированности абитуриента в отношении к экзамену. Очевидно, именно это и обусловило на втором этапе экзамена подбор тестовых заданий более высокой степени сложности.

Исходя из поставленной цели мы проанализировали содержание наиболее сложных заданий части В по доступным нам вариантам ЕГЭ по русскому языку.

Задание В1. Словообразование. Цель задания – определить, от какого слова и каким способом образовано данное.

Первая волна. Практически предлагается два типа выполнения этого задания: 1) назвать способ образования слов (например, *необходимость, бессовестность* и т.п.); 2) из указанной части текста выписать слово, образованное приставочным (например, *несколько, недовольны, задать* и т.п.) или приставочно-суффиксальным способом (*по-разному, попросту, сразу, впервые, по-детски* и др.). Средний результат 2004 г. – 39, 61%. Ср.: в 2003 г. предлагаемые в тестах слова не относились к примерам повышенной сложности, как правило, это были стандартные случаи, с которыми справилось 36, 5% выпускников в Алтайском крае и 45% в целом по России.

Вторая волна: из указанной части текста выписать слово, образованное: 1) приставочным способом (*попытаться, неудача, вырос, сочувствует* и др.); 2) приставочно-суффиксальным способом (*впереди, вполне, по-моему* и др.); 3) бессуффиксным способом (с помощью нулевого суффикса). Средний результат – 22, 49%. Расхождение с результатом первой волны более 17%.

В стандартном учебнике русского языка для 6 класса [4, с. 49] среди основных способов образования слов назван и бессуффиксный, в качестве примеров, иллюстрирующих этот способ в теоретической части – *переход*, в упражнениях – *перерасчет, выход, вход, заплыв*. Все объяснение укладывается в пять слов: «бессуффиксным (например, *переход от переходить*)» (там же). На наш взгляд, не добавляют ясности и задания в учебнике, в которых необходимо в левый столбик выписать слова с суффиксами, в правый – *без суффиксов: доблесть, свежесть, вестник, лесник, плотник, истина, картофелина, малина* [4, с. 64], а в контрольных вопросах и заданиях по теме предлагается привести примеры «слов, образованных при помощи приставок, суффиксов, приставок и суффиксов одновременно, *без суффиксов, сложением*» [4, с. 65]. Важно и то, что в учебниках по русскому языку для 7, 8, 9 классов бессуффиксный способ при повторении словообразования среди основных способов образования слов вообще не упоминается [5 – 7]. Словарь-справочник «Основные понятия словообразования в терминах» В.Н. Немченко, рекомендованный студентам и аспирантам, дает следующие ссылки: «Бессуффиксное слово. То же, что безаффиксное слово (Виноградов, 1947; Цыганенко, 1978). Безаффиксное слово. Производное слово, относящееся к безаффиксному способу словообразования (Шанский, 1968)» [8, с. 26]; «Суффиксация нулевая. Образование производных слов, отличающихся от производящих системой окончаний, без использования обычных, материально выраженных словообразовательных аффиксов. При нулевой суффиксации в состав форманта входят значимое отсутствие суффикса в основе и система флексий мотивированного слова: *выход, синь, задира, проезжий*» [8, с. 190]. (Представляется, выделенный нами пример заставляет задуматься о том, как школьнику в этом случае разграничивать нулевую суффиксацию и субстантивацию – *переход* из прилагательного в существительное!) Н.М. Шанский и А.Н. Тихонов, характеризуя специфику безаффиксного способа (= бессуффиксного), отмечают следующее: «Безаффиксный способ словообразования среди других типов морфологического способа является *наименее действенным и распространенным*: с его помощью образуются (*и то слабо*) только имена существительные. Безаффиксный способ словообразования можно определить как такой способ производства слов, когда образующая основа без добавления каких-либо аффиксов становится основой имени существительного» (выделено нами – Е.Л., Н.К.) [9, с. 68]. Е.А. Земская, разграничивая понятия нулевой суффиксации и бессуффиксного способа словообразования и объясняя предпочтительный выбор первого термина, акцентирует, что в

основе разных подходов лежит вопрос о том, какое средство будет служить выразителем деривационного (= словообразовательного – Е.Л., Н.К.) значения: «Если мы считаем, что таким средством является нулевой суффикс, мы соотносим данное производное слово с другими производными словами, имеющими синонимичные деривационные значения, и тем самым определяем место анализируемого слова в словообразовательной системе. Если же мы интерпретируем то или иное производное как бессуффиксное, мы не отвечаем на вопрос о том, с помощью какого средства выражается его деривационное значение, соотносится ли оно с другими типами словообразования. Такое толкование имеет меньшую объяснительную силу» [10, с. 368]. Другими словами, выявление слов, образованных бессуффиксным способом, или нулевой суффиксацией (разграничение терминов – проблема научных школ), возможно только с учетом таких понятий словообразования, как *словообразовательное значение, словообразовательный тип и словообразовательная модель*, не актуализированных в школьном курсе словообразования. Ср.: нет практических заданий подобного рода в книге «Русский язык. Эффективная подготовка. ЕГЭ 2004», хотя в теории при описании основных способов образования слов назван и бессуффиксальный способ [11, с. 23].

Анализ конкретных заданий дает и другие поводы для размышления. Так, в варианте 546 предлагается из предложений 1 – 3 выписать слово, которое образовано бессуффиксным способом. Приведем контекст: «(1) Экология – это наука о взаимодействии живых организмов и их сообществ между собой и со средой, в которой они обитают. (2) Эти взаимоотношения изучают самые разные науки: биология и химия, астрономия и космология, математика и философия. (3) Все они вносят свой вклад в экологию, которая сегодня разделилась на ряд самостоятельных дисциплин: общую экологию, агроэкологию, гидроэкологию, экологию человека и т.д.» (По Л.И. Скворцову). У нас вызывают сомнения два момента: 1) какое из слов заложено в ответах авторами – *наука* или *вклад*; 2) сколько времени потребуется школьнику, чтобы проверить на соответствие заданию более 30 слов (без учета служебных частей речи и повторов)? Первое сомнение способны разрешить только составители теста, так как в «Словообразовательном словаре русского языка» А.Н. Тихонова [12] указывается, что оба слова образованы способом нулевой суффиксации (*вклад* – т. 1, с. 434; *наука* – т. 2, с. 211). Аналогичная ситуация и в варианте 535, где в тексте по А. Семенову 5-7 предложения даны эти же слова, в варианте 534, где в предложенном контексте по К. Паустовскому встречаются слова (озеро) *Тишь* [т. 2, с. 233] и *перевоз* [т. 1, с. 146]. Второе сомнение вряд ли кто-то сможет разрешить. Кто и на основе каких данных определил, что на выполнение 40 заданий частей А и В необходимо выделить 90 минут и столько же отвести на часть С – написание рецензии? В «Методических рекомендациях» отмечается ориентировочное время выполнения части А – 65 минут, части В – 25 минут, но не указывается, что за это же время школьник должен успеть справиться с вполне объяснимым волнением, прочитать текст и понять его содержание (а ведь не случайно в последние годы все чаще говорят о том, что школьники не любят и не хотят читать), проверить выполнение заданий и заполнить бланк ответа. Кто устанавливал необходимый объем текста для анализа и диапазон его содержательного наполнения? Вопросы отнюдь не риторические. Сопоставление текстов второй волны ЕГЭ по объему позволило определить, что они варьируются от 27 строк (541 вариант) до 44 строк (544 вариант), есть даже 53 строки (534 вариант). И как в этом случае работают законы восприятия, понимания, осмысления и интерпретации текста? Если на эти и многие другие вопросы есть убедительные ответы специалистов – лингвистов, педагогов, психологов, тех, кто профессионально занимается вопросами технического и содержательного обеспечения тестов, то они должны быть известны преподавателям, ученикам, их родителям, широкой общественности.

Задание В8. Цель задания – нахождение средств выразительности в тексте.

Задание относится к самым сложным в частях А и В: с ним справилось всего 15,05% школьников в первой волне ЕГЭ 2004 г., 10,27% во второй волне. В 2003 г. в Алтайском крае средний результат выполнения – 5,1%, по России – 10%. Разработчики тестов, анализируя ре-

зультаты экзамена по русскому языку в 2003 г., отмечают, что выпускники имеют весьма слабое представление об изобразительно-выразительных возможностях языка (тропах и фигурах речи), *так как работе с языковыми средствами в школе уделяется явно недостаточно внимания*. Кроме того, подчеркивается: «Не все учащиеся понимают, что в качестве средств выразительности в текстах могут быть использованы, казалось бы, обычные слова и синтаксические конструкции... *Надо различать случаи использования языковых единиц в собственно-номинативной и изобразительно-выразительной функциях*» (выделено нами – Е.Л., Н.К.) [2, с. 45].

Другими словами, авторы тестов ставят перед учителями и школьниками проблему усвоения языка не только с точки зрения его устройства, но и с точки зрения его функционирования и развития. Фактически, в отличие от традиционного принципа изучения русского языка в средней школе, составители КИМов *ставят проблему проверки языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций не на уровне знаний школьника, а на уровне сформированных умений и навыков*. «Блажен, кто верует...». Так, А.М. Шахнарович подчеркивал, что в процессе онтогенетического развития человека у него складывается индивидуальная классифицирующая система (система эталонов), которая предполагает разное представление языкового знака: наглядно-образное, предметное, операциональное, понятийное. Отмечая жесткую зависимость развития языковой способности от успешности познавательной деятельности, А.М. Шахнарович [13, с. 159] указывает, что на первом этапе развития языковой способности у ребенка преобладает *предметно-практическая деятельность*. На втором этапе наряду с предметной деятельностью на развитие речи оказывает влияние *когнитивная деятельность*. Мыслительное творчество, развитие памяти и воображения позволяют речи быть уже не столько инструментом практической деятельности, сколько средством или даже мотивом для нее. «До того как у ребенка разовьются определенные когнитивные способности, вызывающие появление определенных семантических намерений, требующих определенных средств языкового выражения, соответствующие языковые формы и структуры не используются в речи ребенка, несмотря на то, что он может очень часто слышать их в речи взрослых» [13, с. 481]. Когнитивная деятельность ориентирована на потребности личности («для себя»). «Для индивида слово играет роль своеобразного «якоря», «крючочка», «фонарика», посредством которого на разных уровнях осознаваемости «вытягивается» или «высвечивается» *некоторый фрагмент предшествующего (вербального и невербального) опыта индивида, имеющий смысл по принципу «для меня – здесь – и сейчас», актуализируемый в определенном ракурсе и с «поправками» в соответствии со спецификой наличных прагматических факторов*» [14, с. 38]. На третьем этапе решающая роль принадлежит *коммуникативной деятельности*, поставляющей материал для обобщений, анализа и усвоения норм социально-вербального поведения. Коммуникативная деятельность в большей мере ориентирована на социальные потребности (для общения с окружающими). Выбор той или другой деятельности, включение в ту или иную структуру (коммуникативную или когнитивную) зависит от той задачи, которая стоит перед индивидом. При актуализации коммуникативной задачи когнитивный аспект выступает фоном, на котором происходит поиск адекватной коммуникативной структуры и наоборот. Но наиболее важный вывод А.М. Шахнаровича заключается в том, что *необходимое для коммуникативного владения языком «языковое сознание» может быть выработано только в результате обучения, потому что спонтанное развитие не всегда приводит к осознанию* (выделено нами – Е.Л., Н.К.) [13, с. 159]. Следовательно, на наш взгляд, требования авторов тестов вступают в конфликт с реальным положением вещей, и это отражается на результатах экзамена. У 33% абитуриентов в Алтайском крае оценка на ЕГЭ была ниже, чем в школе, 7% выпускников получили на экзамене два балла, 46% - три балла. Если спроецировать эти результаты на вузовскую шкалу во время вступительных экзаменов (например, в АлтГУ, где тройка начиналась с 51 балла), то существенно понизится процент хороших и отличных оценок.

Сложность задания В8 усиливалась за счет нестандартности текстов и их разнообразной стилевой принадлежности (публицистический, художественный, научно-популярный), что подтвердилось при написании рецензии. Так, 36,43% абитуриентов получили по критерию К2 «языковой анализ исходного текста» 0 баллов, следовательно, не было выявлено ни одного языкового средства или названо одно без объяснения его роли в данном тексте (ср.: в 2003 г. таких выпускников было в крае 52,87%). Только 9,21% школьников получили по данному критерию 3 балла, то есть правильно отметили не менее двух характерных для исходного текста средств выразительности, привели примеры и объяснили их роль в тексте (в 2003 г. – 7,78%). Полный анализ выполнения заданий части С мы планируем представить в следующей статье.

Анализ вариантов показал, что в тестах встречаются традиционные средства изобразительности и выразительности: *олицетворение, метафора, развернутая метафора, гиперболы, сравнение, развернутое сравнение, эпитеты, метонимия, перифраза (перифраз), аллегория, ирония, оксюморон, риторический вопрос, риторическое восклицание, риторическое обращение, синтаксический параллелизм, инверсия, антитеза, анафора, градация*. Но наибольшие затруднения абитуриенты испытывали в случаях использования обычных лексических средств и синтаксических конструкций как изобразительно-выразительных средств в предложенном им тексте. Среди них в тестах называются такие лексические средства, как *синонимы, контекстные синонимы, антонимы, контекстные антонимы, однокоренные слова, устаревшая лексика, индивидуально-авторские неологизмы, фразеологизмы, лексический повтор, экспрессивная и оценочная лексика, книжная и разговорно-просторечная лексика (выражения), лексика ограниченного употребления (просторечные, диалектные слова), традиционно-поэтическая лексика, смысловая тавтология, отвлеченные существительные, конкретная лексика, термины, числительные и др.* В качестве экспрессивных синтаксических средств названы *неполные предложения, односоставные предложения, ряды однородных членов, вводные слова и конструкции, вставные конструкции, сравнительные обороты, уточняющие и обособленные члены, противопоставление, восклицательные, вопросительные и побудительные предложения, цепь вопросительных предложений, несобственно-прямая речь, цитирование, разговорные конструкции, вопросо-ответные конструкции, парцелляция, именная тема, диалогичная форма изложения и т.п.* Упоминаются *аллитерация (повтор согласных звуков), игра слов, парадокс, парадоксальное сочетание слов и предложений*.

На наш взгляд, невозможно употребление в качестве общепринятых терминов для данного типа заданий *парадокса, парадоксального сочетания слов и предложений* (все варианты первой волны, построенные на тексте Ю. Седовой о вечном двигателе), *противопоставления* (= антитеза?), *игры слов* (531 вариант). Так, термин *парадокс* не зафиксирован ни в одном из словарей лингвистических терминов, а *противопоставление* – слишком широкое понятие, которое может быть выражено как на формальном, так и на семантическом уровне.

Неверно по сути, по нашему мнению, указывать такое средство, как *неполные предложения (парцелляция)* (варианты 531, 534) или *парцелляция (неполные предложения)* (варианты 535, 536). Парцелляция – способ речевого представления единой синтаксической структуры – предложения – несколькими коммуникативно самостоятельными единицами – фразами. Например, «Он...тоже пошел. В магазин. Сигарет купить» (Шукшин). Кроме того, парцелляция и средство смыслового членения сообщения, части которого всегда резко акцентированы и рематизированы, в силу чего служат средством речевой экспрессии [15, с. 328]. Неполные предложения – традиционное название предложений, в которых нет некоторых возможных в них членов предложения, но смысл, передаваемый ими, остается. «Алеша смотрел на них, они на него» (Достоевский) [15, с. 265]. К сожалению, анализ конкретных вариантов дает и другие примеры неясных формулировок, неоднозначности трактовки результатов выполнения того или иного задания, субъективности при интерпретации текста. Более детальное рассмотрение этих фактов мы предполагаем осуществить при анализе заданий части С.

Мы считали важным акцентировать проблемы данного этапа проведения ЕГЭ по русскому языку, чтобы избежать ситуаций вроде «было гладко на бумаге, да забыли про овраги, а по ним ходить».

Понимая сложность и многоаспектность заявленной проблематики, ее значимость для преподавания русского языка в школе и вузе, мы сознательно представили ее отдельные фрагменты, которые, на наш взгляд, ярко иллюстрируют необходимость конструктивного усовершенствования содержания системы тестовых заданий в рамках ЕГЭ по русскому языку и объективности их проверки, учета реальных условий и возможностей в процессе обучения русскому языку школьников.

Библиографический список

1. Капинос В.И., Цыбулько И.П. Методические рекомендации по разработке контрольно-измерительных материалов для проведения ЕГЭ по русскому языку. – М., 2004.
2. Капинос В.И., Львова С.И., Гостева Ю.Н. и др. Результаты Единого государственного экзамена 2003 г. по русскому языку. – М., 2004.
3. Кузнецова Н.А. Отчет о проведении Единого государственного экзамена по русскому языку. Алтайский край июнь-июль 2004 (в рукописи).
4. Баранов М.Т., Григорян Л.Т., Ладыженская Т.А. и др. Русский язык: Учебник для 6 кл. общеобразоват. учреждений / Под ред. Н.М. Шанского. – 17 изд. – М.: Просвещение, 1994.
5. Баранов М.Т., Григорян Л.Т., Ладыженская Т.А. и др. Русский язык: Учебник для 7 кл. общеобразоват. учреждений. – 22 изд. – М.: Просвещение, 2001.
6. Бархударов С.Г., Крючков С.Е., Максимов А.Ю., Чешко Л.А. Русский язык: Учебник для 8 кл. общеобразоват. заведений. – 17 изд. – М.: Просвещение, 1993.
7. Бархударов С.Г., Крючков С.Е., Максимов А.Ю., Чешко Л.А. Русский язык: Учебник для 9 кл. общеобразоват. заведений. – 25 изд. – М.: Просвещение, 2003.
8. Немченко В.Н. Основные понятия словообразования в терминах: Краткий словарь-справочник. – Красноярск: Изд-во Красн. ун-та, 1985.
9. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык. Словообразование. Морфология. В трех частях. – Часть 2. – М.: Просвещение, 1981.
10. Современный русский язык: Учебник для филол. спец. Высших учебных заведений / Под ред. В.А. Белошапковой. – 3 изд. – М.: Азбуковник, 1997.
11. Цыбулько И.П., Львова С.И., Коханова В.А. Русский язык. Эффективная подготовка. ЕГЭ 2004. – М.: Изд-во Эксмо, 2004.
12. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. – М.: Русский язык, 1985.
13. Шахнарович А.М. Избранные труды, воспоминания друзей и учеников. – М.: Изд-во РАН, 2001.
14. Залевская А.А. Языковое сознание и описательная модель языка // Методология современной психолингвистики: Сб. статей. – М.–Барнаул, 2003.
15. Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – 2 изд. – М.: Дрофа, 1997.

СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ЦЕЛОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ШКОЛЬНИКОВ

**Москальчук
Галина
Григорьевна**
– доктор филологических наук,
профессор кафедры
русского языка
БПГУ
им. В.М. Шукшина,
член-корреспондент МАНПО

**Солодянкина
Наталья
Владимировна**
– аспирант
кафедры русского
языка БПГУ
им. В.М. Шукшина

Развитие связной письменной речи учащихся является одной из первостепенных задач обучения русскому языку в школе. Существует множество факторов, негативно влияющих на процесс формирования речевых умений и навыков школьников. Одним из них является нечеткость критериев оценки письменных работ, используемых в школьной практике, обусловленная отсутствием в лингвистике общепризнанных определений таких ключевых понятий как «тема» и «идея» текста. Кроме того, критерии оценки письменных работ учащихся применяются зачастую изолированно друг от друга, что не позволяет проанализировать и оценить детский текст как целое. Как правило, в нем рассматриваются лишь элементы различных языковых уровней: лексического, синтаксического и т.д. [1]. В тоже время общество предъявляет достаточно высокие требования к уровню владения школьниками устной и письменной связной речью на государственном языке. Поэтому сейчас остро стоит проблема эффективного поэтапного и итогового контроля качества обучения русскому языку. Неслучайно формы, процедуры и критерии подобного контроля вызывают оживленные дискуссии в обществе, обострившиеся с началом внедрения выходного контроля подготовки школьников в форме ЕГЭ. Для объективной поэтапной оценки уровня владения языком необходимо исключить субъективное влияние эксперта, а также учесть возрастные возможности человека, продуцирующего текст. К сожалению, достоверные сведения о таких возможностях пока отсутствуют.

Традиционные способы оценки творческих работ школьников (изложений и сочинений) сводятся, в первую очередь, к констатации соответствия ученического текста заявленной теме (для сочинения) или теме исходного текста (для изложения). Эта процедура представляет собой составление лексической выборки, слова и словосочетания которой называют предмет речи (в результате составляется тематическая цепочка и тематическое поле текста). Наряду с этим, анализируется обобщенное содержательно-логическое членение текста школьника (наличие вступления, главной части, концовки), развертывание содержания текста по плану. Одним из способов оценки письменных работ школьников также является установление соответствия языкового материала детских текстов нормам русского литературного языка: лексико-фразеологическим, морфологическим, синтаксическим, стилистическим. О нормах же построения текста как целого обычно не упоминается, ибо они пока не изучены в достаточной мере. Таким образом, перечисленные выше и традиционно

применяемые на практике способы оценки письменных работ учащихся направлены на фиксацию отдельных недочетов в употреблении каких-либо составляющих детского текста: слов, предложений и т.д., но не текста как целостности высшего порядка.

В связи с вышеизложенным нами проведено исследование влияния возраста учащегося на характеристики создаваемого им текста. В качестве материала были использованы 929 письменных пересказов одних и тех же текстов, продуцированные школьниками с 1 по 11 классы.

Мы предприняли попытку отойти от прямолинейной ортологичности оценивания текста, базирующейся на выборочном контроле по единицам и их наборам. Основной акцент сделан на оценке целостных качеств полученных текстов-реакций: порядок и полнота представленности отдельных пропозиций, а также размер и положение в тексте наиболее значимой информации, располагающейся в креативном аттракторе, то есть в тех областях текста, где наиболее вероятен его доминантный смысл [Москальчук].

В данной статье предлагается описание одного из разработанных нами способов оценки детского репродуцированного текста как целого. Рассматривая текст как продукт речевой деятельности ребенка, как функциональную систему, пути эволюции которой опираются на природные универсалии, мы определяем понятие «целостность» с позиции теории формообразования. Эта теория дает пространственно-модельное представление целостных качеств текста посредством анализа его формы. Установлено, что трансформации размера предложений относительно фиксированных позиций создают различные ритмические рисунки текста, что эксплицируется динамикой его формы, которая отражает приспособление ритма развертывания целого к психофизиологическим особенностям человека. По изменчивости формы мы можем достаточно достоверно судить о расположении в тексте наиболее значимой информации (в начале, в середине, в конце текста), а если соотнести состав пропозиций исходного текста и текста-пересказа, то можно судить о полноте/неполноте передачи основного содержания учащимися.

Для разработки способов оценки целостных качеств ученического письменного текста необходимо было выявить из всех элементов его структурной самоорганизации [2] те, которые обнаруживали бы четкую взаимосвязь с поверхностным, смысловым уровнем текста. Такая взаимосвязь проявляется, прежде всего, в совпадении поля смысловой насыщенности и поля максимальной структурной интенсивности текста – его креативного аттрактора, – определяемого по наибольшей плотности циклов, которые пересекают позиционные интервалы. Иными словами, область креативного аттрактора в любом тексте концентрирует в себе его доминантный смысл, наиболее значимую информацию, необходимую для интерпретации целого.

В связи с этим, в текстах изложений учащихся особый интерес представляет исследование трансформации тех элементов смыслового уровня текста-стимула, которые находятся в зоне его креативного аттрактора [3]. В качестве репрезентантов смыслового уровня мы рассматриваем пропозиции предложений исходного текста. Трансформации семантических моделей предложений области креативного аттрактора текста-образца, возникшие при письменном пересказе, фиксировались нами посредством следующих критериев:

- 1) воспроизводимость пропозиций текста-стимула в ученических текстах;
- 2) изменение количества исходных пропозиций (замена полипропозитивных предложений монопропозитивными и наоборот);
- 3) сохранение в семантических моделях предложений вторичных текстов каких-либо элементов исходных пропозитивных структур (предиката, актанта, сирконстант и т.д.); при этом отсутствие авторских пропозиций не нарушает логику изложения;
- 4) наличие в текстах письменных пересказов предложений с абсолютно новой пропозитивной структурой;
- 5) соответствие последовательности расположения пропозиций текста-стимула и вторичных текстов.

В результате анализа ученических текстов с помощью указанных выше критериев нами было выделено несколько видов трансформации исходных пропозиций при письменном пересказе: упрощение, усложнение, полная и частичная подмены, замена, перестановка. Эти виды трансформации семантических моделей предложений фиксировались для каждого из позиционных интервалов текста-образца.

Упрощением пропозиций исходного текста в изложениях учащихся называется употребление монопропозитивных предложений вместо полипропозитивных или исключение хотя бы одного монопропозитивного предложения рассматриваемого фрагмента. Под *усложнением* пропозиций понимается обратный процесс. *Полная подмена* исходных семантических моделей регистрируется в том случае, если ни одна из пропозиций предложений, составляющих какой-либо позиционный фрагмент вторичного текста, не повторяется при сравнении этого отрезка с соответствующим фрагментом текста-образца. «Новая» пропозиция может содержать в своей структуре предикат, актанты, определительные или обстоятельственные дескрипции семантической модели предложений текста-образца. При этом его тематическое и смысловое единство не претерпевает каких-либо серьезных изменений. *Частичная подмена* регистрируется по тем же критериям, что и полная, однако в данном случае хотя бы одна из пропозиций рассматриваемого фрагмента исходного текста должна быть сохранена в тексте изложения.

Письменные пересказы школьников могут содержать предложения, объективное содержание которых является вымыслом, то есть никак не соотносится с авторским текстом. Отмечено, что такие предложения в ученических текстах иногда полностью «вытесняют» те семантические модели, которые должны определенным образом дублировать исходные пропозиции. Описанные изменения семантического инварианта названы нами *заменой*. Нарушение последовательности расположения семантических моделей в изложениях учащихся фиксируется как *перестановка* исходных пропозиций.

Исследование особенностей трансформации пропозиций, находящихся в области креативного аттрактора текстов-образцов, показало следующее: 1) эти семантические модели в текстах учащихся в большей мере подвержены упрощению, полной или частичной подмене, а также зачастую не воспроизводятся школьниками; 2) для пропозиций области креативного аттрактора текстов-повествований и описаний свойственно усложнение и частичная подмена, а для семантических моделей текстов описаний и рассуждений - перестановка.

Предлагаемый нами способ оценки изложений школьников основан на анализе видов трансформации исходных пропозиций, находящихся непосредственно в зоне креативного аттрактора (наибольшее количество циклических связей, установленных в данном тексте) и тех областей текста, в которых по сравнению с креативным аттрактором, насчитывается меньшее число циклов. Проиллюстрируем процедуру оценки ученического изложения посредством этого способа. В качестве исходного текста учащимся 3-го класса был предложен рассказ Е.И. Чарушина «Мартышки»:

Это веселые, смешные зверьки, будто маленькие хвостатые человечки. Мордочки / сморщенные, как у старушек. Черные *ручки* тоже совсем человеческие. А ноги - совсем, как руки, √ с длинными пальцами. Ими мартышки и чешутся, и хватают, что им надо, и дерутся. Целый *день* мартышки путешествуют по деревьям: кричат, дерутся, с ветки на ветку скачут. Беда, если такая веселая орава нагрянет на огород! Все вырвут, ∧ разбросают – не столько объедят, сколько попортят.

Объем данного текста (без учета предлогов) составляет 66 слов. Умножив его на числовые индексы, которые применяются в методике позиционного анализа, можно разбить авторский текст на 6 позиционных интервалов. Границы этих интервалов - сильные и слабые позиции – выделяются специальными обозначениями: / - зачин, подчеркнутое слово – гармонический центр начала, ∧ - первая абсолютно слабая позиция; √ - вторая абсолютно слабая позиция; вы-

деленное слово – гармонический центр текста.левой границей первого интервала является абсолютное начало текста, правой границей последнего интервала – абсолютный конец текста. По характеру границ предложений относительно указанных позиционных срезов вычисляется формула текста и плотность циклических связей в каждом из шести позиционных интервалов.

Формула данного текста - 2/22121/1. Плотность циклических связей: 3 - 6 - 9 - 7 - 8 - 4. Очевидно, что максимальная плотность циклов (9) фиксируется в третьем интервале текста-образца: *«ручки тоже совсем человеческие. А ноги – совсем, как руки...»*. Это аттрактор первой степени. В пятом интервале исходного текста *«...день мартышки путешествуют по деревьям: кричат, дерутся, с ветки на ветку скачут. Беда, если такая веселая орава нагрянет на огород! Все вырвут...»* плотность циклических связей равна 8 (аттрактор второй степени).

Приведем в качестве примера один из текстов письменных пересказов учащегося 3-го класса: *«Это очень глупые зверьки. Каждый день они / скачут по деревьям. Они дерутся между собой. Передние лапки совсем черные и похожи на \surd настоящего человека, а задние лапки красивые, черные, с большими пальцами и тоже **очень** похожи на человеческие руки. Если эти зверьки нападут на огород, то они все \wedge разбросают и больше попортят овощи, чем съедят»*.

Традиционные способы оценки данного текста позволяют сделать о нем следующие выводы: 1) тема и идея вторичного текста соответствуют данным характеристикам текста-образца; 2) в ученическом тексте фиксируются фактические ошибки (*мартышки – глупые зверьки*), 3) отмечено нарушение последовательности изложения, отсутствие некоторых смысловых блоков (*у мартышек сморщенные мордочки, своими пальцами мартышки чешутся, хватают то, что им надо*). Учитывая количество имеющихся недочетов, ученический текст может быть оценен отметкой «удовлетворительно».

Как уже отмечалось, пропозиции предложений исходного текста, находящиеся в зоне креативного аттрактора, наиболее часто подвергаются упрощению, полной или частичной подмене или вообще не воспроизводятся школьниками. В данном случае переставленные ближе к началу репродуцированного текста семантические модели двух предложений (о том, что мартышки скачут по деревьям и дерутся между собой) в авторском тексте находятся в зоне аттрактора 2-ой степени, следовательно, такая трансформация вполне закономерна.

Что касается полной подмены пропозиций предложений начального интервала текста-образца - *«Это веселые, смешные зверьки, будто маленькие хвостатые человечки»*, отсутствия пропозиций предложений второго интервала - *«Мордочки сморщенные, как у старушек»* и четвертого интервала - *«с длинными пальцами. ими мартышки и чешутся, и хватают, что им надо, и дерутся»*, то эти недочеты не обусловлены расположением соответствующих пропозиций в креативном аттракторе исходного текста. В связи с этим, вполне правомерно будет учесть их при выставлении отметки. Таким образом, вместо четырех ошибок, зафиксированных посредством применения традиционных критериев, можно акцентировать внимание только на трех, а это, в свою очередь, позволяет оценить данный текст отметкой «хорошо».

Анализ трансформации пропозиций зоны креативного аттрактора текста-образца при его письменном изложении – это лишь один из способов, позволяющих оценить целостные качества репродуцированных учащимися текстов. Наряду с этим, при оценке изложений учащихся необходимо рассматривать протяженность и расположение креативного аттрактора во вторичных текстах. Экспериментальным путем установлено, что при наличии базовых тенденций эти характеристики все же различны для структуры текстов учащихся разных возрастов. Например, учащиеся младших классов концентрируют значимую информацию в начальных интервалах текста, а старшеклассники, напротив, - в конце. В связи с этим, расположение креативного аттрактора в начале текста учащегося 11 класса свидетельствует о недостаточной мотивации учебной деятельности, ее апроблемном типе [4]. Следовательно, в данном случае есть основания для снижения отметки, поставленной согласно традиционным критериям.

Таким образом, предлагаемые нами способы оценки изложений школьников основаны на анализе структуры исходных и репродуцированных текстов, который осуществим с помощью

компьютерной программы, которая отчасти уже создана в Лаборатории междисциплинарных филологических исследований БПГУ. Установление видов трансформации исходных пропозиций, находящихся в зоне креативного аттрактора, при письменном пересказе является не единственным способом сопоставления структурного и смыслового уровней текстов-образцов и вторичных текстов.

Библиографический список

1. Баранов М.Т. Современные критерии и нормативы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку // Русский язык в школе. – 1994. – № 3. – С. 110–112.
2. Москальчук Г.Г. Структурная организация и самоорганизация текста. – Барнаул, 1998. – 240 с.
3. Москальчук Г.Г. Оценка эквивалентности перевода на уровне гармонии целого // Педагог: Наука, технология, практика. – 2000. – № 2. – С. 61–66.
4. Белоусов К.И. Форма текста в деятельностном освещении (теоретико-экспериментальное исследование): Автореф. дис... канд. филол. наук. – Кемерово, 2002. – 19 с.

ЕДИНСТВО УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЦЕЛОСТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

**Магауова
Акмарал
Сабитоллаевна**
– кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Семипалатинского государственного университета им. Шакарима, член-корреспондент МАНПО

Целостность – высшая форма организованности, связности и упорядоченности предмета, содержащие в себе как бы матрицу всех его возможных проявлений в сфере материи и духа. Наивысшей формой целостности является идеальная, духовная организованность содержания, обладающие своим бытием в феномене личности [1].

Методологическое значение представления о целостности состоит в указании на необходимость выявить внутреннюю детерминацию свойств объекта и на недостаточность объяснения специфики объекта извне.

Понятие целостности характеризует явления, процессы, системы с точки зрения наличия в них основных компонентов, обеспечивающих в единстве и взаимосвязи полноценное функционирование.

Среди свойств целостных систем важное место занимает динамика их функционирования, развития. В.А. Дмитриенко, исследовавший методологические проблемы науковедения, указывает на то, что системный подход предполагает рассмотрение объекта в его предметном бытии, в динамике его функционирования и развития. Динамический аспект характеризует объект прежде всего со стороны его роста, развития и изменения, со стороны последовательности возникновения и развития компонентов объекта, последовательности этапов развития [2]. Изучение динамики позволяет определить иерархию уровней организации изучаемых явлений как единой целостной системы.

Целостность, как существенное свойство, качество той или иной педагогической системы, способствующая осуществлению внешних и внутренних целей педагогической деятельности, а потому сама представляющая собой цель педагогического творчества, возникает в результате достижения по крайней мере двух системообразующих моментов. Во-первых, целостность реально возникает тогда, когда она образуется в педагогическом процессе благодаря взаимодействию в нем всех основных, основополагающих и развивающих видов деятельности: учебной, трудовой, творческой, природоохранительной и др. Во-вторых, возникают основания говорить о целостности педагогического процесса, когда в нем одновременно решаются воспитательные, обучающие и развивающие задачи (Б.Т. Лихачев).

Обратимся к методологическим позициям выявления сущности единства учебной и внеучебной деятельности как отражения целостности педагогического процесса.

Оптимальное решение любого вопроса возможно лишь при рассмотрении его связей и взаимоотношений в общей системе. Системный подход к объекту любой сложности дает возможность обнаружить взаимосвязь и взаимозависимость его компонентов, рассмотреть его различные связи и на этой основе разработать практические рекомендации по оптимизации функционирования этого объекта.

Известно, что система – это комплекс элементов во взаимосвязи, представляющих собой единое целое, имеющих, кроме свойств отдельных элементов, свои особые системные свойства.

При всем своеобразии, неповторимости и многочисленности педагогических систем они подчиняются общему закону организационного строения и функционирования системы как процесса.

Педагогическая система как целостность представляет собой организованную совокупность целей, содержания, условий, форм, методов, направляющих и преобразующих детскую жизнь. В этой связи под педагогической системой понимается множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе (В.А. Сластенин).

В.И. Загвязинский под педагогической системой понимает разработанную в теории и применяемую на практике систему воспитания и образования, воплощающую единство социальных и педагогических целей, теоретической и педагогической концепции предметного содержания, принципов организации и средств воспитания и обучения.

Известно, что целое познается через целостные свойства (Н.Т. Абрамова, В.Г. Афанасьев и др.). Важно иметь систему в целом, отражающую особенности целостного педагогического процесса. Главной особенностью является то, что этот процесс рассматривается как организованный (в соответствии с требованиями педагогической науки) в целом, охватывающий деятельность педагогов и учащихся, а также учитываются организационно-материальные условия, в которых он реализуется.

Определение понятия «педагогический процесс» дает В.Е. Гмурман, под которым он подразумевает «организованный в соответствии с требованиями педагогики учебно-воспитательный процесс в целом, деятельность педагогов и воспитанников, учителя и учащихся». Заметим, что автор справедливо подчеркивает целостность учебно-воспитательного процесса, а главное условие его осуществления - единство деятельности учителя и учащихся.

Педагогический процесс как единая система, имеющая свою структуру и включающая в себя многообразные подсистемы, взаимосвязанные и взаимодействующие между собой, – отмечает Б.Т. Лихачев, – характеризуется высоким динамизмом. М.А. Данилов особое внимание обращает на то, что в реальной жизни учебный процесс развивается так или иначе как целостное, непрерывно изменяющееся и в то же время сохраняющее свои устойчивые черты педагогическое явление, результат которого во многом зависит именно от характерных черт этого целого [3].

Целостный системный характер учебно-воспитательного процесса обосновывается в трудах В.С. Ильина. Ученый исходит из того, что целостная личность формируется только в целостном педагогическом процессе, где должна быть обеспечена гармония педагогических воздействий.

Эту мысль развивает Ш. Амонашвили: «Педагогический процесс должен охватывать ребенка полностью, принимая его таким, какой он есть, и творить в нем свободного, развитого и образованного человека, создаваемого для жизни и деятельности в обществе свободных людей, живущих по законам гуманности, заботящихся о жизни будущих поколений, а не только о своем благополучии. Педагогический процесс только тогда будет нацелен на формирование личности в ребенке, когда он вберет в себя ребенка с его действительной жизнью [4].

Целостность педпроцесса отнюдь не в сумме отдельных воспитательных и образовательных мероприятий или даже их систем – отмечает Н.Д. Хмель, – основа целостности педпроцес-

са есть развивающаяся в многообразных формах жизнь детей. Личность ребенка не существует без ее личной жизни. В общественную жизнь ребенок входит через собственную жизнь, с присутствием ему богатством природных сил в виде задатков, способностей, влечений. Ребенок может найти жизненный смысл только в таком педагогическом процессе, который представляет ему такую же развивающуюся школьную и внешкольную жизнь. Педпроцесс, дарящий ребенку его жизненный смысл, становится неисчерпаемым источником мотивов, побуждений, вдохновений, творчества [5].

Значимым является мнение Б.Т. Лихачева, который подчеркивает: «Для педагога ребенок не только объект воздействия, это растущий, активно действующий человек, изменяющийся и развивающийся в процессе многообразной социально детерминированной деятельности и являющийся в силу этого «субъектом собственного воспитания» [6]. Здесь автор раскрывает основное условие формирования личности - деятельность, детерминированная социальными условиями.

Раскрывая суть педагогической логики как специфической логики явлений обучения и воспитания, логики связей и взаимодействий таких явлений в целостном педагогическом процессе, Л.А. Левшин отмечает, что, являясь логикой целого, она требует достаточно крупной «единицы» для воплощения своей целостности. Такой единицей является – школа. Настоящая школа – не просто учреждение, а единый педагогический организм, составляющий особый мир совместной жизни и деятельности старших и младших, мир многостороннего формирования и развития подрастающего человека [7].

Взаимосвязь и единство компонентов учебной и внеучебной деятельности находит отражение в определении понятия «педагогический процесс», данном Ю.К. Бабанским, под которым он подразумевает совокупность урочных занятий, внеклассной и внешкольной воспитательной работы; проводимых педагогическим коллективом совместно с ученическим по единому плану. Динамика развития педагогического процесса, его внутреннее движение зависят от того, как складывается характер взаимодействия между воспитателями и воспитуемыми, какие взаимоотношения возникают между ними. Особенности организации педагогического процесса обусловлены тем, что объект воспитания /ученик и ученический коллектив/ является одновременно и субъектом воспитания» [8].

Рассматривая целостный процесс как «живое взаимодействие взрослых и детей, их целеполагающую деятельность на трех уровнях (технологическом, социально-психологическом и аксиологическом), Ю.П. Азаров анализирует связи между технологией, отношениями, нравственно-познавательными и духовно-творческими компонентами в их временном и пространственном развитии [9].

По мнению Б.Т. Лихачева, педагогический процесс осуществляется ради развития ребенка. В силу этого формирующаяся личность и детский коллектив занимают в структуре педагогического процесса центральное место. Влияние общественных целей и требований на мотивационную сферу личности достигается путем усвоения и использования детьми социального опыта, выраженного в знаниях, умениях и навыках.

Итак, изучение различных точек зрения на понимание сущности педагогического процесса позволяет сделать следующие выводы. Сущность раскрываемого вышеуказанными учеными понятия «педагогический процесс» составляют обеспечение единства обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности, включение детей в разнообразные виды деятельности является основным фактором их личностного развития, учебно-воспитательный процесс включает как учебную, так и внеучебную работу.

Таким образом, изучение различных точек зрения на сущность педагогического процесса позволяет нам выделить основные подходы, раскрывающие целостность педпроцесса, которое выражается в следующем: взаимодействие биологического и социального, индивидуального и общественного; внутренняя сторона взаимодействия педагога и воспитанника (В.П. Каптерев); организация разнообразной, целеустремленной жизнедеятельности детского коллектива, соз-

дающая условия для развития активности, инициативы, творчества детей (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский); целостная личность формируется только в целостном педагогическом процессе (В.С. Ильин); единство деятельности учителя и учащихся как главное условие реализации целостности педагогического процесса (В.Е. Гмурман, И.П. Подласый); единство обучения, воспитания и развития личности как важнейшая закономерность, отражающая целостность педагогического процесса (Э.И. Моносзон, Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов и др.); единство содержательной и процессуальной сторон педпроцесса (В.В. Краевский); целостность как внутреннее единство его компонентов (В.А. Сластенин, совместная деятельность взрослых и детей в учебном процессе, внеклассной и внешкольной работе, семье (Н.Е. Щуркова, В.А. Караковский, О.С. Газман, Л.И. Новикова, Б.З. Вульф, М.М. Поташник и др.); основа целостности педпроцесса есть развивающаяся в многообразных формах жизнь детей (Г.Н. Филонов, Ш. Амонашвили, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Хмель и др.).

Научный анализ сущности единства учебной и внеучебной деятельности возможен с позиций системного подхода и учета взаимодействия всех компонентов сложной педагогической системы. Концептуальной основой рассмотрения нами сущности единства учебной и внеучебной деятельности является теория целостного педагогического процесса. К характерным признакам педагогического процесса общеобразовательной школы относятся:

- социальная системность, существующая за счет взаимодействия людей;
- функционирование системы только при обмене деятельностями;
- наличие управления в педагогическом процессе, предметом управления является деятельность со всеми ее элементами: цель, задачи, содержание и т.д., которые являются компонентами системы.

На основании выделенных признаков Н.Д. Хмель формулирует следующее определение понятия: «педагогический процесс есть совместная деятельность учащихся, направленная на усвоение богатства культуры и подготовку к труду и общественной жизни, происходящая при активном участии и руководстве педагогов» [5]. Из этого определения вытекает необходимость единства учебной и внеучебной сфер педагогического процесса, участие в которых для школьников есть условие становления личности.

Предложенное ученой определение понятия «педагогический процесс» отражает специфические особенности функционирования социальной системы «педагоги–учащиеся», где процесс имеет место только тогда, когда есть деятельность и в подсистеме «педагоги» и в подсистеме «учащиеся».

Любой процесс развивается в соответствии с объективно существующими законами и закономерностями. Практика показывает, что только познание закономерностей и противоречий развития и становления личности дает теоретико-методологическую основу для успешного управления этим процессом на истинно научной основе.

Одной из важнейших теоретических характеристик целого является единство педагогических и социально-педагогических процессов и образующих их компонентов. Ведь система, целое всегда выступает как единство, организованное процессом взаимодействия. Именно благодаря взаимодействию вещи оказываются в такой связи, что существуют в качестве элементов определенных систем, подчиняясь их закономерностям.

Внутреннее единство как признак целостности представляет собой единую систему функций всех компонентов объекта в целом. Поскольку единство учебной и внеучебной деятельности выступает как подсистема, как элемент более сложной системы – педагогического процесса школы, то он наиболее полно может выполнить свои функции в целостной системе, если будет выступать как часть этого целого, неся на себе отпечаток его сущностных характеристик.

Одна из важнейших характеристик единства наряду с рассмотренными – единое основание компонентов целого. К такому основанию рассматриваемой нами целостности относится прежде всего *единство целей учебной и внеучебной деятельности школьников*. Исходным и первоначальным в педагогическом процессе является человек, который в конечном итоге должен

стать личностью. Однако исходя из того, что личностью не рождаются, а ею становятся, то для этого каждое новое поколение должно освоить социальный опыт, то есть опыт накопленный предшествующим поколением, что невозможно сделать без собственной деятельности. Целостность системы «педагоги-учащиеся» определяется единством цели и результата при взаимодействии систем разного порядка внутри педпроцесса. Следовательно, основным интегративным качеством педагогического процесса следует считать единство разнородного, где непрерывность взаимоперекрещивающихся влияний подсистем на становление личности учащихся определяется преобразующей активностью субъекта, какими должны быть не только педагог, но и школьники [5].

С психологической точки зрения первопричиной активности личности в организуемой деятельности человека являются внутренние противоречия между достигнутым и необходимым уровнем развития, которые он испытывает в различных жизненных ситуациях и которые побуждают его к деятельности и к работе над собой. На основе переживания этих внутренних противоречий у личности формируются потребности, мотивы и интересы как стимулы активной деятельности.

Таким образом, педагогическая деятельность учителя по организации единства учебной и внеучебной деятельности детей может быть рассмотрена и научно понята как преодоление возникающих противоречий. В основе каждого вида педагогической деятельности лежат специфические противоречия, которые должны быть учителем обнаружены, вскрыты, научно проанализированы и разрешены. Главное заключается в том, что рассмотрение видов педагогической деятельности с позиций обнаружения и разрешения противоречий дает возможность глубже проникнуть в суть и динамику воспитательного воздействия и на научной основе осуществлять управление процессом формирования личности.

Педагогический процесс может успешно реализовываться, если обеспечивается влияние учителя на создание внутренней активности через овладение субъектами способами деятельности; реализуется воздействие на развитие через упорядоченность структуры соответственно возникающим внутренним противоречиям объекта и организацию внешних связей со средой (система меньшего порядка с системой более высокого порядка); регулирование взаимовлияния, взаимодействия подсистем реализуется через управление.

Учитель в педагогическом процессе – одновременно объект управления со стороны администрации школы и субъект управления деятельностью детей. Он влияет на отношения управления, возникающие у учителей-предметников с учащимися конкретного класса; в то же время учитель, глубоко понимая двусторонний характер педагогического процесса, готовит учащихся таким образом, чтобы они овладевая методами работы, становились субъектами разнообразной деятельности (познавательной, общения, игровой, художественной, спортивной, природоохранительной).

В изучении возможностей деятельности для становления личности школьника важнейшей проблемой учителя является обеспечение школьнику позиции субъекта деятельности, воспитание у него личностных свойств активности, самостоятельности, которые смогли бы уже в школьные годы содействовать его общественно активной позиции, адекватно реагирующей на потребности общественного бытия.

Учителю необходимо ориентироваться в комплексе вопросов, связанных с собственно *организацией внеучебной деятельности учащихся.* Важнейшими из них являются, во-первых, определение тех видов внеучебной деятельности, которые может и должна организовать школа, и, во-вторых, создание условий, обеспечивающих включение каждого ученика в организуемую школой внеучебную деятельность. Анализ литературы показал, что возможны разные варианты сочетания видов внеучебной деятельности школьников (О.С. Богданова, В.И. Петрова, Л.И. Романова и др.). Ряд исследователей, уделяя основное внимание какому-либо виду деятельности, разрабатывают систему целенаправленного включения учащихся в эту деятельность: игровая (С.А. Шмаков, М.Г. Яновская); трудовая (Э.П. Баршевская, Л.К. Гребёнкина,

В.В. Попова); художественно-эстетическая (А.Н. Алексеев, И.Н. Потехин); физкультурно-спортивная (Г.А. Меньшикова, И.И. Стакин, В.Г. Яковлев).

Как отмечает В.В. Давыдов, разрабатывая программу организации внеучебной деятельности, необходимо исходить из той роли, которую она играет в развитии подростков. Включаясь в такую деятельность, подросток осваивает систему ценностей, регулирующую отношения между участниками деятельности, и тем самым самоопределяется как субъект межличностных отношений. В разных видах деятельности эта система ценностей различна. В одних видах деятельности на первый план выступают, например, эстетические ценности, в других – основным регулятором межличностных отношений могут быть ценности нравственные, правовые и т.п.

Если школа намерена регулировать процесс самоопределения подростка как субъекта межличностных отношений, она должна позаботиться о том, чтобы включить его в такие виды внеучебной деятельности, в рамках которых он мог бы освоить основные ценности, регулирующие эти отношения. Этим определяются виды внеучебной деятельности, на организацию которых должны быть направлены усилия школы. Выбор видов этой деятельности может осуществляться исходя из конкретных условий работы той или иной школы.

Таким образом, реализация единства учебной и внеучебной деятельности учащихся содержит большие возможности для повышения эффективности педагогического процесса, результативности деятельности учителя по формированию целостной личности, разрешения основных противоречий педагогического процесса.

Выявление сущности единства учебной и внеучебной деятельности учащихся как отражение целостности педагогического процесса позволяет нам сделать следующие основополагающие выводы:

1. Единство учебной и внеучебной деятельности есть условие становления личности и целостности самого педпроцесса. Целостность системы «педагоги-учащиеся» определяется единством цели и результата при взаимодействии систем разного рода внутри педагогического процесса.

2. Целью и результатом педпроцесса является формирование целостной личности; Формирование целостной личности, его сущностных сил, способностей и других свойств происходит в процессе включения учащегося в различные сферы жизнедеятельности.

3. Условием формирования активности личности является овладение способами конкретного вида деятельности (учение, игра, труд, общение, искусство).

4. Единство активности и общения, определяет необходимость совместно-разделенной, кооперированной деятельности всех субъектов, участвующих в процессе.

5. Формирование отношений и личностных качеств ребенка начинается и осуществляется в системе проведенных занятий и продолжается во внеучебное время с помощью разнообразных видов внеклассной работы; во внеучебное время в большей мере удовлетворяются склонности к определенным видам деятельности и развития творческих способностей.

6. Педпроцесс может проявлять себя как целое, если есть специально организованная деятельность как взаимодействие субъектов.

7. Учащиеся, овладевая способами деятельности как в учебной, так и во внеучебной сфере становятся субъектами деятельности и собственного развития, что является результатом педагогической деятельности учителя и основным критерием эффективности функционирования целостного педагогического процесса школы.

Библиографический список

1. Краткий философский словарь /А.П. Алексеев. – М.: Проспект, 1999. – С. 434.
2. Дмитриенко В.А. Методологические проблемы науковедения. – Томск, 1977. – С. 20.
3. Данилов М.А. Дидактика средней школы. – М., 1975. – С. 112.
4. Новое педагогическое мышление. – М., 1986. – С. 168.

Воспитание и обучение в образовательных учреждениях

5. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя.– Алматы, 1998. – С. 28.
6. Лихачев Б.Т. Теория коммунистического воспитания: опыт методологического исследования. – С. 176.
7. Левшин Л.А. Логика педагогического процесса. – М., 1986. – С. 96.
8. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988. – С. 28.
9. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1974. – С. 4.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ «ДОУ* -НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА»

**Сурнина
Марина
Владимировна**
– старший преподаватель кафедры
психологии образования БГПУ

Проблема преемственности в системе «ДОУ–начальная школа» решалась в отечественной науке с различных позиций: перспективный проект двенадцатилетнего образования и организации «нулевого класса» во многом опирается на прошлые достижения и ошибки. Это может быть и класс (в школе) и группа (в ДОУ), так или иначе то и другое повлечет за собой изменения не только в теории и практике дошкольного образования, но и повлияет на процесс обеспечения преемственности в системе «ДОУ–начальная школа», следовательно, и на нормальное возрастное развитие ребенка.

Неразработанность государственного образовательного стандарта, типовой образовательной программы создает ситуацию неопределенности в дошкольном образовании: особенно это касается преемственности возрастного развития детей и траекторий образовательных маршрутов в смежных возрастах – дошкольном и младшем школьном. В силу неопределенности и отсутствия единой точки зрения на критерии возраста и подготовленности ребенка к школе ухудшается качество дошкольного образования, нарушается естественная связь смежных возрастов и преемственность в системе «ДОУ–начальная школа».

Мы предполагаем, что в основе обеспечения преемственности должны лежать универсальные (генетические) предпосылки овладения учебной деятельностью – базовые психические функции и выражающие их действия ребенка по овладению учебно-познавательной информацией в понятиях. Критериями сформированности учебной деятельности являются базовые достижения возраста, позволяющие ребенку быть успешным с точки зрения личностного развития, сформированности системы познавательной деятельности и субъектности во взаимодействии со взрослым и сверстниками.

Иллюстрацией такой позиции является соотнесение требований школы к уровню готовности детей и ориентиров в организации преемственности в ДОУ (таблица).

Большинство параметров в деятельности школы и дошкольного учреждения совпадают: однако в условиях школы не отводится должного места воображению детей и игре, которая не теряет своей актуальности и значимости на последующих за дошкольным периодах развития ребенка.

Выходом из такой ситуации является ориентация на развитие ребенка как норму (В.Т. Кудрявцев), на критерий исчерпанности,житости своего возраста (Л.С. Выготский, Е.Е. Кравцова) в противоположность нормирования процесса развития.

* ДОУ – дошкольное образовательное учреждение

Ориентиры в обеспечении преемственности и взаимодействия ДООУ и школы

<i>Основания преемственности</i>	<i>Требования школы</i>
Письмо Министерства образования РФ "Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования" (1994 г.)	«Об организации обучения в первом классе начальной школы» (2000 г.)
Любознательность, познавательная активность, произвольность поведения, другие важные качества личности ребенка.	Управляют своим поведением, знают границы дозволенного.
Способы самостоятельного решения творческих и других задач, как средства, позволяющие быть успешным ребенку в разных видах деятельности, в том числе учебной (пространственное моделирование, использование планов, схем, знаков, символов, предметов-заместителей)	Участвуют в различной деятельности: развита память, произвольное внимание, зрительно-пространственное восприятие, развита зрительно-моторная и слухо-моторная координация.
Творческое воображение как показатель интеллектуального и личностного развития ребенка.	
Коммуникативно-речевые умения в общении со взрослыми и сверстниками.	Способны делать звуковой анализ слов, умеют правильно произносить все звуки родного языка, выполняют требования взрослого.

Это обуславливает проблему создания наиболее благоприятных педагогических условий для формирования предпосылок учебной деятельности, необходимых для принятия роли ученика и становления как субъекта, как учебной деятельности.

Такие приобретения младшего школьника как логическое мышление и память в основе своей имеют воображение и речь – основные приобретения дошкольного возраста. Данное утверждение позволяет увидеть место и назначение дошкольного возраста в становлении ребенка как субъекта познания, а также определить направления работы дошкольного образовательного учреждения по подготовке детей к обучению в школе. В качестве основных линий развития ребенка дошкольного возраста выделены психологическая, связанная с перестройкой структуры сознания в деятельности на основе опроизволивания психических функций под влиянием центральной психической функции дошкольного возраста, и социальная, направленная на становление новообразований возраста, особой внутренней позиции ребенка, что приводит к новому типу отношений ребенка с миром. Интеграция данных линий развития обеспечивается социально-педагогической деятельностью в ДООУ, реализующая психолого-педагогические аспекты формирования предпосылок учебной деятельности.

Нами определена *совокупность педагогических условий* формирования предпосылок учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста детерминированных следующими факторами становления ребенка – социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и общением, новообразованиями, центральной психической функцией. В соответствии с указанными факторами определены три направления реализации условий – психологическое, социальное и социально-психологическое. Комплекс условий и факторов включает:

1. Психологические, обеспечивающие достаточный уровень развития внимания, наблюдательности, памяти, наглядно-образного, логического мышления, произвольности психических процессов и т.д.

2. Коммуникативные или психосоциальные, связанные с формированием умений слушать и слышать, подчинять свои действия инструкциям и замечаниям, понимать и принимать учебную задачу, свободно владеть вербальными средствами общения, целенаправленно и последовательно выполнять учебные действия и действия контроля и оценки.

3. Социальные, определяющие формирование навыков взаимодействия и организации совместной (коллективной) деятельности, становление таких качеств как инициативность и само-

стоятельность, целеустремленность и ответственность, особая внутренняя (ситуативно-динамическая) позиция и др.

Конкретизация данных блоков содержит следующие условия:

1. Определение содержания работы педагогов по формированию предпосылок учебной деятельности детей, центральным звеном которой выступает речевая функция и коммуникативное развитие ребенка.

2. Выбор технологии реализации отобранного содержания, то есть организация целесообразных видов деятельности и общения воспитанников во взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

3. Учет психологической и социальной линий развития ребенка, обеспечивающий благоприятную реализацию данных линий развития в процессе формирования предпосылок учебной деятельности на основе игровой деятельности детей как формы их развития, максимальной (дидактической) наглядности, оптимизации речевого развития ребенка в процессе восприятия и творчества, решения практических задач и выполнения дидактических упражнений; обогащения внутреннего опыта ребенка; использования проблемно-поисковых методов в организации познавательной деятельности; включения речи и эмоций в контекст игровой деятельности, насыщенной взаимодействием в системах «взрослый–ребенок», «ребенок–сверстники».

4. Разработка методики развития психических процессов детей, включающей комплекс игровых и дидактических упражнений, позволяющих оптимизировать познавательное развитие дошкольников.

5. Организация педагогического взаимодействия в основных видах деятельности и общения в вариативных системах «педагог–ребенок (дети)», «ребенок–сверстники» – основы усвоения проектируемого содержания образования.

6. Разнообразие (в гибком сочетании) форм, методов и средств: начиная с индивидуальной (коррекционной), подгрупповой и фронтальной работы и заканчивая чередованием взаимодействия подсистем педагогического процесса «педагоги (педагог)», «дети (ребенок)».

По результатам исследования нами разработано научно-методическое сопровождение процесса формирования предпосылок учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста, которое позволяет существенно повысить результаты образовательной и индивидуально-коррекционной работы специалистов дошкольного образования с детьми.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что формирования предпосылок учебной деятельности с позиций логики и траекторий развития ребенка в смежных возрастах (дошкольном и младшем школьном) является основанием обеспечения преемственности в системе «ДОУ–начальная школа». Такая преемственность базируется не столько на внешних (формализованных) критериях успешности ребенка в школьном обучении, сколько на внутренних предпосылках обеспечения успешности на следующем возрастном этапе развития ребенка.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ, ИНТЕГРИРОВАННОЕ В ГУМАНИТАРНЫЕ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ

**Можаров
Максим
Сергеевич**

– кандидат педагогических наук,
доцент,
зав. кафедрой методики преподавания информатики КузГПА.
Научные интересы:
информатизация образования, методика преподавания ИКТ в высших учебных заведениях, структурирование и моделирование педагогических систем и процессов.

**Сликишина
Ирина**

Викентьевна
– кандидат педагогических наук,
доцент КузГПА

В настоящее время наиболее значительные изменения происходят в сфере информатизации человеческой деятельности. Поэтому для повышения эффективности школьного образования учебно-воспитательный процесс следует организовывать с учетом тех изменений, которые происходят в сфере научно-технического прогресса.

Современные школьники имеют доступ к TV, видео, многие дети общаются с компьютером. Благодаря широкому распространению средств массовой информации, к которым относят газеты, журналы, книги, телепередачи, видео- и звукозаписи, на ребенка оказывает воздействие множество информационных потоков. Воздействие этих потоков на детское сознание ни родителями, ни учителями, как правило, не контролируется.

Учебная информация, которая передается ребенку в школе, занимает в общем информационном потоке все менее значительное место. Во-первых, многие СМИ берут на себя обучающие, просветительские функции. Информационный рынок все более ориентируется на потребности читателя. Впервые в истории человечества информация превратилась в полноценный товар и каждый за ту или иную плату может получить требуемую информацию.

Во-вторых, время, проводимое ребенком перед TV или видео, по продолжительности уже приблизилось или превосходит время, которое отводится на пребывание в школе.

Большинство школьников простым нажатием кнопки получают доступ к нескольким телевизионным каналам. Каждый ребенок может выбирать тот или иной информационный поток. Школьники могут сознательно избегать серьезных образовательных передач, никогда не смотреть передач, связанных с социальными проблемами, политическими движениями, событиями, происходящими в мире. Человек может не воспринимать проблемы реального мира, «спрятавшись» в виртуальном.

Не секрет, что информация, передаваемая по каналам масс-медиа, профессионально готовится специалистами в этой области. Эта информация – продукт, так называемой, индустрии сознания. Индустрия сознания – достаточно мощная отрасль производства, которая направлена на манипулирование сознанием потребителя информации с политическими, экономическими или другими целями.

В каждой стране существуют свои национально-культурные образовательные традиции. Например, в России историческим наследием считают авторитарность в образовании. Даже современному школьнику, как правило, запрещается критически относиться к словам учителя. То же отношение проецируется и на газетный текст, учебник, телепередачу или другие СМИ. У ребенка не возникает и мысли уловить смысл того или иного информационного сообщения, понять кому это выгодно?

Следовательно, тот факт, что масс-медиа, как и любые другие средства коммуникации действуют как фильтр, отбирающий, компоноующий, интерпретирующий информацию требует весьма существенного внимания со стороны педагогической науки.

Общеизвестно, что в педагогическом процессе для создания благоприятных условий обучения необходимо способствовать преодолению коммуникационных барьеров, возникающих на пути информационных потоков. Подобные барьеры обусловлены географическими, историческими, экономическими, языковыми, и другими причинами. Учитывая технологические особенности современных компьютерных средств, к основной задаче школьного медиаобразования мы относим нахождение педагогических приемов преодоления коммуникативных барьеров в учебном процессе.

Если обучаемому, например, средствами кино или телевидения предоставлена информация об освоении космического пространства или о строении атома, об экологических и экономических катастрофах, то и эта информация должна стать составной частью формируемого в той или иной учебной дисциплине содержания образования, очевидно и то, что школьник не должен воспринимать получаемую информацию как истину в конечной инстанции.

Проанализировав отношение педагогов школ к внешкольной информации и место ее в современных стандартах и программах курсов, приходим к выводу, что проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в эпоху информационных технологий не актуализируется в контексте школьного образования, выпускник школы оказывается не готовым к жизни и деятельности в мировом информационном пространстве.

Зарождающееся в России медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины призвано выполнять уникальную функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин. Личные интересы школьников в этой образовательной области совпадают при этом с общественными потребностями российского общества.

Федеральный компонент стандарта «Медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины» начального общего и среднего образования призван обеспечить обязательный минимум нормативных знаний и умений в предметной области медиаобразования.

В процессе изучения тех или иных учебных дисциплин целесообразно, наряду с достижением образовательных целей каждой из этих дисциплин, обеспечивать достижение медиаобразовательных целей.

Возрастание дидактической роли средств массовых коммуникаций в образовательных процессах обуславливают необходимость интеграции глобальных целей каждого учебного курса с целями медиаобразования.

Цели медиаобразования в общем виде нами сформулированы следующим образом:

- обучение критическому восприятию и переработке информации, передаваемой по каналам СМИ;
- определение места внешкольной информации в системе общего базового образования, в предметных областях знаний и умений;
- формирование умений и навыков работы с информацией с использованием средств современных медиатехнологий.

Медиаобразование, интегрированное в учебные дисциплины (гуманитарные и естественнонаучные), имеет свои особенности, обусловленные спецификой объекта изучения как составляющей предметной области. При этом, объект изучения характеризуется не только собственной предметной областью, но и собственной целью воздействия на индивида, вступающего с объектом в коммуникативное взаимодействие.

При внедрении медиаобразования в учебный процесс цели медиаобразования необходимо конкретизировать до уровня учебных задач преподаваемого учебного предмета. В образовательной деятельности следует находить как можно больше точек соприкосновения учебного предмета и внешних информационных потоков. Затем формулировать и решать те медиаобразовательные задачи, которые определяются именно этим блоком учебного материала. Скорее всего, это будет критика увиденного или услышанного, достижение смысла, формирование и обоснование альтернативных взглядов, стремление понять, кому и зачем нужно подать информацию под определенным углом зрения и, наконец, собственно приемы критического восприятия информации.

В процессе школьного медиаобразования следует показать обучаемому, как, с помощью каких инструментальных средств, имеющих те или иные возможности отображения сущностного, возникает передаваемый по коммуникативным каналам фрагмент картины мира. Обучаемый должен уяснить себе, с одной стороны, ограниченность познания, обусловленную инструментарием, с другой – понять, с какой целью ему предлагают ту или иную информацию, с тем, чтобы адекватно проинтерпретировать эту информацию.

Содержание учебной деятельности в аспекте медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные школьные дисциплины в соответствии с целеполаганием включает: обучение восприятию и переработке информации, развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения, противостоять манипулированию сознанием индивида со стороны СМИ, формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа и др.).

Таким образом, станет возможным подготовка современных школьников к жизни в информационном пространстве путем усиления влияния медиаобразовательной составляющей при изучении различных учебных дисциплин.

Библиографический список

1. Зазнобина Л. С. Живая жизнь и "виртуальная реальность": [Проблемы содержания медиаобразования в контексте школьного образования] // Народное образование. – 1996. – № 9. – С. 17-21
2. Зазнобина Л.С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего общего образования. – М., 1999.
3. Якушина Е.В. Обучение подростков целенаправленному поиску информации и работе в сети Интернет //Сб. материалов научно-практической конференции молодых ученых “Педагогические технологии в средней общеобразовательной школе: проблемы и перспективы”. – М., 1999. – С. 65-69.

МОДУЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО КУРСУ «ИНФОРМАТИКА»

Кантор

Семен

Аврамович

– кандидат физико-математических наук, доцент, зав. кафедрой прикладной математики АлтГТУ им. И.И. Ползунова

Астахова

Елена

Витальевна

– старший преподаватель кафедры прикладной математики АлтГТУ им. И.И. Ползунова

В связи с вхождением России в европейское образовательное пространство и подписанием Болонского соглашения актуальным становится внедрение в отечественное высшее профессиональное образование новых информационно-педагогических технологий [1].

Модульная организация учебного процесса относится к инновационным технологиям, рекомендована Международной организацией труда и может быть использована для традиционного и дистанционного обучения, а также для переподготовки и повышения квалификации. Модульная система обучения является наиболее гибкой из существующих педагогических систем, легко сочетается с групповой и индивидуальной формами подготовки. Обучаемые в рамках данной технологии студенты самостоятельно работают с предложенной учебной программой, прорабатывая банк информации и методические руководства для достижения определенного результата. В функции преподавателя при этом могут входить информационный контроль, консультация, координация. Студент может по своему усмотрению выбрать место, время и, главное, темп работы; проконтролировать степень усвоения знаний; скорректировать дальнейшую проработку материала.

Внедрение в учебный процесс модульной технологии предусматривает системный анализ дисциплины, по результатам которого проводится структуризация обучения в модулях [2, 3]. Модуль представляет собой логически заверченный, информационно и методически обеспеченный блок учебной программы, который позволяет приобрести теоретические знания, практические умения и навыки, необходимые для выполнения учебной деятельности. Число модулей определяется целями обучения и объемом учебного материала.

Дидактическое обеспечение модульной технологии должно состоять из пакета регламентирующих и учебно-методических документов [4].

Пакет регламентирующих документов включает:

- рекомендуемый график прохождения разделов данной учебной дисциплины;

- график проведения лабораторных занятий;

- формы и время отчетности.

Пакет учебно-методических документов включает:

- учебную программу дисциплины;

- учебные материалы;

- методические рекомендации по работе с учебным пособием;

- методические рекомендации по проведению лабораторного практикума;

- методические указания по проведению лабораторных работ;

- список рекомендуемой литературы;
- вопросы для самоконтроля;
- вопросы для самотестирования;
- критерии оценивания выполненных работ.

При проектировании учебного пакета должен соблюдаться принцип открытости, то есть возможность включения в состав комплекса новых модулей, а в модули – новых учебных элементов без каких-либо ограничений.

Прямая и обратная связи между преподавателем и студентом осуществляются через содержание модуля, точнее, через его контролируемую часть.

На рисунке 1 представлена схема взаимодействия субъектов модульного обучения.

Модульное обучение предполагает, что студенты до определенного предела способны самостоятельно усваивать знания; преподаватель же получает возможность оптимально осуществлять функцию консультанта-координатора. Самостоятельная учебная работа студентов (СУРС) понимается нами как частный случай проявления самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, которая предусматривает содержательную и организационную независимость студента от преподавателя.

Модульная система предусматривает несколько уровней обучения:

1-й уровень (стартовый) – изучение теоретического материала, включая ответы на вопросы для самоконтроля, проведение текущего самотестирования и работу с литературой.

2-й уровень (базовый) – изучение справочно-методического материала; подготовка, выполнение и защита лабораторных работ; подготовка и контрольное тестирование по модулям.

3-й уровень (итоговый) – итоговое экзаменационное тестирование.

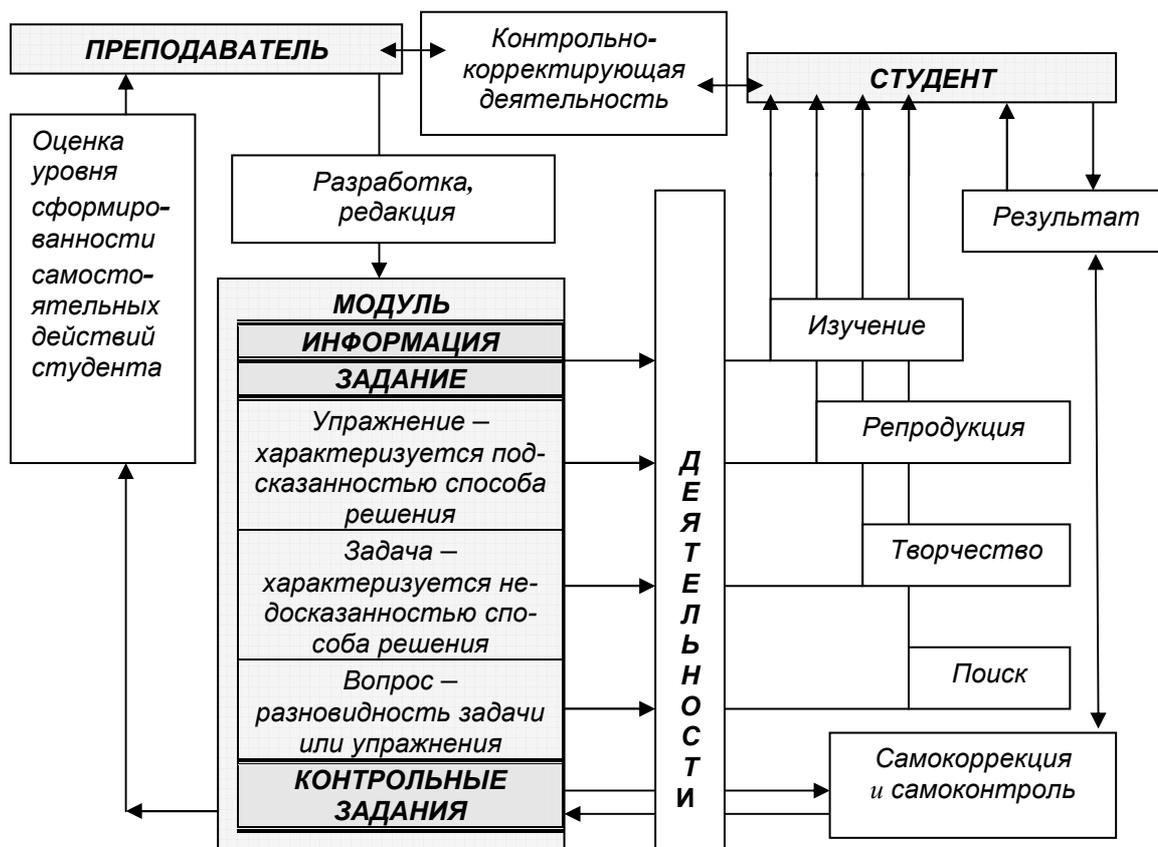


Рис. 1. Взаимодействие элементов в системном комплексе «преподаватель — модуль — студент»

В процессе внедрения и опытной эксплуатации модульной системы в рамках дисциплины «Информатика» на первом курсе специальности 220400 «Программное обеспечение вычислительной техники и автоматизированных систем» (ПОВТ) были апробированы следующие составляющие модульной технологии:

- организация самостоятельного изучения отдельных вопросов учебного материала, которые частично знакомы студентам по школьному курсу, либо имеют низкий коэффициент сложности и не вызывают затруднений при самостоятельном освоении;
- организация выполнения лабораторных работ на базе электронного справочно-методического комплекса;
- мониторинг текущей успеваемости студентов по результатам тестирования и защиты лабораторных работ;
- организация подготовки студентов к тестированию по материалу учебного модуля с помощью контролирующей программы.

Модульная структура дисциплины «Информатика» с распиской аудиторных и внеаудиторных работ представлена в таблице.

Для качественного усвоения дисциплины необходима четко организованная, планомерная работа в течение всего семестра. Всем студентам предлагается примерный график распределения учебного времени по видам выполняемых работ. На установочной лекции обращается внимание на сроки защиты лабораторных работ и сдачи мини-тестов по модулям. Студенты предупреждаются, что пересдача мини-тестов для повышения оценки не предусмотрена.

Методическое обеспечение учебного курса «Информатика» по направлению «Информатика и вычислительная техника» представлено комплектом, включающим учебное пособие модульного типа и лабораторный практикум [5,6].

Учебное пособие состоит из восьми модулей, рассчитанных на 17 учебных недель.

Состав модуля:

- Титульный лист, который содержит
 - ▶ тему модуля;
 - ▶ формулировку цели изучения модуля;
 - ▶ решаемые в ходе изучения задачи;
 - ▶ перечень приобретаемых в ходе изучения знаний, навыков и умений;
 - ▶ результат, который должен быть достигнут при изучении модуля; здесь отражена не только непосредственная польза от изучения модуля, но и перспектива использования полученных знаний при освоении смежных дисциплин;
 - ▶ критерии трудоемкости модуля, которые включают:
 - оценку сложности изучаемого материала по трехбалльной шкале: 1 – простой (легко осваивается при самостоятельном изучении), 2 – средний (требует более длительного времени и многократного прочтения), 3 – сложный (предполагает наряду с самостоятельным изучением расширенный комментарий преподавателя);
 - минимально необходимое время в аудиторных часах, которое в среднем студент должен затратить на первичное ознакомление с учебным материалом (как правило, это 30% от времени на полное усвоение);
 - время в аудиторных часах, необходимое в среднем для полного (80-100%) усвоения учебного материала.
 - ▶ лабораторное сопровождение.
- Собственно изучаемый материал.
- Список ключевых понятий.
- Вопросы для самоконтроля.
- Тестовые задания для текущего контроля знаний.
- Список рекомендуемой литературы.

Учебная программа дисциплины «Информатика»

Модуль	Лабораторные работы			Лекции			Тест-контроль
	№нед	часы ауд.	часы СРС	№нед	часы ауд.	часы СРС	№нед
1. Информатика. Данные. Алгоритмы				1	2	2	2
Лабораторная работа №1: Введение	1	1	2				
2. Операционные системы				2-3	4	3	4
Лабораторная работа №2: Работа с программой-оболочкой Norton Commander: часть 1	1	1	1				
Лабораторная работа №2: Работа с программой-оболочкой Norton Commander: часть 2	2	2	3				
Лабораторная работа №3: Командный файл MS DOS	3	2	4				
Лабораторная работа №4: Работа с граф. средой Windows	4	2	4				
3. Кодирование и контроль передачи данных				4-6	6	6	7
Лабораторная работа №5: Системы счисления	5-6	4	2				
Лабораторная работа №6: Представление чисел в ЭВМ	7-8	4	2				
4. Устройства хранения информации				7-8	4	3	9
Лабораторная работа №7: Архивация файлов	9	2	3				
5. Архитектура ПК				9-11	6	6	12
6. Компьютерные офисные технологии				12-13	4	3	13
Лабораторная работа №8: Работа с Microsoft Word	10-11	4	2				
Лабораторная работа № 9: Работа с Microsoft Excel	12-13	6	6				
Лабораторная работа №10: Работа с Microsoft Access	14-15	4	4				
7. Информационные технологии. Вычислительные сети				14-15	3	2	15
Лабораторная работа №11: Работа с Internet Explorer	16	1	2				
Лабораторная работа №12: Электронная почта	16	1	2				
8. Основы информационной безопасности				16-17	4	3	16
ИТОГО	34	42			34	30	

Учебный материал модуля состоит из обязательной для всех информации и дополнительного блока комментариев, выделенного более мелким шрифтом и угловой рамкой.

Технология самостоятельной работы с учебным пособием состоит из нескольких этапов.

Этап 1. Ознакомление с темой, разделами, целью и задачами, приведенными на титульном листе данного модуля. Настройка на обучение в соответствии с критериями.

Этап 2. Изучение основной теоретической части модуля.

Этап 3. Ознакомление с перечнем определений и понятий, которые были использованы в тексте модуля, с параллельным восстановлением в памяти, в связи с чем упоминалось то или иное понятие.

Этап 4. Ответ на вопросы для самоконтроля самостоятельно или путем поиска ответа в тексте модуля. Оценка степени усвоения материала, опираясь на тезис, что специалист должен уверенно ориентироваться в данном вопросе.

Этап 5. Выполнение контрольного тестирования. Оценка его результатов путем сравнения собственных ответов с эталонными ответами из таблицы Приложения 1 учебного пособия.

Этап 6. Возврат к титульному листу модуля и самопроверка усвоения перечисленных там знаний и умений.

Этап 7. Сопоставление собственных достижений с перечнем предполагаемых результатов, которых необходимо добиться после изучения данного модуля.

При необходимости рекомендуется еще раз посмотреть материал и повторить этапы его изучения. Тщательная проработка вопросов для самоконтроля и тестов текущего контроля обеспечивает гарантированную проверку правильности понимания ключевых моментов модуля и прочность их усвоения.

Для более подробного ознакомления с материалом в каждом модуле приведен список рекомендованной литературы. Также каждый модуль включает глоссарий, общая емкость которого составляет свыше 160 терминов и определений.

Для текущего контроля формируются тесты с пропорциональным представителем вопросов из каждого пройденного модуля. Использование псевдослучайного распределения позволяет получить достаточно большое количество вариантов заданий, выбранных из общего банка. Емкость банка 240 вопросов. Аналогичная процедура выполняется и для итогового тестирования.

Лабораторный практикум представлен следующей структурой.

- Титульный лист, который содержит:
 - ▶ тему лабораторной работы;
 - ▶ формулировку цели выполнения работы;
 - ▶ решаемые в ходе выполнения задачи;
 - ▶ объем работы в аудиторных часах;
 - ▶ порядок выполнения и защиты;
 - ▶ информацию об отчете и его составе;
 - ▶ перечень приобретаемых в ходе работы навыков и умений.
- Задание.
- Справочно-методический материал, который состоит из пошаговых инструкций, а также замечаний, следствий и рекомендаций, выделенных мелким курсивом.

Технология работы с лабораторным практикумом, как и с учебным пособием, состоит из нескольких этапов.

Этап 1. Предварительное (до начала занятий) ознакомление с темой, целью и задачами очередной лабораторной работы, приведенными на ее титульном листе

Этап 2. Ознакомление с объемом, порядком выполнения работы и заданием. Задание может быть общим для всей группы (подгруппы) или индивидуальным по варианту. При выборе варианта по порядковому номеру в группе, номер уточняется в списке преподавателя дисциплины

лины «Информатика». Если вариант выбирается по номеру группы, то имеется в виду последняя цифра.

Этап 3. Использование справочно-методического материала для определения способов выполнения задания. При необходимости дополнительно используются рекомендуемые в соответствующем модуле литературные источники.

Этап 4. Выполнение задания в установленном порядке.

Этап 5. Подготовка к защите в соответствии с порядком ее проведения и перечнем умений.

Этап 6. Защита выполненной работы.

Этап 7. Сопоставление полученных результатов с перечнем предполагаемых результатов, которых желательно достичь после выполнения данной работы.

Этап 8. Подготовка материалов данной лабораторной работы для комплексного отчета, который сдается преподавателю в конце семестра.

На рисунке 2 представлен граф связей модулей дисциплины «Информатика» с другими дисциплинами, изучаемыми студентами специальности ПОВТ.

С позиций методологии системно-деятельностного подхода, процесс обучения может быть определен как четко спланированная система усвоения обучаемым каких-либо видов деятельности. Преодоление объективно существующего противоречия между лавинообразным ростом объемов учебной информации и ограниченными сроками обучения, плюс психофизиологическими ресурсами человека, возможно при условии реализации учебной программы дисциплины на базе системно-деятельностного подхода. Успешная же реализация данного подхода возможна при внедрении и совершенствовании современных технологий обучения, основанных на модульном принципе построения учебных дисциплин и с непрерывным контролем и оценкой знаний.

Переход на субъект-субъектные отношения предусматривает усиление обратной связи, что практически реализуется регулярным контролем знаний студентов с использованием тестов текущего контроля. Учебный элемент «Тестовый контроль» включен во все модули. Контрольная функция может осуществляться в двух модификациях:

Неофициальный контроль производится самим студентом при подготовке к занятиям по результатам самотестирования.

Официальный контроль; проводится преподавателем и включает тест-контроль и текущий контроль.

Одним из важных факторов, активизирующих самостоятельную работу студентов по такому высокотехнологичному предмету как «Информатика», является мотивация познавательной деятельности, поддерживаемая систематической модернизацией учебно-методической базы в соответствии с современным уровнем технического прогресса.

Построение учебного процесса по модульной технологии дает ряд преимуществ по сравнению с традиционным обучением, а именно:

- возможность замены и реструктуризации отдельных компонентов учебного пакета, что позволяет получить мобильную, открытую систему обучения;
- обеспечение непрерывного контроля знаний студентов;
- повышение ответственности преподавателя за качество организации учебного процесса;
- снижение загруженность преподавателей и студентов в семестре и на сессии.

Опыт использования в течение пяти лет модульной системы в преподавании студентам первого курса специальности ПОВТ дисциплины «Информатика» позволяет сделать следующие выводы:

1. Студенты стали более подготовлены к восприятию спецпредметов на последующих курсах не только вследствие качественного усвоения базового материала, но и вследствие развития наглядно-образного, наглядно-действенного, интуитивного и творческого видов мышления в процессе осуществления самостоятельной учебной деятельности.

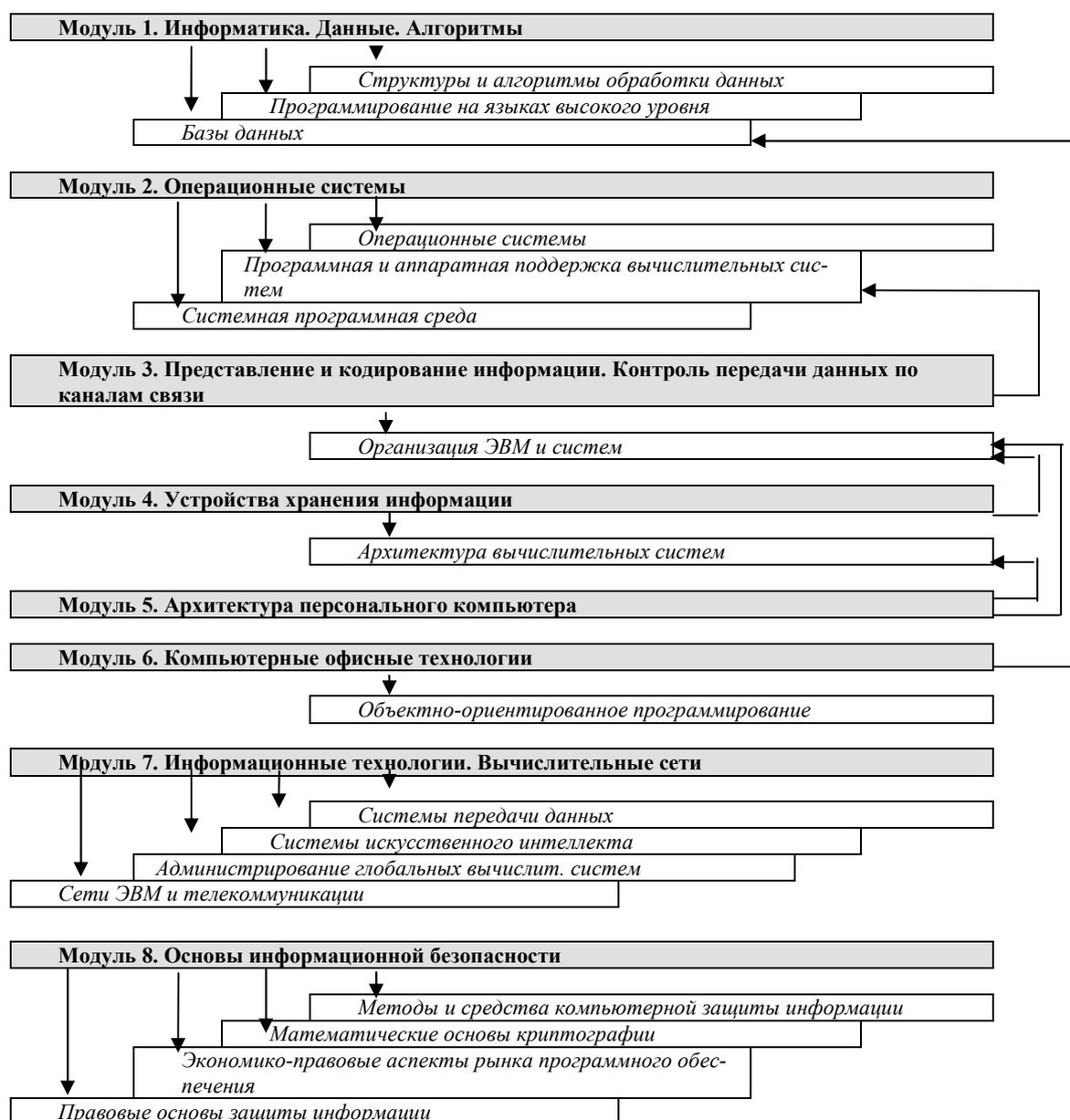


Рис 2. Граф междисциплинарных связей для специальности ПОВТ

2. Работа с программными средствами при изучении дисциплины формирует культуру самостоятельной учебной деятельности и информационную культуру на уровне современного развития социума. В результате процесс обучения становится более интенсивным, динамичным.
3. Приобретенные умения самостоятельно добывать знания послужат надежной базой для последующего саморазвития.
4. Успеваемость в той или иной степени свидетельствует о качестве усвоения учебного материала, а на первом курсе – еще и адаптации к условиям новой учебной среды в высшей школе.

Требования Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования к личностно-профессиональным качествам специалиста полностью укладываются

в рамки инновационной технологии модульного обучения, которая позволяет заложить фундамент для развития указанных качеств уже на самой ранней стадии обучения.

Данный процесс будет проходить значительно эффективнее при использовании рейтинговой технологии контроля и оценки знаний.

Библиографический список

1. Инновации в системе непрерывного образования: Материалы региональной научно-практической конференции (школа-вуз). – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2002.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2002. – 156 с.
3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Слагаемые технологии модульного обучения: Учеб.-метод. пособие. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1994. –128 с.
4. Концептуальная модель организации учебного процесса в системе открытого образования / Поволжский региональный центр новых информационных технологий. – <http://do.sgu.ru>
5. Астахова Е.В. Основы информатики: Учебное пособие. – Барнаул: АлтГТУ, 2004. – 229 с.
6. Астахова Е.В. Основы информатики: Лабораторный практикум. – Барнаул: АлтГТУ, 2004. – 127 с.

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДОВ Н.К. КРУПСКОЙ К ВОПРОСАМ ВОСПИТАНИЯ

Шувалова

Майя

Николаевна

– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики БГПУ

1. Эффективность реализации Концепции модернизации российского образования в значительной степени определяется подготовкой педагогических кадров, их профессиональным уровнем. Качественное развитие высшего педагогического образования непременно предполагает овладение будущими учителями знанием мирового историко-педагогического процесса.

Великие педагогические открытия не знают времени, пространств и границ, например, идеи Я.А. Коменского о всеобщем, равном и природосообразном воспитании, "теория элементарного образования" И.Г. Песталоцци, антропологическая педагогика К.Д. Ушинского. В новых исторических условиях происходит переосмысление, переоценка установившихся традиционных взглядов на проблемы воспитания, пересмотр концептуальных позиций в отношении педагогического наследия ряда выдающихся педагогов, например, Д. Дьюи, М. Монтессори, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского.

Что может быть сегодня ценного в педагогическом учении Н.К. Крупской?

Н.К. Крупская признана одним из основоположников советской педагогической науки и организатором социалистической системы народного образования. В 60-80 гг. XX века был опубликован ряд фундаментальных работ, посвященных Н.К. Крупской и ее педагогическому наследию:

- Пидкасистый П.И. Н.К. Крупская о содержании образования в советской школе. – М., 1962;
- Воспоминания о Н.К. Крупской / Под ред. А.М. Арсеньева и др. – М., 1966;
- Педагогические взгляды и деятельность Н.К. Крупской / Под ред. Н.К. Гончарова и др. – М., 1969;
- Надежда Константиновна Крупская. Биография / Г.Д. Обичкин, В.С. Дридзо и др. – М., 1978;
- Н.К. Крупская о политехническом образовании, трудовом воспитании и обучении / Сост. Ф.С. Озерская. – М., 1982;
- Литвинов С.А. Н.К. Крупская. Жизнь, деятельность, педагогические идеи. – Киев, 1970.

В этих исследованиях педагогическое наследие Н.К. Крупской безоговорочно оценивалось как значительный вклад в развитие педагогической науки, ее педагогические идеи считались актуальными, звучали призывы типа: многие труды Н.К. Крупской должны стать «настоющими книгами каждого советского педагога», «тщательно и глубоко изучать педагогическое наследие Н.К. Крупской, систематически внедрять его в практику школы и теорию педагогики». Такая оценка была понятна и достаточно обоснована в условиях строительства социалистического общества, поскольку все помыслы Н.К. Крупской были направлены именно на то, чтобы ее педагогическое учение помогло победе этого общества.

Прочтение сегодня статей, выступлений Н.К. Крупской, а также исследований, ей посвященных, их анализ, оценка вызывает у современного читателя споры, неоднозначные суждения и чувства.

На наш взгляд, необходимо:

- не потерять действительно интересные, плодотворные и в современных условиях идеи Н.К. Крупской, содержащиеся в ее трудах;
- вскрыть конкретно-исторический характер ряда ее подходов и взглядов на вопросы воспитания;
- видеть превалирование прагматического подхода Н.К. Крупской в решении ряда педагогических проблем с позиции партийного и государственного деятеля, с позиции администратора.

2. Не вызывает сомнений значимость постановки Н.К. Крупской таких проблем, как разработка содержания и методов общего и политехнического образования, трудового воспитания с учетом современных достижений научного прогресса, вопросы организации детских коллективов, самоуправления, общественно полезной работы, физического и эстетического воспитания молодежи, внешкольной работы с детьми, воспитание в семье, проблемы взаимоотношения семьи, школы и общественности, организация работы школ различных ступеней, а также учреждений внешкольного образования детей и взрослых, библиотек, изб-читален, клубов, работы по ликвидации неграмотности, педагогическому просвещению и многих других.

Новая школа, по ее мнению, должна быть подлинно демократичной, единой, одинаково доступной на всех ее ступенях.

Н.К. Крупская считала, что решение насущных задач народного образования возможно при условии активной поддержки трудящихся масс страны, внимательном изучении их запросов и нужд. Она всегда стремилась к установлению личных контактов с трудящимися, с представителями общественности, с исключительным уважением относилась к их мнению и предложениям.

Неподкупной искренностью и душевной теплотой наполнены строки большинства ее произведений, когда она пишет о детях, советуя воспитателям и родителям «не смотреть на ребенка как на человека, пусть еще слабого, нуждающегося в защите, но все же человека, притом человека будущего» [1], «внимательно относиться к детям, к их духовным потребностям, бороться за улучшение материального положения, добиваться целой сети хороших детских садов, ведь дети – это наше будущее» [2].

В стране сплошь безграмотной Н.К. Крупскую волновало не только проблема обучения взрослого населения, но самое важное – не упустить ни одного ребенка, охватить всех всеобщим. Человеком грамотным, знающим, по ее мнению, можно стать не только выучивши материал школьных программ, прочитав учебники (в составлении их, как известно, она много сделала), но и насколько дети полюбят книгу. «Нельзя ждать от самой лучшей школы, что она даст ребенку все, что ему нужно... надо, чтобы ребенок пополнял чтением те знания, которые дает ему школа», – писала Н.К. Крупская [3]. Ее совет должен быть востребован и сегодня. Она призывала писателей создавать красочно оформленные книги для детей разного возраста, содержание которых должно расширять их кругозор.

В 30-е годы, в период массовой коллективизации и борьбы с кулачеством, Н.К. Крупская открыто и бескомпромиссно встает на путь защиты не только детей-батраков, но и детей кулаков – «врагов народа», которых боялись взять в дом чужие люди и усыновить. В статье «Еще об одном перегибе» она писала: «Ребенок не может выбирать себе родителей, никого он не эксплуатировал, никого не угнетал... Ни в чем не виноват. Ребенок есть ребенок» [4].

Не была согласна Н.К. Крупская и с широко распространенной в первое десятилетие советской власти точкой зрения «об отмирании семьи», ее «вредоносности». Она не поддерживала и тех, кто в эти годы ратовал за необходимость воспитания всех детей в детских домах. И в последующие 30-е годы, когда общее отношение к семье стало несколько иным, она неустанно

подчеркивала, что «семья не отмирает». Сотни писем она получала от крестьянок с просьбой не забирать у них детей. Н.К. Крупская советовала создавать благоприятные условия для существования семьи и воспитания детей в лоне семьи: организовывать ясли, детские сады и площадки, открывать столовые, фабрики-кухни, пошивочные мастерские, что будет способствовать «раскрепощению» женщины и освобождению ее от «домашнего рабства». Создание домашнего уюта, материального достатка, ценность родительских чувств – неременное условие для полноценного развития детей.

Пристальное внимание Н.К. Крупская уделяла борьбе с детской беспризорностью. Решение этой проблемы она видела не в том, чтобы «изловить и затем разместить» детей по детским домам. Она писала, что в 20-е годы в стране официально было зарегистрировано 7 млн. беспризорных детей, а детские дома могли вместить 800 тыс. [5]. И сегодня проблема ликвидации беспризорности не решена, поэтому необходимо прислушаться к рекомендации Н.К. Крупской – над этой категорией детей шефство должны взять все учреждения страны и задача заключается не только в том, чтобы «накормить и приютить», но обязательно создавать для них общежития, столовые, клубы, школы.

Особо хочется отметить, что определенную ценность для историков педагогики и сегодня сохраняет труд Н.К. Крупской «Народное образование и демократия», в которой дана история развития трудового воспитания.

3. Н.К. Крупская была не только ученым-педагогом и практиком советской системы образования, но и государственным и общественным деятелем, она до конца жизни оставалась искренне верующим коммунистом-большевиком, считающим себя «солдатом партии». Все вопросы просвещения и культуры, образования и воспитания она рассматривала в органической связи с общим ходом истории советского общества, который, по ее словам, был «неповторимым куском истории борьбы за социализм».

Сугубо большевистские подходы Н.К. Крупской, выражаемые в духе сталинских тенденций, проявлялись в том, что она активно и всегда положительно откликалась на все указы и постановления центральных органов: «о непрерывке» (круглой рабочей недели без выходного дня), о запрете аборт, о педологических ошибках, о школе.

Она неустанно вела борьбу со всем тем, что мешало победе социализма в стране, что несло в себе отголоски чужой идеологии. Так, в 20-е годы Главпросветом, который она возглавляла, проводилась «чистка» общественных библиотек от «контрреволюционной литературы». В этот список, к сожалению, попали лучшие произведения детской и юношеской литературы: «Аленький цветочек» Аксакова, «Остров сокровищ» Стивенсона, «Последний из могикан» Ф. Купера и другие. Была развернута кампания против «чуковщины». На страницах многих газет появляются призывы об изъятии его книг, так как они не будят в ребятах социальных чувств и коллективных устремлений, развивают страхи и суеверия («Тараканище», «Бармалей»), восхваляют мещанство и кулацкое накопление («Муха-цокотуха»), дают неправильные представления о мире животных и насекомых. Н.К. Крупская писала, что «Крокодил» К. Чуковского ребятам давать не надо, потому что это «буржуазная муть».

По отношению к детской книге, по ее мнению, нужно проявить особую бдительность: «Нельзя кормить советских ребят ... занимательными книжками, насквозь пропитанными сволочной буржуазной идеологией ...» [6]. Такая установка и, тем более, ее словесное выражение сегодня может показаться неправдоподобной, но так было.

В статье «К вопросу о целях школы» (1923 г.) Н.К. Крупская противопоставляла цели буржуазного государства – «они ведут к подавлению личности громадного большинства детей, к затемнению их сознания» – и цели, которые ставит пролетарское государство, - «ведут к расцвету личности каждого ребенка», воспитание всесторонне развитой личности, способной «осуществить социализм».

Говоря о необходимости всеобщего обучения, правильно рассуждая, что темнота народных масс задерживает темпы промышленного строительства и развития сельского хозяйства, она с

убежденностью считала, что знания также нужны, чтобы все рабочие и крестьяне, в том числе и «каждая кухарка» смогли принять участие в управлении страной [7].

4. «Душа Наркомпроса», как называл Н.К. Крупскую А.В. Луначарский, в решении ряда практических вопросов вставала, к сожалению, на путь администратора, больше заботясь об интересах и выгоде государства, отодвигая на второй план вопросы воспитания.

Это ярко проявилось, когда, например, решалась проблема наполняемости групп в детских садах. Строительство новых дошкольных учреждений велось из расчета 15 детей на группу. Однако в 20-е годы фактически на одного воспитателя приходилось от 30 до 45 детей, и в условиях такой перегрузки, естественно, нельзя было говорить о нормальной педагогической работе. Н.К. Крупская посчитала, поскольку страна находится в тяжелом материальном положении, удешевление расходов на дошкольные учреждения можно решить за счет увеличения «нагрузки работников», которые могут «обслужить» до 35 детей. Характерно, что термин «воспитывать» был заменен на «обслуживать». Подобные подходы привели к тому, что уставные нормы наполняемости группы стали впоследствии чрезвычайно легко нарушаться.

С прагматических позиций, вероятно, можно оценить высказывания Н.К. Крупской по поводу желательного перехода обучения детей с 7 лет вместо практикуемых в те годы с 8 лет. Здесь у нее сочетаются обоснования и педагогические, и экономические, хотя вторые звучат более весомо. Говоря о нулевых группах, Н.К. Крупская полагала, что в семь лет «дошкольная среда начинает ребят не удовлетворять, ребенок начинает учиться самотеком, ему хочется быть в школе». А далее она пишет, что «школа у нас начинается с 8 лет. Это поздно. В деревне все охотно пойдут на то, чтобы ребенка отдать в школу в 7 лет. Ребенок в 7 лет в хозяйстве не нужен: за ребенка же 13-14 лет уже идет борьба» [8].

Еще один пример. Как известно, в царской России наряду с государственными типами учебных заведений на протяжении многих веков разрешалось частное школьное предпринимательство. В конце XIX – начале XX веков прекрасно себя зарекомендовали частные учреждения: школы-гимназии К.И. Мая, князя В.Н. Тенишева в Петербурге, школа в Царском селе Е.С. Левицкой, частная школа профессора А.С. Грачевского в Одессе и другие.

После Октября 1917 г. в принятом декрете «Положение о единой трудовой школе РСФСР» (1918 г.) наряду с провозглашенным основным принципом построения системы народного образования, а именно государственном, в статье 11 было зафиксировано, что в открытии школ возможна и «частная инициатива». На протяжении всей своей деятельности Н.К. Крупская ратовала за непременно государственный характер системы образования. В течение 60 лет советской власти в нашей стране господствовали только государственные типы учебных заведений, возможно, этому способствовала и твердо занятая позиция Н.К. Крупской в этом вопросе.

5. Из истории ничего не выбросишь. К сожалению, появившиеся новые учебные пособия по «Истории педагогики» не ориентируют будущих учителей-воспитателей на внимательное прочтение, изучение и критический анализ педагогического творчества Н.К. Крупской, в них даже нет специальной главы, ей посвященной, часто упоминается только ее имя (в пособиях под редакцией А.Н. Джуринского, З.И. Васильевой). В чрезвычайно кратком обзоре педагогических идей Н.К. Крупской (в учебном пособии под редакцией А.И. Пискунова) читателя подводят к ошибочному выводу, что у Н.К. Крупской «не было собственно-педагогической концепции» и все вопросы народного образования она рассматривала как средство «в своей политической борьбе за власть».

Не радует и журнал «Педагогика», в последние годы по существу не появилось ни одной статьи ведущих ученых страны о Н.К. Крупской – о ее личности и педагогическом творчестве. Нет и новых исследований.

Никто не подвергает сомнению, что Н.К. Крупская стояла у истоков новой советской педагогики и школы, что, несмотря на своеобразие подходов и принципов в озвучивании и практическом решении многих насущных педагогических проблем в ее педагогическом наследии преобладали демократические тенденции.

В 1989 г., в связи со 120–летием со дня рождения Н.К. Крупской, журнал «Педагогика» провел «круглый стол», посвященный изучению ее педагогического наследия. И сегодня можно согласиться с прозвучавшим много лет тому назад общим выводом: Н.К. Крупская – это история нашей страны, нашего общества, нашей социалистической культуры, история советской школы со всеми ее достижениями и неудачами. И надо рассматривать Н.К. Крупскую в контексте общего исторического процесса развития общества и в том конкретно-личностном окружении, в котором она жила, действовала и боролась.

Библиографический список

1. Педагогические сочинения в 6-ти томах. – М., 1978. – Т. 4. – С. 296.
2. Там же. – Т. 1. – С. 93.
3. Там же. – Т. 3. – С. 138.
4. Там же. – Т. 4. – С. 200-201.
5. Там же. – Т. 2. – С. 165.
6. Там же. – Т. 10. – С. 447.
7. Там же. – Т. 3. – С. 119.
8. Там же. – Т. 6. – С. 244.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ШОРСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ КУЗБАССА

Фото 4

Стукова

Наталья

Михайловна

– старший преподаватель кафедры социологии, политологии и права Сибирского государственного индустриального университета

Ревитализация шорского этноса предполагает решение широкого спектра задач, носящих политический, социальный, экономический, а также культурологический характер. И вопросы, касающиеся организации процесса образования детей и молодежи шорской национальности играют в этом важном деле далеко не последнюю роль.

Организация обучения шорских детей родному языку и культуре сталкивается в настоящее время с целым рядом трудностей объективного и субъективного характера. На наш взгляд, к объективным проблемам следует отнести:

- исторические: практически полное отсутствие традиций национальной школы в силу специфики культурно-исторических условий развития шорского народа;

- кадровые: нехватка в школах квалифицированных учителей шорского языка и литературы;

- научно-методические: отсутствие единого образовательного стандарта, а также целостных учебно-методических комплексов по шорскому языку, недостаточное количество наглядных пособий, нехватка художественной и научной литературы на шорском языке и так далее;

- материально-технические: плохая обеспеченность школ, в которых изучается шорский язык техническими средствами обучения, а также оргтехникой.

В качестве субъективных трудностей следует назвать недостаточно изученные национально-психологические особенности шорского народа, что не позволяет учителям учитывать их в процессе обучения детей этой национальности. Серьезные проблемы также возникают в процессе адаптации шорских детей и молодежи к условиям обучения в современном образовательном пространстве. Недостаточная адаптированность в некоторых случаях делает трудности обучения непреодолимыми, качество получаемого шорской молодежью среднего образования оказывается недостаточно высоким, снижая шансы поступления в высшее учебное заведение и получения престижной профессии и хорошо оплачиваемой должности. Даже поступив в вуз, значительная часть молодых людей не заканчивает его в силу целого ряда объективных и субъективных причин. В целом, результатом просчетов в организации процесса образования является неконкурентоспособность шорской молодежи на современном рынке труда.

Рассмотрим данные проблемы более подробно.

История школьного образования шорского народа насчитывает более 140 лет. Во второй половине XIX в Миссионеры Алтайской Духовной Миссии, способствуя распространению Православия среди коренного населения, занялись организацией школ для «инородческих детей» Кузнецкого уезда. Православные священники также провели первые исследования в области шорского языкознания, создали первый шорский алфавит и выпустили первые книги на шорском языке. Они организовывали библиотеки и способствовали распространению новых для коренного населения знаний. Миссионерские школы сделали образование доступным для значительной части шорского этноса. Их воспитанниками были первые шорские священники и учителя, поэты и будущие государственные деятели, внесшие огромный вклад в развитие своего народа. Тем не менее, крайняя бедность этих школ, отсутствие достаточного количества учителей для них, а также большие расстояния между шорскими улусами, во многом затрудняли организацию процесса обучения шорцев. В результате усилий православных миссионеров по образованию коренного населения к началу XX века грамотными были 2 – 3% шорцев, что вполне сравнимо с ситуацией в тот период в целом по стране [Есипова, 1998].

Образовательная традиция шорского народа впервые была прервана после революции 1917 г. В тот период были закрыты церковно-приходские школы, разрушены храмы, разграблены библиотеки, учителя изгнаны.

После окончания Гражданской войны, в процессе восстановления народного хозяйства советская власть сочла своей первоочередной задачей ликвидацию неграмотности среди населения. Создание в 1926 г. Горно-Шорского национального района не только во многом способствовало решению этой проблемы, но также ускорило процессы формирования литературного шорского языка [Шенцова, 1994]. Национальная государственность на единой этнической территории при условии компактности расселения и экономической целостности оказала благоприятное влияние на протекание этнических процессов, содействуя завершению этногенеза шорского народа [Кимеев, 1998].

Время 1926 – 1939 гг., когда существовал Горно-Шорский национальный район, стало периодом расцвета шорской культуры, включая язык и образование. К 1934 году 75% шорского населения владели грамотой, в школах трудились 64 учителя-шорца, из 12046 детей школьного возраста учениками были 10754 [Кушнир, 1998]. В 1939 г. из 209 школ, функционировавших в районе, 41 была национальной, с преподаванием ряда предметов на шорском языке. Вопросы подготовки национальных учительских кадров помогал решать Кузедеевский педтехникум, из 300 мест, в котором 70 стабильно занимали шорцы. Желаящие продолжить образование могли сделать это в Томске и Ленинграде. На шорском языке издавалась учебная, научная и художественная литература, часть из которой сохранилась до наших дней [Есипова, 2000].

Национальная шорская школа, несомненно, имела как свои преимущества, так и недостатки. Прежде всего, создание национального образования во многом помогало объединению шорского народа, росту его национального самосознания. Необходимость обеспечения учебного процесса научно-методической литературой способствовала переводу на шорский язык достаточно большого количества текстов как научного, так и художественного характера, написанию учебников по ряду предметов. Эта работа содействовала формированию единого общешорского литературного языка. Кроме того, в условиях национальной школы формировался этнически детерминированный тип личности, передавалась традиционная культура, не происходило отрыва детей от своих национальных и семейных корней. Обучаясь в такой школе, шорские дети оставались детьми охотников и промысловиков. Приобретая знания, они сохраняли возможность получить дома навыки традиционной профессиональной деятельности. В период существования Горно-Шорского национального района у шорской молодежи был выбор – продолжить занятия, характерные для поколений предков, или же пойти учиться и приобрести иную профессию. Часть молодых людей действительно стремилась учиться и получать знания, но не все смогли удовлетворить свои потребности в получении знаний в полной мере.

Период существования национальной государственности оказался слишком коротким. Этого времени не хватило ни для развития полноценной образовательной системы, ни для обеспечения образовательного процесса учебниками на шорском языке для всех ступеней, ни для оформления единого литературного языка, учитывающего особенности основных существующих диалектов.

После ликвидации в 1939 году Горно-Шорского национального района зарождающаяся традиция национальной шорской школы была прервана во второй раз. Постепенно было прекращено преподавание на шорском языке, перестали издаваться книги на нем. Не стало учителей, поскольку часть шорской интеллигенции была репрессирована по ложному обвинению в контрреволюционном заговоре, большинство же мужского населения, получившее образование на родном языке, погибло на фронтах Великой Отечественной войны. Кроме того, дети шорцев перестали быть основной группой обучаемых в школах из-за быстрого промышленного развития региона, инициировавшего значительный приток иноэтничного населения в Кузбасс. В течение короткого времени учащиеся-шорцы превратились в небольшую часть учеников даже в местах компактного проживания представителей шорского этноса. Это положение сохраняется до сих пор.

Шорские дети, как впрочем, и дети многих других миноритарных этносов, стали получать образование на русском языке. Шорский язык медленно, но верно превращался в язык внутрисемейного общения, преимущественно старшего поколения. Бедственное социально-экономическое положение шорских сел, их отдаленность от промышленных и культурных центров, невозможность найти работу вынуждали шорскую молодежь мигрировать в большие поселки и города Кузбасса. Количество учеников в сельских школах неуклонно сокращалось, что привело к их закрытию и созданию школ-интернатов в Таштаголе, Мысках и Междуреченске. По свидетельству А.И. Чудоякова, это привело к печальным последствиям – ассимиляции детей, угасанию языка и разрыву межпоколенных связей [Чудояков, 1994]. Кроме того, качество школьного образования, полученного молодыми шорцами, вызывает серьезные нарекания у преподавателей тех учебных заведений, в которые они поступают, чтобы продолжить обучение. Недостаточно хорошая школьная подготовка снижает шансы выпускников-шорцев получить высшее образование. Согласно результатам опросов, после окончания школы дети шорцев предпочитают поступать в профтехучилища и техникумы, и гораздо реже - в высшие учебные заведения [Патрушева, 1996].

Меры по возрождению шорского языка и культуры, предпринимаемые Администрацией Кемеровской области, учеными и наиболее активными представителями шорского народа с 1986 года, дали определенные результаты. В их числе – организация обучения детей родному (шорскому) языку в ряде школ юга Кузбасса, создание отделения шорского языка и литературы на базе ФРЯЛ КузГПА. Здесь готовят учителей для школ, в которых преподается шорский язык. В настоящее время возможность овладеть родным языком есть у детей в г. Мыски, Междуреченск, Осинники, Таштагол, а также в некоторых поселках. Дети могут изучать шорский язык как предмет в некоторых школах и детских садах. Так, по данным Н.А. Сандыковой, главного специалиста Управления образования г. Таштагола, в 2002 году шорский язык как предмет изучался в 7 школах, а также 6 образовательных учреждениях Таштагольского района. Среди них – детские сады № 5, 6, 7 п. Шерегеш и станция юных туристов (СЮРТур) г. Таштагола. Всего в этом районе шорский язык изучают 415 детей. В школах работают 13 учителей шорского языка [Сандыкова, 2002].

Одним из важнейших центров национального образования шорских детей в настоящее время является школа-интернат № 3 г. Таштагола. Здесь отрабатывается модель школы традиционной шорской культуры. Основной ее задачей является формирование личности, гармонично сочетающей лучшие черты собственного этноса и общечеловеческого идеала, адаптированной к условиям современной цивилизации в ситуации взаимодействия культур [Там же]. Для этого этнокультурная часть программы включает знакомство с бытом, традиционными ре-

меслами шорского народа, его музыкальным и литературным фольклором, его историей, а также этапами этнической истории близкородственных народов, населяющих соседние территории (алтайцев, хакасов, тувинцев и др.). Реализация этой образовательной программы не только облегчает овладение родным языком, но и повышает мотивацию к его изучению.

Создание модели школы традиционной шорской культуры требует решения ряда задач, основными из которых являются кадровые, научно-методические и материально-технические. Каждая из них является решенной до некоторой степени, однако требует приложения дальнейших усилий для более полной реализации.

Формирование национальных преподавательских кадров предполагает не только подготовку учителей шорского языка и литературы, но и повышение их квалификации. В этом направлении ведется активная работа, организуются специальные курсы, семинары, совещания, конференции, методические тренинги, методические объединения, консультации, творческие встречи и другие формы работы. Во многом этот процесс обеспечивается Кузбасским региональным институтом повышения квалификации и переподготовки работников образования и отделом образования администрации г. Таштагола [Адыякова, 1998].

Как учителя-практики, обучающие шорских детей родной речи, так и ответственные за эту работу сотрудники отделов образования считают необходимым выработку образовательного стандарта по шорскому языку, составляющего региональный компонент образования. Такой стандарт предполагает наличие определенного уровня знаний, умений и навыков в области фонетики, лексики, грамматики и разрабатывается с учетом психологических и возрастных особенностей ребенка. Для каждой ступени обучения определяется перечень знаний, умений и навыков по каждому разделу языка. Принятие образовательного стандарта и разработка на его основе базисного учебного плана могли бы обеспечить результативность и стабильность учебных программ [Сандыкова, 2002]. По мнению специалистов, образовательный процесс станет наиболее эффективным в случае разработки и применения на практике принципов обучения родному языку с учетом степени владения учениками шорским языком, его диалектом или говором. Не менее важно и знание объективных условий, в которых осуществляется обучение, этнопсихологических особенностей детей, а также опора на этнопедагогические основы обучения и воспитания.

В настоящее время уже существуют научные разработки в этой области. Например, В.Г. Крысько описывает четыре базовых этнопсихологических принципа образовательного процесса, которые необходимо учитывать для повышения эффективности образования коренного населения. Учет этих принципов в ходе педагогической деятельности также может помочь в значительной степени облегчить трудности обучения и воспитания учеников, принадлежащих к коренным миноритарным этносам, в частности, шорскому. Однако это требует большой и кропотливой работы по выявлению национально-психологических особенностей шорского народа и ознакомлению с ними педагогов, работающих с учащимися-шорцами.

Принцип *этноспецифического детерминизма педагогических воздействий* предполагает их доступность объекту педагогических мероприятий. Процессы образования и воспитания также должны соответствовать исторически сложившимся традициям и привычкам конкретного народа, а также учитывать влияние на эти процессы индивидуальных национально-психологических особенностей, сложившихся под влиянием специфики социально-экономического, политического и культурного развития этноса.

В соответствии с принципом *единства национального сознания и национально-своеобразной педагогической деятельности* активность педагога станет наиболее эффективной в случае учета нравственных ценностей и специфики мировосприятия воспитанника, исторически сложившихся под влиянием национального самосознания представителей данной этнической общности.

Принцип *педагогического воздействия в процессе специфической жизни и труда в соответствии с национальным идеалом* предусматривает осуществление всего комплекса педаго-

гических мероприятий именно в таких условиях, которые складываются в соответствии с законами и национальными традициями, свойственными конкретным этносам.

Принцип *развития национальных адаптационных возможностей в отношении педагогических мероприятий* с одной стороны, предполагает возникновение некоторых трудностей в восприятии воспитуемыми педагогических воздействий, особенно если педагог является представителем другой национальности. С другой стороны, он оставляет перспективы для приспособления к процессам обучения и воспитания, поскольку как сам учитель, так и его ученики со временем могут улучшать свои взаимодействия и общение [Крысько, 2001].

На наш взгляд, необходимо дальнейшее изучение, уточнение и реализация этих принципов в практике педагогической деятельности в отношении учащихся-шорцев.

Еще одной, уже упомянутой нами проблемой организации образования шорской молодежи, является ее адаптация к условиям обучения в рамках современной российской системы образования. В данном случае наше внимание сосредоточено на вузовском периоде обучения.

Вслед за С.М. Редлихом, мы рассматриваем адаптацию индивида к новым условиям среды или виду деятельности как процесс и результат перехода из зоны актуального личностного развития адаптанта в зону его потенциального развития [Редлих, 1999]. Ключевыми в данном процессе являются три момента: зона (уровень) актуального развития индивида, зона его потенциального развития, а также его движущие силы, например, потребности и мотивация. Процесс адаптации может быть существенно облегчен путем целенаправленного влияния на каждый из этих моментов, либо на их совокупность.

Уровень актуального развития индивида включает в себя обученность, навыки и умения личности, а также выраженность определенных психологических, моральных, интеллектуальных и профессиональных качеств субъекта, которые он использует в процессе жизнедеятельности. Особое значение имеет также степень соответствия этих индивидуально заданных характеристик тем требованиям, которые социальная среда предъявляет к своим членам в данный момент.

Зона потенциального развития включает в себя совокупность характеристик образовательной среды, в том числе ее сопротивляемость, которые студенту предстоит освоить в процессе адаптации.

Большое значение также имеет стремление адаптантов освоить новую для них среду. В основе этого стремления могут лежать различного рода потребности и мотивы, такие как желание получить данную специальность, способности к этому роду деятельности, семейные традиции, соображения престижа, возможных материальных выгод и так далее. В любом случае, чем выше уровень мотивации индивида, тем проще ему адаптироваться в новых условиях.

Разрыв между зонами актуального и потенциального развития адаптанта составляет «высоту адаптационного барьера» (или ступени) между ними. Если в силу определенных обстоятельств, например, недостаточно высокого уровня актуального развития индивида или повышенной сопротивляемости среды, эта ступень оказывается слишком высокой, то процесс адаптации в значительной степени затрудняется, либо становится невозможным. Именно это зачастую происходит со студентами-шорцами. Недостаточно высокий уровень их актуального развития с одной стороны, и новая, сложная, многофакторная образовательная среда, не учитывающая этнопсихологические особенности этой группы учащихся, осложняют процесс адаптации студентов-шорцев к вузу, снижают учебную мотивацию, успеваемость, качество получаемого образования, приводят к отсеву из вуза.

Большое количество проблем, возникающих в процессе организации обучения шорской молодежи, свидетельствует о том, что в том виде, в котором существует сегодня современная система обучения и воспитания, она не отвечает внутренним потребностям шорского народа, его традиционному мировоззрению и этнопсихологическим особенностям. Это противоречие, скорее всего, может быть разрешено в результате осуществления целенаправленной образовательной политики, объединяющей усилия учителей-практиков, ученых различных областей

знания, администраций учебных заведений, в которых обучается шорская молодежь, а также областной администрации. Среди мер, призванных решить вопросы образования шорцев, по нашему мнению, можно назвать следующие:

- 1) изучение этнопсихологических особенностей шорского народа и ознакомление с ними преподавателей, работающих с его представителями;
- 2) разработка принципов преподавания шорского языка с учетом:
 - этнической психологии и опорой на традиционную культуру,
 - степени владения учащимися шорским языком, его диалектом или говором,
 - конкретных условий, в которых осуществляется обучение;
- 3) формирование образовательного стандарта по шорскому языку в рамках регионального компонента образования и выработка на его основе базисных учебных планов;
- 4) создание научно-методического обеспечения учебного процесса, дальнейшая работа по написанию учебников, методических указаний для учителей, книг для чтения, хрестоматий, словарей, справочников по шорскому языку, а также создание наглядных пособий, раздаточного материала, аудио- и видеопособий и так далее;
- 5) улучшение материально-технической базы учебных заведений, в которых изучается шорский язык;
- 6) повышение качества среднего образования, получаемого шорской молодежью;
- 7) расширение образовательного пространства шорского языка, увеличение числа школ и дошкольных учреждений, в которых он изучается;
- 8) расширение социальных функций данного языка и повышение его престижа;
- 9) развитие межкультурного сотрудничества;
- 10) профессиональная ориентация с учетом национальных трудовых предпочтений и требований современного рынка труда.

Активная работа в данных направлениях может помочь усовершенствовать процесс обучения шорской молодежи, значительно облегчив его и сделав более продуктивным.

Описанные нами проблемы проявляются на разных уровнях. Они существуют в области целей и задач образования, его форм и методов, принципов и результатов. Однако именно они и являются, по нашему мнению, той движущей силой, тем источником развития, который помогает совершенствовать процессы обучения и воспитания подрастающего поколения шорского народа в духе национальной культуры. На наш взгляд, напряженная работа в этом направлении в течение ряда лет уже дала неплохие результаты, и главный из них заключается в том, что положение дел с образованием шорской молодежи больше не является безнадежным.

Библиографический список

1. Адыякова Н.А. Концепция развития родного языка // Деятельность Андрея Ильича Чудоякова и духовное возрождение шорского народа (доклады научно-практической конференции). – Новокузнецк, 1998.
2. Есипова А.В. Кафедра иностранных языков – колыбель шорского языкознания в НГПИ // Сборник научных статей «Новая парадигма образования и пути ее реализации». – Новокузнецк, 1999.
3. Есипова А.В. Из истории изучения родного языка детьми шорской национальности // Чтения памяти Э.Ф. Чиспякова: материалы научно-практической конференции Новокузнецкого государственного педагогического института. Часть I. – Новокузнецк, 2000.
4. Есипова А.В., Невская И.А. Новокузнецкий тюркологический центр и возрождение шорской письменности и школы // Качество подготовки и проблемы повышения конкурентоспособности выпускников педвузов на рынке труда: сборник материалов научно-практической конференции/ Редкол.: Редлих С.М. и др. – Новокузнецк, 1998.
5. Кимеев В.М. Шорцы. Кто они? Этнографические очерки. – Кемерово: Кемеровское кн. изд-во, 1989.

6. Аборигены Кузбасса. Современные этнополитические процессы / Ред.-сост. Кимеев В.М., Ершов В.В. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 1997.
7. Кимеев В.М. Проблемы национального самоопределения шорцев // Этносоциальные процессы в Сибири: Тематический сборник. Выпуск 2. – Новосибирск, 1998.
8. Кушнир В.И. Социальная сфера в Горно-Шорском национальном районе в п. п. 30-х годов // Деятельность Андрея Ильича Чудоякова и духовное возрождение шорского народа (доклады научно-практической конференции). – Новокузнецк, 1998.
9. Патрушева Г.М. Шорцы сегодня: современные этнические процессы. – Новосибирск: Наука; Сибирская издательская фирма РАН, 1996.
10. Редлих С.М. Педагогические основы социально-профессиональной адаптации учителя: Автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 42 с.
11. Сандыкова Н.А. Организация обучения родному (шорскому) языку в школе // Проблемы национально-регионального компонента в условиях модернизации образования: Материалы второй региональной научно-практической конференции. – Новокузнецк, 2002.
12. Чудояков А.И. Шорцы сегодня и завтра // Шорский сборник. Вып.1. Историко-культурное и природное наследие Горной Шории. – Кемерово, 1994.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВСЕОБЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ В ГОДЫ IV ПЯТИЛЕТКИ (1945–1950 гг.)

**Зизевских
Олеся
Ивановна**
– директор студ-
клуба БГПУ

В современной России после отмены закона о всеобщем среднем образовании около 1,5 млн. детей школьного возраста нигде не учатся, при этом многие из них вообще никогда не посещали школу, свыше 1 млн. из них бродяжничают. Возникла прослойка неграмотных людей, среди которых около 40% «несовершеннолетние» преступники [2]. Отсутствие социализирующего действия школы на большую часть детского населения страны является мощным фактором провоцирования детской делинквентности. В сложившейся ситуации представляет большой интерес опыт восстановления, прерванного Великой Отечественной войной, всеобщего образования на примере Алтайского края, так как это ближайший к нашему времени период, и положение, из которого с успехом вышли советская власть и общественность, было намного сложнее нынешнего.

За годы Великой Отечественной войны в стране было разрушено 84 тыс. школ, техникумов, вузов, научно-исследовательских институтов, 43 тыс. библиотек [1]. Перевод всех ресурсов для победы советского народа в войне привел к ослаблению материальной базы и Алтайского края. Число школ за годы войны в крае сократилось на 243 учреждения [17, 20]. Великая Отечественная война остановила процесс осуществления всеобщего семилетнего и расширения среднего образования, начатый в стране в годы 3 пятилетки. Более того, в годы войны многие дети не прошли даже курс начальной школы. В условиях перехода экономики и всего уклада жизни на мирные рельсы правительство принимало особые меры для восстановления и дальнейшего развития системы народного образования. Уже в первом послевоенном 1945-46 учебном году была проведена большая работа по уточнению и упорядочению сети школ, учету детей, подлежащих обучению (что в значительной степени осложнялось в связи с массовой реэвакуацией населения), по освобождению, ремонту и оборудованию школьных зданий, используемых не по назначению.

В Алтайском крае развитие школьной сети было направлено, прежде всего, на развитие всеобщего семилетнего образования (которое с 1949 г. стало обязательным) и дальнейшее распространение среднего образования, в связи с чем, за годы послевоенной пятилетки значительно увеличился удельный вес семилетних и средних школ. При этом в Алтайском крае процесс послевоенного развития школьной сети происходил своеобразно, так как еще в период Великой Отечественной войны создалось положение, при котором наблюдалась перегруженность классов в одних школах (до 50-60 человек), особенно городских, и наличия большого числа крайне малочисленных, так называемых, «карликовых школ», что было связано с большой удаленностью сельских пунктов друг от друга и от районных центров и значительным отсевом учащихся в первые военные годы. Вместе с тем, большое число «карликовых школ» приводило

к лишним финансовым затратам, их трудно было хорошо оборудовать и обеспечить квалифицированными педагогическими кадрами, что приводило к низкой успеваемости учащихся и их большому отсеву.

Указанные обстоятельства поставили органы народного образования Алтайского края перед необходимостью рационализации школьной сети. Уже в первые годы после окончания войны, происходил пересмотр и сокращение сети малочисленных школ, для чего местными отделами народного образования уточнялись списки учащихся, производился анализ состава педагогических кадров школ. Только в 1945-46 учебном году в крае было сокращено 70 средних и семилетних школ [6]. Вместе с тем, закрытие большого числа начальных школ по причине малой наполняемости классов, отрицательно сказывалось на будущем, так как после преодоления послевоенной разрухи рождаемость увеличивалась, дети вырастали, а школ и оборудования уже не было.

В период реорганизации школ в районах края были случаи самовольного открытия образовательных учреждений и их расширения. Так, например, в 1947 г. без решения крайисполкома, районными отделами образования и местным населением было преобразовано в общей сложности 57 школ [19]. Реорганизация начальных школ в семилетние, иногда без санкций крайисполкома и крайоно, привела к тому, что к 1950 г. насчитывалось больше семилетних школ, чем было предусмотрено планом.

Одновременный процесс закрытия и открытия школ в крае происходил в течение всего послевоенного пятилетия. Результатом необдуманных, в ряде случаев, действий были случаи, когда одну и ту же школу закрывали, а через 2-3 месяца вновь открывали, что приводило к лишним финансовым и человеческим затратам. Такой необоснованный процесс происходил отчасти из-за недостаточного контроля за реорганизацией школ со стороны крайисполкома, крайоно и местных органов народного образования.

Большую помощь в организации общеобразовательных школ, их ремонте, подготовке к зиме и новому учебному году оказывали местное население, руководители предприятий, совхозов и колхозов. В целом по краю за послевоенное пятилетие, несмотря на отдельные недочеты в процессе рационализации школ, были получены значительные положительные результаты, сеть школ значительно расширилась и превысила довоенный уровень, при этом, ее расширение произошло в основном за счет увеличения семилетних школ, число которых возросло на 152 учреждения, по сравнению с 1945 г., а довоенный показатель общего количества школ был превышен на 156 единиц [22]. Наибольшие изменения за годы IV пятилетки в Алтайском крае претерпела сеть сельских школ, так как в районах наиболее остро стоял вопрос вовлечения детей во всеобуч. Наполняемость классов была небольшая, а контроль со стороны районо был слабее, с 1945 г. по 1950 г. в сельской местности число начальных школ уменьшилось на 62 учреждения, количество семилетних школ возросло на 129 единиц, а средних школ стало больше на 7 учреждений [22].

В последующие годы необходимо было улучшить контроль за реорганизацией школ, увеличить наполняемость классов, особенно в сельских школах, улучшить оборудование школ и обеспечение их квалифицированными педагогическими кадрами. Прделанная за годы послевоенного пятилетия работа по освобождению, занятых не по назначению, школьных зданий, их ремонту, строительству новых школьных помещений в Алтайском крае позволяла перейти к осуществлению всеобщего семилетнего и расширению среднего образования.

В первые послевоенные годы внимание органов народного образования было сосредоточено на восстановлении всеобщего начального и осуществлении всеобщего семилетнего образования, так как в годы Великой Отечественной войны тысячи детей в силу объективных причин прекратили учебу в школе. По всей стране контингент общеобразовательных школ в 1945-46 учебном году был меньше довоенного на 7690 тыс. человек, в Западной Сибири на 855,5 тыс. учащихся [3].

В Алтайском крае общее число учащихся общеобразовательных школ в 1945-46 учебном году по сравнению с 1940-41 учебным годом сократилось на 221205 человек [17, 21]. При этом, несмотря на то, что в первые классы приняли детей двух возрастов (в 1944-45 учебном году было введено обучение в школе с семилетнего возраста) число учащихся 1-4 классов в сентябре 1945 г. уменьшилось на 115 тыс. человек по сравнению с довоенным учебным годом [17, 21]. Еще большие потери наблюдались в средних и старших классах, так как подростки прекращали учебу и уходили на предприятия и в колхозы, заменяя отцов и погибших родственников. В результате в крае к первому послевоенному году число учащихся 5-7 классов по сравнению с 1940-41 учебным годом уменьшилось на 92884 человека, а контингент 8-10 классов сократился на 13321 человек [17, 18].

Отсев учащихся в Алтайском крае продолжался и в первые мирные годы, так как сказывалось тяжелое послевоенное материальное положение, не хватало учебного оборудования, школы плохо обеспечивались топливом, не доставало учебников, тетрадей, письменных принадлежностей, наглядных пособий. Свыше 50% учащихся училось во вторую и даже третью смену. Материальные трудности в семьях, недостаточное число мест в интернатах увеличивали число не обучающихся детей. На 1 сентября 1945 г. в школы края не явилось 12680 человек, с наступлением холодов увеличилось число не обучающихся детей и на 1 января 1946 г. из школ выбыло уже 20361 учащихся, процесс отсева школьников продолжался в течение всего учебного года [5].

Отрицательно влияла на организацию всеобуча в послевоенные годы и запущенность учета детей в ряде районов Алтайского края. Иногда на занятия являлось больше учащихся, чем было учтено детей. Например, летом 1946 г. в Шипуновском районе был учтен 4541 ребенок школьного возраста, однако, на занятия явилось 4613 детей, кроме того, повторный обход учителей выявил 218 не обучающихся детей и подростков [11]. Наблюдались явления и противоположного характера, когда списочный состав детей, определяемый приблизительно, завышался. Причина такого явления заключалась в том, что наличие детей, выявленное учителями путем подворного обхода перед началом учебного года, не всегда сличалось с записями в похозяйственных книгах, которые велись домоуправлениями и сельскими советами. Согласно списков в похозяйственных книгах, на начало 1945-46 учебного года в школах края не обучалось 39814 человек, по данным же районных отделов народного образования, которые были собраны учителями при подворном обходе, не училось только 12680 детей [5]. Причиной таких случаев часто было то, что председатели местных Советов не придавали значения тем последствиям, которые вытекали из неточных данных, а между тем, неточный учет затруднял всеобщий охват детей школой и приводил к неправильному размещению школьной сети и интернатов.

Для наведения порядка в этой области 20 апреля 1948 г. исполком Алтайского края принял решение по точному учету детей в возрасте от 6 до 15 лет. На 15 августа того же года был утвержден план всеобуча по районам края, с возложением ответственности за выполнение этого решения на председателей сельских советов, поселковых советов, райсоветов. Крайоно отправил приказы по поводу неудовлетворительного учета детей в отстающие районы и выслал им на помощь своих инспекторов. Принятые меры дали положительные результаты, во многих районах были упорядочены данные о детях, подлежащих обучению, там, где учет был не точен, прошла повторная проверка списков учащихся путем подворного обхода, в результате, основная часть не обучающихся детей вернулась в школу. Тем не менее, и к концу послевоенной пятилетки в крае наблюдались случаи запутанности и неточности учета детей школьного возраста, чаще всего такие факты встречались в Горно-Алтайской области. К началу 1949-50 учебного года в Усть-Кокском аймаке учет детей не был вообще произведен, в Чойском аймаке явилось в школу 1 сентября 1949 г. учащихся 1-4 классов 227 человек, а выявлено детей этого возраста было 221. Сохранение таких ситуаций было следствием невнимания к проблемам организации всеобуча со стороны обкома партии Горно-Алтайской области, местных органов власти и народного образования [15].

Случаи неточного учета детей, подлежащих обучению, к концу IV пятилетки по краю все же были исключением, так как улучшилась организация работы учителей и общественных помощников по определению контингента детей школьного возраста, в том числе и безнадзорных, благодаря тому, что председатели местных органов власти несли персональную ответственность за выполнение закона о всеобуче, основная масса учащихся выявлялась и обучалась в школе.

Между тем, ухудшение материально-бытовых условий жизни населения в военное время и разрушительные последствия войны были одной из главных причин ухода детей из школ. Подростки вынуждены были заменять отцов, не вернувшихся с фронта, работать на производстве и в колхозах. Многие дети из-за недостатка одежды и обуви, особенно в зимний период, также прекращали учебу. В первом полугодии 1945-46 учебного года по этой причине не училось 39814 детей [5].

Для решения материальных проблем учащихся в Алтайском крае привлекались общественные силы, которые оказывали огромную поддержку при создании материальных фондов всеобуча, так как страна, занятая восстановлением народного хозяйства еще не могла оказывать полную материальную помощь нуждающимся детям. После окончания войны ежегодно на заседаниях краевого комитета компартии, областных и районных Советов народных депутатов трудящихся принимались решения по организации и проведении декад, месячников и воскресников с целью сбора денежных средств, одежды и учебных принадлежностей в фонды всеобуча. Например, уже перед началом 1945-46 учебного года в Троицком районе в результате месячника помощи школам в сентябре 1945 г. в фонд всеобуча от предприятий и платных вечеров самодеятельности поступило 32 тыс. рублей. В общей сложности летом и осенью 1945 г. в 34 районах края было собрано более 600 тыс. рублей, 7300 штук разных комплектов одежды, 6800 пар обуви [7].

Однако в первые мирные годы не везде в крае использовался опыт передовых районов и местные возможности. В некоторых школах еще не был создан фонд всеобуча, торговые организации неудовлетворительно снабжали учащихся вещами, как следствие – по 200-300 не обучающихся детей, например, в Калманском районе в 1946-47 учебном году по этой причине не посещало школу 11,7% учащихся [7]. Особенно недостаточно внимания материальному обеспечению нуждающихся детей уделяли руководители Горно-Алтайской области, из-за отсутствия контроля со стороны крайоно и аймоно, поступившая одежда из органов гособеспечения и соцобеспечения, распределялась не целенаправленно, что отрицательно сказывалось на вовлечении детей во всеобщее обучение [8].

Принимая во внимание существующие недочеты в этой сфере организации школьного образования работниками органов народного образования, и местными органами власти был наведен порядок в снабжении нуждающихся детей вещами и обувью, школьными принадлежностями, к изготовлению которых были привлечены местные резервы, и на основании постановления бюро крайкома партии в январе 1948 г. был вновь проведен месячник помощи школам. В итоге которого, за счет добровольных вложений, было собрано 4375797 рублей, выдано учащимся 4105 пар обуви, изготовлено 400 кг шерсти и 2500 м мануфактуры, в основном на предприятиях Алтайского края [12]. Кроме того, в начале 1948-49 учебного года по инициативе родителей и общественности уже при большинстве школ были созданы материально-денежные фонды, где были собраны одежда и деньги для нуждающихся детей, в 170 школах организованы горячие завтраки, в 169 школах открыты буфеты [13].

В целом за пять послевоенных лет в Алтайском крае с привлечением сил предприятий и общественности было улучшено материальное обеспечение более 20 тыс. учащихся, что позволило им вернуться в школу и продолжить обучение. Накопленный в годы IV пятилетки опыт по обеспечению нуждающихся детей необходимыми для школы вещами за счет активной помощи населения и местных предприятий позволил в будущем довести охват детей школой до 100%.

В Алтайском крае в послевоенный период на отсеке учащихся из старших классов, особенно в сельской местности, сказывалось и почти полное отсутствие пришкольных интернатов. Если относительная насыщенность сельской местности начальными школами в какой-то степени позволяла привлекать всех детей младшего возраста к учебе, то отсутствие необходимого количества семилетних и средних школ, к тому же расположенных друг от друга на большом расстоянии, исключали такую возможность. Имеющиеся интернаты не обеспечивали жилой площадью всех детей, желающих учиться в 5-11 классах. В Алтайском крае к 1945-46 учебному году необходимо было построить 46 школьных интернатов на 2000 мест, однако в январе 1946 г. имелось только 14 интернатов, в которых проживало всего 375 учащихся. При этом некоторые районы Алтая не приняли мер по укреплению материальной базы существующих интернатов и открытию новых, в результате часть интернатов при школах были переведены в общежития без соответствующего оборудования, а новые открыты с опозданием [10].

Еще более тяжелое положение с открытием пришкольных интернатов в первые годы IV пятилетки сложилось в Ойротской области. Вместо колхозных интернатов, обустроенных за счет колхозных отчислений и средств родителей, имелись лишь так называемые общежития, за состояние которых никто не отвечал. Например, в 1945-46 учебном году вместо 60 интернатов по области имелось 14 таких «общежитий» и только некоторые из них имели удовлетворительное состояние [9].

Проблема развертывания новых интернатов вызывала беспокойство партийных органов и органов народного образования, и с привлечением родительских средств и помощи шефов к 1946-47 учебному году улучшилось состояние дел с их открытием. К началу этого учебного года открыли запланированное число интернатов и дополнительно построили 14 общежитий. Из развернутых 30 интернатов, отремонтировали 28 учреждений, во многих из них организовали трехразовое питание, однако некоторые интернаты были еще плохо оборудованы мебелью и инвентарем [11]. В общей сложности, в 1946-47 учебном году наличие мест в интернатах обеспечивало жилой площадью учащихся чуть более на 1/3 от общего числа нуждающихся, остальные вынуждены были снимать квартиры [24]. При этом многие семьи, в связи с гибелью на фронте их главы, не имели средств, для оплаты частной квартиры, что приводило к уменьшению контингента 5-10 классов, вело к росту числа детей, прекративших учебу после окончания начальной школы.

Чтобы выполнить закон о всеобщем обучении, необходимо было в минимальные сроки путем организации пришкольных интернатов и общежитий создать нормальные условия для детей, проживающих в отдаленных селах. Государство увеличивало финансирование строительства интернатов в сельской местности, но в силу ряда причин эти средства не всегда полностью использовались. Кроме того, отсутствие строительных материалов, оборудования, инвентаря, квалифицированной рабочей силы сдерживали темпы роста сети пришкольных интернатов. Поэтому в крае за годы IV пятилетки даже предусмотренные бюджетом интернаты не были развернуты, а в ряде существующих сокращались места из-за отсутствия оборудования. Наиболее тяжелое положение сохранялось в Горно-Алтайской области, где основными типами интернатов, особенно в высокогорных районах, где преобладало кочевое и полукочевое население. Там были специнтернаты, находящиеся на полном государственном обеспечении. Без таких учреждений невозможно было организовать в области всеобщее обучение. В существующих же специальных интернатах и к концу IV пятилетки было тяжелое материальное положение: не хватало мебели, постельных принадлежностей, одежды, обуви, кроме того, т.к. не было предусмотрено ассигнований на учебные принадлежности, большинство детей коренных национальностей не имели тетрадей и учебников. Краевые и областные органы власти обращались в Правительство РСФСР и Совмин РСФСР с предложениями исчисления расходов на содержание специальных интернатов по нормам детских домов и освобождения детей коренных национальностей от оплаты за обучение. Но данные вопросы не получили положительного решения и к 1950 г., поэтому данная работа продолжалась и в V пятилетке [16].

Несмотря на то, что к концу исследуемого периода почти в 4 раза увеличилось число детей, проживающих на квартирах и количество переполненных интернатов, благодаря принятым конкретным мерам по организации строительству пришкольных интернатов и их оборудованию, с привлечением средств общественности и шефствующих организаций, за пять послевоенных лет в крае их сеть постепенно расширялась. С 1946-47 до 1949-50 учебного года общее число интернатов возросло на 14 учреждений, при этом при семилетних школах их количество увеличилось на 91 единицу, контингент проживающих в интернатах детей возрос на 581 человек. В годы IV пятилетки удалось не только восстановить и увеличить сеть пришкольных интернатов, но и улучшить их оборудование, санитарное состояние, обеспечение детей питанием, что способствовало увеличению учащихся общеобразовательных школ. При этом большая часть из пришкольных интернатов представляла собой оборудованные общежития, организованные по инициативе и в основном за счет трудящихся районов [24].

Восстановление и развитие школьной сети в Алтайском крае, организация пришкольных интернатов, создание фондов всеобуча, привлечение средств общественности, организация подвоза детей к школам, проведение агитации среди населения с привлечением радио и печати способствовало увеличению за годы послевоенного пятилетия контингента учащихся. При этом из года в год сокращалось количество детей, не включенных во всеобуч, в общей сложности, за послевоенное пятилетие сократилось почти в два раза число не обучающихся детей, с 12683 человек в 1945 г. до 6400 детей в 1950 г. [6, 19]. В ряде районов Алтайского края добились стопроцентного вовлечения детей 7-15-летнего возраста в школьное образование. Например, в Угловском, Кулундинском, Суетском и др. районах райисполкомы совместно с домоуправлениями проводили выверку списков учащихся, проверяли их материально-бытовые условия жизни, организовывали совещания и беседы с родителями; кроме того, каждый случай ухода ребенка из школы, привлекал внимание учителей и общественности, которые принимали меры по устранению причин, его породивших. Такое внимательное отношение к вопросу организации всеобщего образования приводило к положительным результатам, все дети таких районов учились в школах и, как следствие, обеспечивали в будущем регион квалифицированной рабочей силой [14].

Улучшение организации всеобуча в Алтайском крае в годы IV пятилетки способствовало увеличению школьного контингента. Его рост осуществлялся, в основном, за счет учащихся начальных классов, увеличение числа которых продолжалось до 1948-49 учебного года, когда он вплотную приблизился к данным последнего мирного года, а в 1949-50 учебном году количество детей, обучающихся в 1-4 классах, сократилось на 5,7 тыс. человек, что было связано с уменьшением рождаемости в годы войны. Наибольшие положительные результаты были достигнуты в городской местности, где уже с 1947-48 учебного года контингент начальных классов превысил довоенный уровень на 4,2 тыс. учащихся, а в сельской местности, несмотря на значительный рост за 1945-50 гг. числа учащихся 1-4 классов (на 65,8 тыс. человек), довоенные показатели не были достигнуты [21].

В области семилетнего и среднего образования более всего сказывались разрушительные последствия войны. В основном в силу экономических причин в первые годы мирного периода происходило дальнейшее снижение контингента учащихся старших классов, особенно в сельской местности Алтайского края. За три послевоенных года число учащихся 5-7 классов сократилось на 8,9%, и только с 1948-49 учебного года удалось возобновить в крае всеобщее семилетнее образование, при этом если в городской местности в 1949-50 учебном году контингент средних классов вплотную приблизился к довоенному периоду, то в сельской местности это число уменьшилось в 1,6 раз по сравнению с 1940-41 учебным годом. За годы IV пятилетки в Алтайском крае количество детей, обучающихся в 5-7 классах, увеличилось на 33,6 тыс. человек [18, 21].

На уменьшение численности учащихся старших классов в крае в послевоенный период сказался тот факт, что и к концу рассматриваемого нами периода продолжался уход молодежи

старшего школьного возраста на производство и в колхозы. В итоге контингент учащихся 8-10 классов в 1950 г. сократился на 11% по сравнению с 1945 г. и на 54% по сравнению с последним довоенным учебным годом [21]. В общей же сложности количество учащихся общеобразовательных школ Алтайского края с 1945 г. по 1950 г. увеличилось на 102,8 тыс. человек, что позволило приступить к выполнению закона о всеобщем образовании [21].

Количественный показатель привлечения детей к занятиям на начало учебного года не решал проблему всеобща, важно было, чтобы все дети, пришедшие в школу, продолжали заниматься до конца учебного года, а в конечном итоге получили семилетнее и среднее образование. Благодаря тому, что за годы IV пятилетки повысилось материальное благосостояние населения края, успешно развивалась система мероприятий по укреплению материальной базы народного образования, создания фондов всеобща, в исследуемый период постепенно сокращался процент отсева учащихся. Только за один месяц в начале 1949-50 учебного года благодаря конкретным мероприятиям в школы сельской местности удалось вернуть более 2000 учащихся [14]. За четыре послевоенных года отсев по всем типам классов значительно сократился, общее число выбывших детей из школ до окончания учебного года сократилось почти в два раза [23]. В конце послевоенного пятилетия повысилась степень охвата 5-7 классами детей, закончивших начальную школу, по сравнению с 1946-47 учебным годом этот показатель увеличился на 8,9%. А охват учащихся, получивших семилетнее образование, 8-10 классами вырос в 1949-50 учебном году, по сравнению с первым послевоенным годом, на 5,7% [20, 23].

Таким образом, благодаря осуществлению государственной политики в области восстановления начального и развития всеобщего семилетнего и среднего образования, проведению конкретных мероприятий с привлечением общественности и предприятий Алтайского края по ремонту и строительству школьных зданий и интернатов, созданию фондов всеобща, организации агитационной работы, в крае было практически возобновлено всеобщее начальное образование не только в городской местности, но и на селе. В крае были созданы условия для восстановления, прерванного войной, семилетнего всеобща введения всеобщего среднего образования.

Библиографический список

1. Известия. – 1945. – 13 октября.
2. Лашугина И. Дети риска чуда не ждут. //Учительская газета. – 1997. – № 4. – С. 15.
3. Народное образование, наука и культура в СССР: Стат. сб. – М., 1971. – С. 11, 15, 78, 79.
4. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 1. – Д. № 158. – Л. 51.
5. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 30. – Д. № 52. – Л. 1.
6. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 30. – Д. № 52. – Л. 2-3.
7. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 30. – Д. № 52. – Л. 4-6.
8. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 30. – Д. № 157. – Л. 53-79.
9. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 30. – Д. № 157. – Л. 53-55.
10. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 30. – Д. № 157. – Л. 77, 92.
11. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 30. – Д. № 158. – Л. 6-12.
12. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 82. – Д. № 112. – Л. 2.
13. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 82. – Д. № 112. – Л. 15-16.
14. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 82. – Д. № 120. – Л. 33, 34.
15. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 82. – Д. № 120. – Л. 37-38.
16. ЦХАФАК, ФП 1. – Оп. 88. – Д. № 104. – Л. 38-42.
17. ЦХАФАК, ФР 573. – Оп. 1. – Д. № 113. – Л. 2.
18. ЦХАФАК, ФР 573. – Оп. 3. – Д. № 36. – Л. 132, 133.
19. ЦХАФАК, ФР 573. – Оп. 3. – Д. № 38. – Л. 246.
20. ЦХАФАК, ФР 718. – Оп. 34. – Д. № 53. – Л. 1.
21. ЦХАФАК, ФР 1150. – Оп. 1. – Д. № 10. – Л. 5.
22. ЦХАФАК, ФР 1150. – Оп. 1. – Д. № 10. – Л. 7.
23. ЦХАФАК, ФР 1150. – Оп. 1. – Д. № 10. – Л. 14, 15.
24. ЦХАФАК, ФР 1150. – Оп. 1. – Д. № 10. – Л. 40, 41.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОДУКТИВНОГО ОПЫТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Фото 5

**Елькина
Ольга
Юрьевна**
– кандидат
педагогических
наук,
доцент кафедры
педагогики
начального об-
разования
КузГПА

Обновление системы подготовки учителя является важной задачей педагогического образования. В высшей школе до сих пор практикуются репродуктивные методы обучения: заучивание, повторение, малоэффективная работа с учебной литературой. Потребность освоения будущими педагогами инновационных технологий обучения и воспитания актуализируется многими причинами, главные среди которых: изменяющаяся парадигма развития педагогического образования; динамичное обновление школы. В «Программе модернизации педагогического образования» указано на необходимость корректировки содержания подготовки учителей начальной школы с учетом вариативных программ. Отмечается несоответствие подготовки учителей начальных классов требованиям современной школы [8].

Консервативная модель начального образования претерпела в последнее время значительные изменения, связанные с развитием новых представлений о возможностях обучения, воспитания и развития младших школьников. Пересмотр основных целей начальной школы обусловлен условиями научно-технического развития, требующими умения переносить знания в новую ситуацию, гибкости и оригинальности мысли, творческой инициативы. Существует насущная потребность развития у школьников таких качеств личности, как целеполагание, планирование деятельности, способность контролировать и оценивать ход и результаты деятельности, творческая активность, способность адаптироваться в изменяющемся обществе, способность к свободному выбору в различных сферах деятельности.

Имеются все основания полагать, что знаниевая парадигма, преобладающая в образовании, исчерпала себя, потому что объем знаний стал почти непостижимым, а образование не сводится к накоплению знаний. Согласно утверждению Е.А. Климова, «многие знания могут храниться (без ущерба для дела) не обязательно «в голове», а в разного рода информационных системах (книгах, компьютерных базах данных), позволяющих человеку быстро этими знаниями воспользоваться. Нужны те знания, которые обслуживают, ориентируют действия, умения человека» [7, с.264].

Сегодня в начальном образовании совершенно определенно выявились назревшие противоречия:

- между положительным отношением ребенка к учебной деятельности и недостаточной осознанностью смысла учения;
- между становлением у школьника субъектной позиции в учебном процессе и отсутствием у него опыта постановки собственных учебных целей и их реализации;
- между готовностью ребенка осуществлять выбор своей деятельности и ограничением свободы выбора в условиях школы;
- между наличием определенного уровня развития продуктивного опыта и востребованностью знаний и умений в учебной деятельности.

Формирование продуктивного опыта младших школьников будет успешным, если его осуществляют педагоги, подготовленные к этой работе как в условиях традиционных, так и инновационных технологий начального образования. Как показали наши опросы учителей начальных классов школ Кемеровской области (более 800 чел.), 64 % из них неудовлетворительно оценили свою подготовку к формированию продуктивного опыта учащихся. Проведенный нами опрос учителей – стажеров г. Новокузнецка выявил, что они недостаточно подготовлены к практической деятельности в условиях модернизации образования. Руководители школ, где работают выпускники педвуза, также отмечают, что только 8% стажеров не испытывают затруднений в работе по инновационным технологиям.

Таким образом, анализ состояния практики подготовки учителей начальных классов обозначил противоречия: между потребностью школы в компетентном учителе и реальным состоянием педагогического образования; между необходимостью подготовки педагога к формированию продуктивного опыта и недостаточной разработанностью методического и дидактического обеспечения данного процесса и путей его реализации.

Проблемы подготовки будущего учителя нашли отражение в исследованиях В.П. Беспалько, М.А. Галагузовой, В.И. Загвязинского, В.И. Журавлева, Н.Э. Касаткиной, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, Т.И. Шалавиной. При этом особое внимание они уделяют развитию умения педагога адаптироваться в новых, изменяющихся условиях образования, находить оптимальные способы самореализации в инновационной педагогической деятельности.

Методологические основы продуктивного обучения, как известно, заложены Д. Дьюи и У. Килпатриком [5]. Позитивный опыт продуктивного обучения накоплен зарубежными исследователями Г. Валбергом, И. Бемом, А. Арнольдом, С. Веничке, Й. Шнайдером и др. [2, 3, 12]. Изучение опыта продуктивного обучения в школах Германии показало, что немецкие педагоги используют альтернативные методы, развивающие самостоятельность, творчество и мышление учащихся. В частности, широко применяются «метод проектов», «свободной работы» и «обучения по станциям». Специфика метода «обучения по станциям» заключается в том, что учебный материал делится на фрагменты – «станции», учащиеся двигаются по «маршруту», выполняя различные задания в индивидуальном темпе, самостоятельно, в паре или в группе [13]. В практике немецких школ успешно соединяется «метод проектов» Д. Дьюи и «свободной работы» Френе. Соединение лучших черт каждого метода дает очевидные преимущества для формирования продуктивного опыта. Метод проектов в Германии применяется и в начальной школе. Он позволяет интегрировать знания разных образовательных областей. Например, проект «Рождение человека» осуществляет межпредметные связи естествознания, истории и человековедения [14, 15]. Таким образом, анализ зарубежного опыта применения методов продуктивного обучения убеждает в том, что в начальном образовании России следует более основательно подойти к проблеме создания интегративных курсов, разработке методики формирования продуктивного опыта младших школьников.

Теоретическое обоснование идеи продуктивного обучения содержится в трудах отечественных ученых М.И. Башмакова, А.А. Вострикова, Н.Б. Крыловой, С.Н. Позднякова, С.Н. Чистяковой и др. [1, 9, 12]. С позиций нашего исследования важно мнение С.Н. Чистяковой о том, что «продуктивное обучение ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами» [12, с. 27].

Продуктивная система образования в начальной школе в России разработана учеными факультета начальных классов Томского госпединститута в рамках программы Сибирская школа развития (руководитель проекта А.А. Востриков). Авторы рассматривают данную модель как аналог европейской свободной школы и альтернативой существующим технологиям развивающего обучения по Л.В. Занкову, Д.Б. Эльконину, В.В. Давыдову, Ассоциации «Школа 2000» и др. Разработанная продуктивная технология обучения по образовательным направлениям «математика», «язык», «природоведение», «человек», «общество» нацелена на развитие

отдельных компонентов продуктивного опыта – креативности мышления и навыков творческого применения усвоенных знаний [1].

Анализ содержания дисциплин психолого-педагогической и предметной подготовки специалиста для начальной школы выявил их значительные потенциальные возможности для освоения технологии продуктивного опыта младших школьников. Однако на практике данные возможности нивелируются в процессе преподавания курсов, отодвигаются на второстепенные позиции.

С целью разрешения названных противоречий подготовки будущего учителя нами разработан спецкурс «Актуальные проблемы начального образования», позволяющий студентам факультета педагогики и методики начального образования Кузбасской государственной педагогической академии изучать методологию, теорию и методику формирования продуктивного опыта младших школьников. Спецкурс рассчитан на 32 часа и проводится на четвертом курсе. Выбор места данного курса в структуре профессиональной подготовки обусловлен его особенностями: *интегративность*, позволяющая изучать проблему комплексно, использовать знания психолого-педагогических дисциплин («Педагогика», «История образования и педагогической мысли», «Психология», «Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Психолого-педагогический практикум») и дисциплин общекультурной подготовки, в частности, философии; *практико-ориентированная направленность*, которая предполагает использование активных и практических средств и методов обучения (проектная деятельность, методическая мастерская, работа творческих групп, микро-преподавание); *исследовательский характер учебной деятельности*, обеспечивающий освоение методологических, теоретических и технологических основ формирования продуктивного опыта, освоение критериев и средств измерения данного опыта, определение исходного уровня развития каждого компонента продуктивного опыта, разработку программы его формирования с учетом уровня развития учащихся, особенностей технологии обучения, специфики методики преподавания конкретного предмета в начальной школе, внедрение программы в своей педагогической деятельности в ходе практики.

Педагогическое сопровождение спецкурса преподавателем заключается в разработке траектории развития каждой микрогруппы студентов в соответствии с их уровнем продуктивности педагогического мышления и уровнем сформированности продуктивного опыта учащихся в классе.

Каждая микрогруппа формулирует педагогическую цель своей деятельности в виде конечного результата и наполняет содержательную сторону модели в соответствии с поставленной целью.

Преподавание курса ведется по технологии продуктивного обучения, развивающего у будущего педагога способности и качества личности, которые могут быть востребованы в его профессиональной деятельности. В этой связи приобретают особые значения теоретические положения Й. Шнайдера, И. Бема, А. Арнольда, С. Веничке относительно значения коллективной работы и применения методики групповой работы в продуктивном обучении [12].

При организации коллективной формы обучения студентов реализуется программа, ориентированная на темы интеракции (ОТИ), опубликованная Рут Кон в 1969 г. [11]. Методика ОТИ предполагает, что каждая коллективная интеракция предполагает баланс факторов: Я (каждая участвующая личность), Мы (группа), Тема (учебный материал или задание). Применение данной технологии позволило повысить уровень продуктивной деятельности будущих учителей начальных классов, так как в ходе коллективного взаимодействия эффективно проходил обмен опытом, в том числе продуктивным между участниками микро-группы.

Современная школа испытывает потребность в свободно мыслящем, эрудированном и компетентном учителе, владеющем не только системой психолого-педагогических знаний и умений, но и готового к научно-исследовательской работе и проектированию воспитательно-образовательного процесса. Программа модернизации педагогического образования выдвигает

на первый план проблему обновления содержания, форм и методов подготовки студентов к реализации воспитательно-образовательных задач в образовательных учреждениях всех типов и видов. Особое влияние на организацию подготовки будущего учителя оказывает смена традиционной парадигмы образования на личностно и практико-ориентированную.

В силу сложившихся обстоятельств в содержании психолого-педагогических дисциплин педагогического вуза провозглашаются демократические преобразования в образовании, теоретически обосновываются новые подходы и технологии, но будущий учитель не умеет реализовывать инновации в профессиональной деятельности на практике.

Практико-ориентированный подход в педагогической подготовке будущего учителя осуществляется на факультете педагогики и методики начального образования в проектном обучении. Проектная деятельность позволяет придать личностный смысл педагогическим знаниям, дает возможность студенту и преподавателю реализовать собственные идеи и замыслы.

Будущему учителю предстоит работать в условиях обновляющейся школы, которая максимально востребует его инициативу, креативность, самостоятельность. Значение этих качеств умножается в педагогической деятельности учителя начальных классов. Поэтому подготовку студентов к профессиональной деятельности необходимо организовывать с помощью метода проектов. По мнению Г.Л. Ильина, *метод проектов – «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным осязаемым практическим результатом».*

В содержании педагогических дисциплин содержатся объективные предпосылки для применения разных видов проектов:

1. *Информационные проекты* обучают студентов способам поиска, получения и анализа педагогической информации. Например, выполнение проекта «Здоровьесберегающие технологии в начальном образовании» требует изучения материала по многочисленным учебным пособиям, педагогическим журналам, поиска данных в сети Интернет, систематизации полученных знаний и подготовки презентации проекта.

2. *Исследовательские проекты* предполагают обоснование актуальности проблемы, определения объекта и предмета, цели и задач, выдвижение гипотезы и подбор методов исследования, планирования эксперимента. Проекты такого вида студенты выполняют при изучении спецкурсов «Методы педагогического исследования» и «Учитель – исследователь» в качестве заданий для самостоятельной работы. Практические умения и опыт, приобретенные в процессе выполнения проекта, востребованы при выполнении курсовых и выпускных работ, при подготовке научных статей и докладов.

3. *Творческие проекты* позволяют студентам предъявить собственную точку зрения на педагогическую проблему, высказать лично значимые идеи. Интересны и разнообразны формы презентации таких проектов: детские праздники в школе, защита авторских программ, выступления на конкурсах педагогического мастерства. Защиты проектов «Школа будущего», «Мой идеал учителя», «Школьник XXI века», «Одежда ученика начальной школы XXI» всегда неординарны и превращают занятие в педагогическое шоу.

4. *Практико-ориентированные проекты* позволяют решать конкретную проблему педагогической практики, имеют значимый результат, так как предполагают создание конкретного продукта: дидактического пособия, комплекса средств занимательности, системы творческих заданий для учащихся и др. Социальную и практическую значимость имеют проекты помощи детям, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях и экстремальных условиях. Реализация данных проектов осуществляется педагогическим отрядом факультета в рамках волонтерского движения.

5. *Игровые проекты* важны для освоения социальных ролей, деловых отношений. Такие проекты применяются на занятиях курса «Теория и методики воспитания». Например, при изучении темы «Особенности организационного периода воспитательной работы в первом классе» выполняются проекты: «Перекличка», «Собрание с родителями первоклассников», «Правила

поведения учащихся в школе». Специфика данных проектов заключается в том, что результат проектной деятельности не известен заранее, он выявляется в процессе игры. Поэтому важно организовать рефлексивный этап игры после защиты каждого проекта, чтобы соотнести его цель и результат.

Кроме практического освоения форм и методов продуктивного обучения мы предлагаем студентам теоретический курс методологии и технологии формирования продуктивного опыта младших школьников. Реализуя системный и комплексный подходы к рассматриваемой проблеме, в содержание курса мы включили следующие вопросы:

1) психолого-педагогические предпосылки формирования продуктивного опыта в младшем школьном возрасте;

2) педагогическая сущность процесса формирования продуктивного опыта младших школьников, структура и типология продуктивного опыта;

3) критерии и средства измерения уровня сформированности продуктивного опыта младших школьников;

4) педагогические условия формирования продуктивного опыта младших школьников в воспитательно-образовательном процессе;

5) модель формирования продуктивного опыта;

6) дидактическое и методическое оснащение процесса формирования продуктивного опыта в начальной школе.

Особое внимание уделяется практическому освоению методики формирования продуктивного опыта младших школьников. Нами разработаны факультативные курсы для учащихся 1-2 классов «Волшебный компас в Океане профессий», для 3-4 классов – курс «Путешествие по Галактике профессий», цель которых – формирование продуктивного опыта младших школьников средствами профессиональной ориентации. На первом и втором году обучения с учащимися проводятся занятия по формированию каждого компонента продуктивного опыта, используется индивидуальная тетрадь творческих заданий «Волшебный компас в Океане профессий», составленная нами [6]. Студенты на практических занятиях осваивают заложенные в тетради методические подходы и приемы:

- разноуровневый характер заданий, что позволяет заинтересовать детей с разным уровнем сформированности продуктивного опыта;

- постепенное усложнение заданий каждого уровня;

- наличие общего игрового сюжета – игра-путешествие учащихся по Океану профессий;

- активность и самостоятельность учащихся позволяет максимально учитывать индивидуальные показатели их развития.

Преимственность в формировании продуктивного опыта осуществляется в 3-4 классах при работе с тетрадью «Путешествие по Галактике профессий». На лабораторных занятиях будущие педагоги овладевают основным методом включения младших школьников в продуктивную деятельность – профессиональной мини-пробой, в ходе выполнения которой ученики получают знания о себе (раздел «Познай себя»), о мире труда и профессий (раздел «Познай профессию») и соотносят знания о себе и профессии, выполняя творческие задания, ориентированные на разный уровень сформированности их продуктивного опыта. После проведения с детьми мини-проб «Воспитатель дошкольного учреждения», «Лекарственные растения», «Инженер-конструктор», «Детская библиотека», «Кукольный театр», разработанных в тетради, студенты анализируют степень их эффективности для формирования продуктивного опыта младших школьников. Будущие педагоги убеждаются, что применяемые в работе пробы во всех сферах трудовой деятельности, позволяют разрешить одно из главных противоречий между положительным отношением ребенка к процессу усвоения знаний и умений и неосознанностью им смысла учения. Преодоление указанного противоречия способствует повышению продуктивной активности младших школьников и уровня сформированности их продуктивного опыта.

Для изучения качества подготовки студентов к формированию продуктивного опыта учащихся начальных классов необходимы надежные измерители. В структуре данной готовности мы выделили четыре компонента:

- *мотивационно-ценностный* (отношение личности к процессу и результатам продуктивной педагогической деятельности);
- *содержательно-процессуальный* (активность и креативность личности в педагогической деятельности, проявление индивидуальности в ее освоении и практической реализации);
- *методический* (владение методикой формирования продуктивного опыта младших школьников в воспитательно-образовательном процессе, методами эвристического обучения);
- *рефлексивный* (оценка и анализ результатов собственной продуктивной деятельности).

Исходя из данной структуры, определили соответствующие каждому компоненту критерии, показатели и средства измерения.

Организация работы по освоению теории и методики формирования продуктивного опыта младших школьников основывается на принципах индивидуализации и дифференциации с учетом уровня готовности студентов. Мы выделяем три уровня данной готовности:

- *обязательный* (характеризуется требованиями Государственного стандарта высшего профессионального образования к качеству подготовки специалиста);
- *допустимый* (предполагает выполнение теоретических основ проблемы на высоком научно-методическом уровне, активное участие в разработке педагогических проектов, креативность мышления);
- *желаемый* (проявляется в заинтересованной и продуктивной работе в составе научных обществ при кафедрах факультета, совместное с учреждениями образования экспериментальное исследование проблемы формирования продуктивного опыта, выступление с докладами на региональных, российских и международных конференциях).

Каждый из описанных уровней взаимодействует как с предшествующим, так и с последующим, являясь либо его условием, либо результатом. При переходе с одного уровня на другой повышается уровень готовности будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников.

Динамика изменения уровня готовности к формированию продуктивного опыта обусловлена фактором личностного взаимодействия и отношений «ученый – студент». Научное руководство исследовательской работой и продуктивной деятельности не сводится к жесткой регламентации действий студента. Практика нашей работы свидетельствует, что повышение качества и эффективности подготовки студентов обеспечивается за счет установления отношений *сотрудничества* и атмосферы *сотворчества*. Это проявляется в стимулировании радости научного познания, признания субъективной свободы, гармонии, целостности личности будущего учителя, использовании и раскрытии научного и творческого потенциалов студентов, взаимообогащения интересными идеями и проектами, объединении усилий при проведении учебных и научных экспериментов. Представление результатов на конференциях в форме совместных докладов и статей рассматриваем как одно из проявлений сотворчества.

Сотворчество в подготовке будущего учителя к формированию продуктивного опыта определяются нами как продуктивная деятельность, основанная на сотрудничестве, партнерстве ученого и студента, который является полноправным участником экспериментального исследования. Сотворчество способствует установлению доверительных отношений, привлечению в научную сферу молодых, талантливых ученых, продолжению исследований в научных школах нашего вуза.

Сравнительный анализ анкет самооценки студентами 4-5 курсов готовности к формированию продуктивного опыта показывает, что все участники опроса обнаружили качественные изменения уровня готовности к формированию продуктивного опыта младших школьников. Проведенные нами диагностические исследования свидетельствуют о сформированности у большинства студентов 4 курса мотивационно-ценностного и содержательно-процессуального

компонентов на допустимом уровне. На 5 курсе, благодаря включенности в методическую деятельность по проведению факультативных занятий с младшими школьниками в ходе педагогической практики, успешно формируются методический и рефлексивный компоненты готовности на допустимом уровне (у 84,5% студентов) и желаемом (у 15,5%). Результаты исследовательской работы по проблеме формирования продуктивного опыта студенты выносят на обсуждение на региональных и всероссийских научно-практических конференциях, опубликовывают в сборниках студенческих научных трудов.

Практика преподавания педагогики и курса по выбору «Актуальные проблемы преподавания в начальной школе» на факультете ПМНО показывает, что при систематической и комплексной работе по проблеме задача формирования продуктивного опыта учащихся актуализируется в профессиональной подготовке учителя.

Обобщая наши представления о проблеме формирования продуктивного опыта младших школьников, подчеркнем, что необходима переориентация системы подготовки будущего учителя начальных классов на формирование продуктивного опыта и разработка гибких, мобильных форм обучения, реализующих личные творческие возможности и интересы студентов. Единство теоретической и практической подготовки будущего учителя к формированию продуктивного опыта учащихся осуществляется в учебной, внеурочной и научно-исследовательской работе студентов.

Библиографический список

1. Востриков А.А. Теория и технология продуктивного обучения в начальной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2001.
2. Бем И. Условия включения продуктивного обучения в систему средних школ Берлина // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 56-61.
3. Валберг Г. Продуктивное обучение: оценка знаний: [Различные методы преподавания в школах США, их достоинства и недостатки] // Школа будущего рождается сегодня. – М., 1995.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996.
5. Дьюи Д. Демократия и образование. – М.: Педагогика – Пресс, 2000.
6. Елькина О.Ю. Волшебный компас в Океане профессий: Тетрадь творческих заданий для учащихся начальной школы. – М.: Филология, 1997.
7. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003.
8. О программе модернизации педагогического образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1313 от 01.04.2003.
9. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000.
10. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов: Книга для учителя. / Под ред. В.В. Лаптева, А.П. Тряпицыной. – СПб., 2002.
11. Рут К. Кон. Об основе тематических систем взаимодействия: групповая терапия как метод образования // Групповой психоанализ и процесс. – Т. 2. – № 2. (Зима) – 1969/70.
12. Теория и практика продуктивного обучения: Кол. моногр. / Авт.-сост. М.И. Башмаков. – М.: Народное образование, 2000.
13. Anders Lernen : Projektunterricht- Freie Vorhaben-Lernen an Stationen // Paedagogik. – 1998. – Jg. 50 – № 7/8. – S. 5-37.
14. Faecheruebergreifendes Lernen // Paedagogische Welt. – 1996. – Jg. 50. – № 1. – S. 16-24.
15. Freie Arbeit und Projektunterricht // Paedagogik. – 1993. – Jg. 45. – № 10. – S. 5-44.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ОПРЕДЕЛЯЕМЫЕ ЭКСТРАВЕРТНОЙ И ИНТРАВЕРТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Кудинов

Сергей

Иванович

– доктор психологических наук,
профессор

Сарычев

Вячеслав

Анатольевич

– руководитель
центра тестирования БПГУ
им. В.М. Шукшина

В повышении эффективности учебно-педагогической деятельности важное значение имеют исследования, связанные с типологическим изучением базовых свойств личности. Наиболее известные науке примеры - типы "учёных" и "художников" по Э. Кречмеру, типы низшего уровня по А.Ф. Лазурскому, интровертированные и экстравертированные типы по К. Юнгу; выделенные И.П. Павловым специально-человеческие типы ("художники" – "мыслители"), характеризующиеся усиленной работой первой и второй сигнальной систем и т.д.

Опираясь на типологии, предложенные К. Юнгом и имеющие широкое распространение в России и всём мире, мы акцентировали внимание на различиях в проявлении любознательности у старшеклассников в зависимости от их преимущественной направленности на внешний или внутренний мир. Как известно, в этой классификации выделяются два крайних психологических типа людей: экстраверты и интроверты. По определению К. Юнга, обозначенным типам направленности присущи определённые характерные признаки. Так, экстраверсия налицо всюду, где человек сосредоточивает свой основной интерес на мире внешнем, на объекте, которому и придаётся существенная важность и значимость. Интроверсия же имеется там, где "... внешний мир подвергается своего рода обесцениванию... и где важным и значимым становится самый субъект..." [1]. Существует и третья группа, включающая в себя основную часть человечества, где, по мнению К. Юнга, "... очень трудно сказать, откуда, в основном, исходит мотивация: снаружи или же изнутри. Эта группа наиболее многочисленна, ... на одной стороне помещаются те, чьи мотивации определяются, главным образом, внешним объектом, а на другой те, чьи мотивации формируются изнутри и включает, соответственно, экстравертную и интровертную её части. Заимствуя у К. Юнга понятия экстраверсии и интроверсии, Г. Айзенк наполняет их несколько иным содержанием, понимая их как комплексы скоррелированных между собой черт. Из соотношения процессов возбуждения и торможения следуют и особенности поведения экстравертов и интровертов. Интроверты легко активизируются и с трудом снижают уровень активации, склонны избегать стимулирующих ситуаций – они ещё больше повысят и так высокую активацию. Экстраверты, имеющие низкий уровень активации, наоборот, склонны искать внешнюю стимуляцию для повышения активации. В результате этого экстраверты более чем интроверты любят общаться с другими людьми, более склонны к разнообразным приключениям и не боятся

рисковать. Характеризуя типичного экстраверта, Г. Айзенк также отмечает его общительность, широкий круг знакомств, импульсивность, оптимистичность, слабый контроль над эмоциями и чувствами. Напротив, типичный интроверт – это спокойный, застенчивый, интроспективный человек, который отдалён от всех, кроме близких людей. Он планирует свои действия заблаговременно, любит порядок во всём и держит свои чувства под строгим контролем.

Как видно, качественные различия в содержательном значении понятий экстраверсии – интроверсии определены достаточно подробно, мы же предполагаем, что у представителей этих типов проявление любознательности тоже имеет вполне конкретную специфику, что мы попытаемся доказать ниже.

В качестве инструментария исследования применялись методика определения личностного профиля Г. Дж. Айзенка, Г. Дж. Вильсона, К. Дж. Джексона "Личностный профиль по Айзенку", тест суждений любознательности (ТСЛ), разработанный А.И. Крупновым и С.И. Кудиновым [2–3], методы корреляционного и факторного анализа полученных данных. Среди старшеклассников, участвовавших в эксперименте, были выявлены представители всех трёх групп, где респонденты средней, промежуточной группы, включающей по определению К. Юнга и экстравертную и интровертную её части, определены нами как "амбиверты". В первую очередь анализировались результаты между группой экстравертов и группой интровертов как крайними, полярными в предложенной К. Юнгом и Г. Айзенком классификации [4]. В результате было установлено существование статистически значимых различий между этими группами по переменным, представленным в таблице 1 и гистограмме 1.

Таблица 1

Статистически значимые различия по регуляторно-динамическим переменным любознательности между группами респондентов с экстравертной и интровертной направленностью
n=64

	Эргич	Стенич	Интер	Экстер	Опер
"Экстраверты"	34,19	36,81	50,26	6,97	7,58
"Интроверты"	22,91	27,09	41,64	15,24	15,82
Разность	11,28	9,72	8,62	-8,27	-8,24
t-критерий	3,59	3,14	3,23	-3,20	-3,31
p-уровень	p < ,01				

Как и предполагалось, наиболее существенные статистически значимые различия оказались локализованными в регуляторно-динамических переменных любознательности, отразивших особенности проявления изучаемого свойства с точки зрения его индивидуального компонента. В этом аспекте показатели, характеризующие различную направленность, выражены в существенных различиях в уровнях эргичности, стеничности, характере саморегуляции и операциональных трудностей.

По личностному компоненту любознательности статистически значимых различий между группами с экстравертной и интровертной направленностью не выявлено, однако достаточно чётко прослеживается тенденция некоторого доминирования значений переменных в экстравертной группе по отношению к интровертной группе респондентов, что объясняется, на наш взгляд, именно характером направленности старшеклассников (см. гистограмму 1).

На тесную взаимную связь переменных любознательности и направленности указывает и наличие прямых корреляций между ними – общительность (E1), активность (E2), напористость (E3) на однопроцентном уровне значимости положительно коррелируют с эргичностью (сила, интенсивность и устойчивость познавательных действий); такая же корреляционная связь установлена между активностью (E2) и стеничностью, а также активностью и интернальным характером саморегуляции (см. таблицу 2). Наличие корреляции на однопроцентном уровне зна-

чимости между переменными направленности (E1, E2, E3) и значениями экстернальности, имеющими отрицательные индексы, являются доказательством взаимной связи интернального типа саморегуляции и характером направленности.

Гистограмма 1

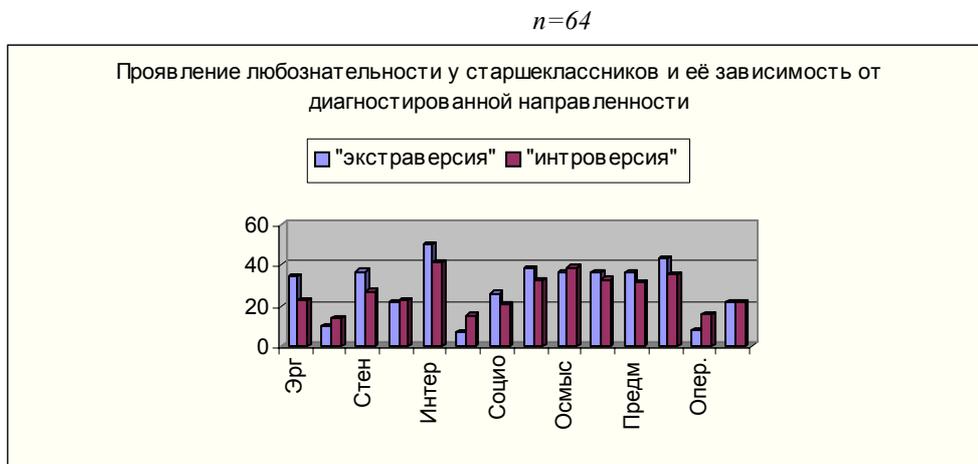


Таблица 2

Значимые корреляционные связи между регуляторно-динамическими переменными любознательности и общительностью, активностью, настойчивостью, n=130

	ЭРГ	АЭРГ	СТЕН	ИНТЕР	ЭКСТ	ОПЕР ТР
E1	0,202*	-0,259**	0,117	0,156	-0,286**	-0,293**
E2	0,415**	-0,277**	0,342**	0,330**	-0,268**	-0,331
E3	0,231**	-0,125	0,112	0,167	-0,282**	-0,295**

Рассмотрим более подробно различия между экстравертной и интравертной группами старшеклассников. Общее значительное доминирование среднегрупповых значений интернально-рефлексивной саморегуляции над её экстернально-импульсивными показателями характеризует конструктивную направленность мотивов любознательного поведения респондентов обеих групп. Тем не менее, между ними существует очевидная разница в уровнях выраженности по переменным "интернальность" – "экстернальность", где у экстравертов отмечено более высокое значение интернальной регуляции – показателя большего стремления к самостоятельности, активному планированию и управлению своей деятельностью, достижению перспективных целей преимущественно личным трудом и усилиями и т.д. В этой группе импульсивная регуляция выражена очень низким значением, что говорит о нетипичности появления тенденций ухода от ответственности, стремлений искать причины возможных неудач в стечении случайных обстоятельств и окружающих людях и т.д. Напротив, в интровертной группе отмечен существенно меньший среднегрупповой уровень рефлексивности в познавательных ситуациях, а значение импульсивности двукратно превышает аналогичный показатель в экстравертной группе.

Обратим внимание на различия в эмоциональных проявлениях между экстравертной и интравертной группами. Во-первых, это единственный пример в регуляторно-динамическом компоненте любознательности, в котором обе переменные имеют достаточно высокие значения выраженности, что говорит о высокой степени динамичности эмоциональных состояний стар-

шекласников безотносительно характера направленности, где всё же доминирует позитивная эмоциональность. Во-вторых, следует особо выделить яркость переживаний стенических эмоций экстравертами, отмеченную более высокими средними значениями по данной переменной. Как правило, эмоциональность экстравертов хорошо заметна для окружающих и в значительной степени рассчитана на адекватный отклик социального окружения. Более низкое среднее значение переменной стеничности у интровертов свидетельствует о большей эмоциональной сдержанности старшеклассников этой группы во внешних проявлениях – у этого типа богатство и содержательность внутреннего мира чаще всего скрыты от постороннего и невнимательного наблюдателя; им также не требуется бурное сопереживание окружающих – чувства удовлетворения и радости от достижения поставленной цели переживаются внутри личности и мало рассчитаны на внешние эффекты. Что касается выраженности отрицательных эмоций, то у респондентов обеих групп зафиксирован примерно одинаковый их уровень, из чего следует, что чувства волнения, беспокойства, тревоги страха свойственны старшеклассникам обеих групп примерно в равной степени.

Существование значимых среднегрупповых различий по гармонической переменной динамического компонента свидетельствуют о характерных особенностях темповых различий в проявлении любознательности – в среднем экстраверты чаще и быстрее проявляют готовность к поиску и освоению новой информации и быстрее выполняют конкретные познавательные действия, они оперативнее преодолевают возникающие трудности, их любознательность отличается более выраженной силой, интенсивностью и устойчивостью проявления. Высокий уровень эргичности прямо связан с экстраверсией, которая позволяет использовать направленность на внешний мир для удовлетворения своих познавательных потребностей, где любознательность, кроме своей основной функции, активно используется и как средство коммуникации. У интровертов же среднегрупповое значение эргичности существенно ниже, что свидетельствует о более низких темповых характеристиках познавательных действий. Это объяснимо, так как в целом значительная часть наиболее общей информации передаётся и воспринимается посредством вербальных контактов, в которых интроверту необходимо чаще переключаться на внешний мир, что входит в противоречие с его направленностью.

Что касается аэргичности, то в той или иной степени она свойственна всем респондентам, о чём свидетельствуют уровни выраженности, а также отсутствие значимых различий по этой переменной между группами. Аэргичность периодически проявляется у старшеклассников в снижении интереса к занятиям, безразличном отношении к результатам собственной деятельности, плохом настроении, стремлении к непродуктивным видам деятельности и т.д. Возможно, это ответная реакция на давление информационного пресса, своеобразная защитная функция личности на избыточность информации. Существованию проблемы информационной перегруженности сегодня можно найти много подтверждений, к примеру, эта мысль отчётливо прослеживается у С.И. Кудинова, которым отмечено, что "... порой наступает информационное пресыщение, где дети неспособны воспринимать новую информацию" и "... все попытки преподавателя активизировать познавательную деятельность учащихся тщетны" [5].

Показательно существование статистически значимых различий между группами по дополнительной шкале трудностей (переменная операциональных трудностей, где у экстравертов отмечен более низкий их уровень, а у интровертов, наоборот – более высокий). Из этих данных следует, что экстраверсия, характерными чертами которой являются широкая общительность, широта и разнообразие интересов и увлечений, объективно создаёт более благоприятные условия для формирования общих интеллектуальных способов и форм освоения окружающей действительности. Выраженная сила и устойчивость познавательных действий, переживание положительных эмоций, связанных с познанием нового, опора на собственные силы и способности, активное использование межличностного общения для обогащения интеллекта определяют и более низкий уровень операциональных трудностей у экстравертов. Пониженная динамика познавательных действий и уровень интернальной регуляции, выраженная изменчивость

эмоциональных состояний объясняют наличие существенных операциональных трудностей, возникающих у интровертов, у которых любознательность в значительной степени реализуется в опосредованных актах межличностного взаимодействия: предпочтении самостоятельного изучения научно-популярной литературы, индивидуальном просмотре телефильмов, работе с компьютером и т.д. и несколько сниженной социальной активности.

Личные трудности по своей природе представляют более сложные образования, чем операциональные. В отличие от последних, по своей сути определяющих лишь техническую сторону реализации любознательности, личные трудности являются результатом детерминации субъектом информации об окружающем мире. Характер личных трудностей определяется многими субъективными и объективными условиями деятельности учащихся, где к субъективным следует отнести особенности взаимного влияния индивидуальных и личностных черт любознательности.

Более высокие уровни эгоцентрических и социоцентрических побуждений отмечены у экстравертов, тогда как соответствующие уровни мотивации респондентов интровертной группы выражены в несколько меньшей степени, но в обеих рассматриваемых группах устойчиво доминируют эгоцентрическая направленность любознательности, которая рассматривается как средство достижения личного успеха в жизни – хорошее образование, престижная, интересная, высокооплачиваемая профессия, реализация личностного потенциала, признание в обществе и т.д. На доминантность эгоцентрических побуждений проявления любознательности указывают исследования С.И. Кудинова [6], исследовавшего этно-психологические и половозрастные аспекты данного свойства; Н.М. Зырянова отмечает, что желания, связанные с личной карьерой, занимают в приоритетах молодёжи более высокое место, у них доминирует общее стремление иметь хорошую, престижную и интересную профессию [7]

С точки зрения межгрупповых различий в когнитивном компоненте любознательности прослеживается известная закономерность – интроверсия характеризуется большим уровнем осмысленности, глубиной и основательностью изучения новой информации, где общая осведомлённость служит необходимым, базовым условием для перехода количества знаний в их качество. Экстраверсия же с этой точки зрения примечательна своей тенденцией к равной выраженности средних значений переменных осмысленности и осведомлённости.

Переменные продуктивного компонента, фиксирующие предпочтения старшеклассников между формами реализации любознательности, свидетельствуют о более выраженной субъектно-личностной направленности данного свойства по отношению к предметным формам деятельности, следует отметить, в экстравертной группе эти тенденции выражены несколько отчетливее, чем в интровертной.

Факторизация данных выявила особенности внутренних связей между переменными любознательности, определяемые характером направленности респондентов. В экстравертной группе интернальный характер саморегуляции непосредственно связан с силой, интенсивностью и устойчивостью познавательных действий и обозначенная связь проявляется в личностных переменных – экстравертов более привлекают сферы приложения своих возможностей, связанные, главным образом, с широкими межличностными контактами; готовность проявить свой потенциал в предметных видах деятельности обозначены меньшим весовым значением и являются менее предпочтительными. При выраженной эгоцентрической направленности экстраверты тем не менее не могут полноценно существовать без коллектива, о чём свидетельствует наличие прямой связи и соотношение между переменными мотивационного компонента. Некоторое доминирование переменной общей осведомлённости над осмысленностью являются показателем дифференциальности в сторону более общей и обширной информативной насыщенности. Существование операциональных трудностей определено слабостью и неустойчивостью познавательных действий и экстернальным типом регуляции. На наш взгляд, относительная автономность эмоциональности от регуляторно-динамических характеристик подчёркивает общую энергетику экстравертов, где эмоциональный компонент лишь дополняет её.

Различия в структуре любознательности у респондентов экстравертной и интровертной групп, n=64

	ЭКСТРАВЕРТЫ			ИНТРОВЕРТЫ		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3
ЭРГИЧН	0,510	-0,170	0,384	0,739	-0,268	-0,037
АЭРГИЧН	-0,081	0,912	0,026	-0,093	0,855	-0,265
СТЕНИЧН	0,172	0,032	0,874	0,808	0,132	-0,028
АСТЕНИЧН	0,214	0,316	0,608	0,280	0,792	0,063
ИНТЕРНАЛЬН	0,810	-0,080	-0,113	0,261	-0,202	0,608
ЭКСТЕРНАЛЬН	-0,158	0,866	0,225	-0,154	0,864	0,143
СОЦИОЦЕНТР	0,703	0,289	0,143	0,287	0,179	0,616
ЭГОЦЕНТР	0,885	0,085	0,123	0,640	-0,030	0,519
ОСМЫЛЕНН	0,761	-0,135	0,098	0,652	-0,049	0,528
ОСВЕДОМЛЁН	0,865	-0,173	0,021	0,331	0,039	0,778
ПРЕДМЕТН	0,795	-0,186	0,212	0,756	-0,013	0,355
СУБЪЕКТ	0,907	-0,048	0,032	0,716	-0,176	0,504
ОПЕР	0,039	0,792	-0,429	-0,117	0,837	0,107
ЛИЧН	0,123	0,192	-0,674	-0,056	0,127	0,737

Качественно иная картина у респондентов интровертной группы, где сила и устойчивость познавательных действий прямо связана со стеническими эмоциями; личностный аспект любознательности в этой группе интересен выраженным эгоцентризмом и глубокой осмысленностью познавательных действий, не имеющих непосредственной связи с альтруистическими побуждениями и стремлением к поглощению разнообразной информации. Характерной чертой в этой группе является предпочтение предметных видов деятельности, стремление же к субъектно-личностным формам выражены меньшим значением. Причиной существования операциональных трудностей является слабость и неустойчивость познавательных действий (аэргичность) и переживание чувств волнения, беспокойства, тревоги (астеничность). Интернально-рефлексивный тип регуляции в первую очередь связан с альтруистической мотивацией, стремлением к насыщению разнообразной информацией и межличностным формам проявления своих способностей.

Выявленные количественные и качественные различия в регуляторно-динамических и мотивационно-смысловых переменных любознательности указывают на специфику проявления данного свойства, определяемую характером направленности. Эта специфика в значительной степени связана с формальным, индивидуальным аспектом любознательности, определяющим её темповые различия, однако личностные переменные указывают на своеобразие проявления любознательности у экстравертов и интравертов, подтверждая таким образом общеизвестные и типичные качества, свойственные каждому виду направленности.

Библиографический список

1. Юнг К.Г. Психологические типы. М.: Университетская книга, 1996. – С. 652-653.
2. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. – М.: УДН, 1988. – С. 28-39.
3. Крупнов А.И. Целостно-функциональный подход к изучению свойств личности // Системные исследования свойств личности. – М.: УДН, 1994. – С. 9-23.
4. Eysenck H.J. and Eysenck M.W. (1985) Personality and individual differences: a natural science approach. New York: Plenum.

5. Кудинов С.И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты: Монография. – Бийск НИЦ БиГПИ, 1999. – С. 29.
6. Кудинов С.И. Психологическая природа любознательности старшеклассников: Учебное пособие. – Горно-Алтайск: ГАГУ, 1996. – 72 с.
7. Зырянова Н.М. Мечты и желания московских подростков // Дифференциальная психология: проблемы и перспективы – Материалы Всероссийской научно-практической конференции 27-28 июня 2002 г. – Бийск, НИЦ БПГУ, 2002. – С. 220-221.

МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ И ИЗМЕРЕНИЯ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ НА УСПЕШНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Конюхова
Екатерина
Тимофеевна**
– кандидат
психологических
наук, доцент ка-
федры психологии
КузГПА.

*Научные интересы:
психологические
факторы формиро-
вания установки на
успешность профес-
сиональной деятель-
ности.*

Установка, рассматриваемая как состояние готовности субъекта к успешности в профессиональной деятельности, является средством, координирующим и организующим отдельные психические действия в систему целенаправленного профессионального поведения личности.

Чтобы увидеть проявление психологических факторов формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности, необходим исследовательский инструмент, то есть метод, с помощью которого можно было бы выявить проявления исследуемого феномена и определить его основные характеристики. В ходе эксперимента можно составить определенное представление о взаимодействии тех или иных факторов и их переменных, определяющих формирование установки личности на успешность в профессиональной деятельности.

Методы психологии имеют целью не только фиксировать факты, но объяснять и раскрывать их сущность. И это вполне закономерно. При изучении психических явлений обычно используются различные методы, взаимодополняющие друг друга. При организации процесса формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности необходима система методов, позволяющая с достаточной полнотой и глубиной изучать его.

Для определения влияния психологических факторов формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности считаем целесообразным ввести некоторую систему тестирования. При этом необходимо учитывать, что существует огромное разнообразие методов измерения. Они включают ранжирование, ситуационное тестирование, заполнение опросников, проективные методы и др.

Шкала оценок – методический прием, позволяющий распределять совокупность изучаемых объектов по степени выраженности общего для них свойства. Такое распределение основывается на субъективных оценках данного свойства.

Шкала установок – прием, позволяющий сравнивать индивидов по величине, интенсивности и устойчивости их отношения к изучаемому явлению. В прикладной социологии и социальной психологии шкалы установок применяются в качестве одного из главных средств анализа, так как объектом измерения являются разнообразные характеристики людей.

Шкалирование – метод моделирования реальных процессов с помощью числовых систем. Ш.А. Надирашвили путем комбинированного использования предложенных Д.Н. Узнадзе методов исследования установок и методов их шкалирования сделал возможным измерение, изучение целого ряда закономерностей формирования, действия и смены установок. Хорошие результаты при измерении установок дают 5, 7, 9 и 11-ступенчатые шкалы. Шкалы установок обычно дают суммарный показатель, указывающий направленность и интенсивность установок индивида по отношению к месту службы, группе людей, политике и другим категориям стимулов. Категоризация установок человека на такой шкале позволяет выявить их валентность, то есть отношение к объекту, которое может быть положительным, нейтральным и отрицательным. Помимо этого, как положительная, так и отрицательная установка может быть слабой, средней и сильной, то есть различаться по степени. Благодаря использованию указанных процедур и специального математического аппарата становится возможным измерение установок и прогнозирование того, какую деятельность, с каким результатом осуществит личность в соответствующей ситуации.

Шкалы типа терстоуновских. Применение Л. Терстоуном психологических методов для количественного измерения данных о мнениях стало важной вехой в построении шкал установок (L. L. Thurstone, 1959; L.L. Thurstone, E.J. Chave, 1929). Для эксперимента в социальной психологии интенсивное изучение валентности установки было начато после выработки Л. Терстоуном шкалы для измерения установки (L. Thurstone and E. Chave, 1929). Посредством данного метода стало возможным выяснить качественные и количественные показатели установки личности, что позволяет изучить закономерности общественного влияния на установки личности, формирование и изменение их.

Шкалы типа лайкертовских. Иной подход к построению шкал установок предложил Р. Лайкерт (R. Likert, 1932). По методика Р. Лайкерта задания отбираются на основе ответов испытуемых. Ответ обычно выражается одной из следующих пяти категорий в диапазоне от "полностью согласен" до "полностью несогласен". Для подсчета шкалы альтернативные ответы оцениваются соответственно как 5, 4, 3, 2 или 1. При построении шкал установок пользуются и другими методами, некоторым из них свойственна значительная теоретическая и статистическая изоцирность (A.L. Edwards, 1957; M. Fishbein, 1967; H. Gulliksen, 1974; M.E. Show, J.M. Wright, 1967; G.P. Summers, 1970). Подавляющее большинство шкал установок разрабатывалось либо по типу терстоуновских, либо по типу лайкертовских (по А. Анастаси, 1982).

Ранжирование представляет собой один из наиболее часто применяемых методов оценки поведения, в относительно реальных ситуациях. Ранжирование выражается в присвоении числового балла в соответствии со шкалой. Ранжирование используется для оценки очень многих личностных характеристик и незаменимо в исследованиях личности. Однако оно сопряжено с определенными опасностями. Валидность в личностном ранжировании приобретает несколько расплывчатый характер. В большинстве случаев критерий формируется методом усреднения: качество личности считается таким, каким его показали несколько более или менее совпадающих оценок. Важное применение саморанжирования заключается в возможности определить, как человек видит себя. Самовосприятие является упорядоченным и длительно существующим фактором, свойственным только самому индивиду и образующим центральное ядро структуры личности.

Личностные опросники. Измерение свойств личности с помощью личностных опросников является одним из существеннейших подходов в диагностике, поскольку дает возможность оценить очень большое число характеристик. Одни опросники касаются интересов человека, другие – эмоциональной адаптивности, социальных контактов, установок, ценностей. Опросник состоит из большого числа утверждений или вопросов, каждый из которых предполагает ответ согласно определенной фиксированной градации – согласен или не согласен, нравится или не нравится. Балльная оценка данной личностной характеристики основывается не на

единственном ответе, а на совокупности ответов, которые вместе образуют шкалу, предназначенную для измерения рассматриваемого свойства. Один опросник может измерять одновременно нескольких личностных качеств.

Оценивание и прогнозирование поведения личности. На основе полученных данных об индивиде, собственных теоретических представлений о личности, понимания того, какие качества необходимы представителю определенной профессии, исследователь приходит к заключению о вероятности достижения успеха в избранной области данным человеком. С другой стороны, личностная оценка испытуемого может быть получена с помощью компьютера. В этом случае для объективного прогноза осуществляется статистический анализ данных. Отбор информации, которая годится для статистической обработки, неизбежно накладывает определенные ограничения, в результате чего некоторые тонкости, которые бы не ускользнули от внимания специалиста, оказываются не учтенными в компьютерной оценке. Выявление взаимосвязей имеет большое значение для решения ряда практических задач. Свойствам, имеющим большее количество связей, при рационализации процесса профессиональной подготовки, естественно, уделяется и большее внимание. Так как развитие этих свойств положительно сказывается на ряде других функций. Свойства, между которыми существует отрицательная корреляция, не должны объединяться в едином процессе подготовки.

Установка личности на успешность предстает как многоуровневое полиструктурное образование. При этом системный анализ требует рассматривать любое явление в развитии, что по отношению к установкам в профессиональной деятельности выступает, как требование изучения процесса их формирования. Прогнозирование успешности в профессиональной деятельности личности представляет собой аргументированное вероятностное заключение об индивидуальном поведении личности в условиях успешной профессиональной деятельности.

Общие требования, предъявляемые к показателям, могут быть сведены со следующими основными положениями или принципами: адекватность; преимущественное использование объективных показателей, характеризующих успешность деятельности в широком смысле этого слова; применение нескольких показателей с выделением ведущего или обобщающей оценки успешности. Требование преимущественного использования объективных показателей не отрицает возможности привлечения и субъективных оценок испытуемых и т. д. Д.А. Чарквиани (1988) рассматривает самую распространенную, разработанную К. Лоделом и М. Кейнер, шкалу измерения включенности при исследовании трудовых установок личности.

Нам необходимо было на выборке испытуемых получить информацию о возможности формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности при помощи показателей и методик, отобранных на основе психологического анализа. Задача состояла в том, чтобы попытаться определить влияние переменных психологических факторов и на этой основе соответствующим образом организовать процесс формирования установки личности на успешность в профессиональной деятельности.

Исходя из специфики объекта исследования, сложности установки, представленной различными переменными, большинство из которых выступают и показателями развития установки, мы посчитали необходимым исследовать широкий круг психических явлений: разные виды мотивов, волевые проявления, профессиональные качества, ценностные ориентации, самооценку, самоотношение, уровень притязаний личности и др.

Первоначальные данные о необходимости формирования установки можно получить, используя систему методов основанных на наблюдении, эксперименте, контент-анализе, самооценке и др.

Метод наблюдения – это преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 1995, с. 95). Научно-плодотворным считал данный метод С.Л. Рубинштейн, обращая при этом внимание на то, что таковым он становится постольку, поскольку связан с установлением и проверкой гипотез (1989, т. 1., с. 55). Хорошо организо-

ванное наблюдение за действиями человека в различных сложных естественных ситуациях, по словам В.М. Марищука (1999), дает возможность увидеть отдельные стороны личности и ее подлинные мотивы. Особое внимание технологии проведения наблюдения уделил М.Я. Бассов (1975). Методы, основанные на наблюдении, высоко оценены как наиболее надежные при изучении ряда особенностей личности такими исследователями, как Х. Дельгадо (1971), Н.Д. Левитовым (1969), С.Д. Смирновым (1995) и др.

Одним из многих возможных принципов классификации методик измерения личности является различие между измерениями, основанными на наблюдении за естественным поведением индивида в реальных жизненных ситуациях, и результатами проявлений личности при тестировании.

Поскольку в качестве испытуемых в нашем исследовании выступали в основном студенты и специалисты из группы резерва промышленных предприятий, то использование первой группы методов было обусловлено необходимостью проследить в естественных условиях, реальных производственных ситуациях проявление направленности на успешность в их поведении и деятельности, а также определить эффективность действия психологических факторов.

Наблюдение за студентами осуществлялось в процессе учебных занятий в рамках учебных курсов, в строительном отряде «Авангард», отряде проводников «Стрела», педагогическом отряде «Крылатый», на школе актива, на занятиях театральной студии «Фаэтон», у участников творческих коллективов, в научном обществе молодых ученых и студентов. Наблюдение за курсантами группы резерва осуществлялось на специально организованных курсах подготовки и переподготовки в условиях промышленных предприятий.

Значительную роль в психологическом исследовании, как известно, играет метод эксперимента. От простого наблюдения он отличается тем, что исследователь, изучая то или иное явление, может произвольно изменять условия, при которых оно совершается, и, наблюдая результаты такого вмешательства, делать выводы о закономерностях изучаемого явления. Нами использовались такие его разновидности, как пилотажное исследование, констатирующий и формирующий эксперимент.

Пилотажное исследование проводилось в форме анкеты-опроса. Студентам гуманитарного и технического вузов предлагалось ответить на ряд вопросов. Один из них был направлен на выяснение желания поменять профиль своей будущей профессиональной деятельности. Общий процент желающих поменять профиль своей деятельности студентов гуманитарного направления дневной формы обучения 1-2 курс составил 43% из них юношей – 29%, девушек – 14%. Не желают менять профессию 29%, из них 21% – юноши и 7% – девушки. Не знают – 27%, из них юношей – 7%, девушек – 20%. Студенты технического направления дневной формы обучения 1–2 курс, желающие поменять профиль своей основной профессиональной подготовки составили 42%, из них юношей – 26%, девушек 16%. Не желают менять профессию 53%, из них 43% – юноши и 10% – девушки. Не знают – 5%, из них юношей – 0%, девушек – 5%.

Независимо от профиля профессиональной подготовки у студентов выявлено желание получить дополнительную специализацию. Причем, более популярны у гуманитариев такие направления, как реклама – 36%, дизайн – 10%, визаж, стилист – 12%. Студенты технического направления склонны выбирать менеджмент – 28%, экономические – 21%, технологические – 17% специализации. Предпочтение всех студентов отдается информатике. Желающих освоить ее как дополнительную специализацию составляет 31% студентов.

У студентов гуманитарного направления, обучающихся на коммерческой основе, желание поменять профиль своей деятельности отмечается у 13%, не желают менять профиль деятельности – 77%, не знают – 10%. Среди студентов технического профиля желание поменять направление высказали 23%, не желают менять профиль деятельности 61%, не знают 14%.

Среди студентов заочного отделения гуманитарного профиля желающих поменять профиль своей основной деятельности 18%, не желают менять профиль деятельности – 64%, не

знают – 18%. Среди технического профиля желание поменять отмечено у 8%, не желают менять профиль деятельности – 57%, не знают – 35%.

Помимо рассмотренных нами методов, мы применяли также метод контент-анализа, суть которого, заключается в фиксации заданных единиц изучаемого содержания текста и в их квантификации. Контент-анализ может выступать как самостоятельным методом исследования, так и вспомогательным. Анализируя данный метод, В.Н. Казанцев пишет: «Этот метод можно определить как качественно-количественный анализ массива документальной информации, основанной на применении элементов формализованного наблюдения и статистических приемов исследования с целью выявления характеристик авторов текстов или характеристик и закономерностей отражаемой в этих документах социальной среды» (1998, с. 115). Учитывая значительные возможности, заложенные в контент-анализе, мы использовали его при анализе результатов по методике «Закончи предложение».

Следующей методикой, которая помогала нам в сборе информации стала модификация методики «Закончи предложение» Е.М. Борисовой (1995, С.393)

Ответы испытуемых были самые разнообразные, для анализа мы выбрали только максимальные значения. В результате анализа этой методики нам удалось выяснить, что студентам нравится в профессии: общаться с людьми – 26,7%; можно заработать хорошие деньги – 18,3%; интересно работать – 15,4%; есть возможность проявления творчества – 13% и др. Предложение «Я выберу такую профессию» было закончено следующим образом: чтобы была интересной – 36,7%; где много платят – 33,3%; которая станет смыслом моей жизни – 21,6%; чтобы меня уважали – 20,8%. Студентам не нравятся профессии, в которых: мало платят – 33,3%; однообразие – 18,3%; тяжелая грязная работа – 17,5%; не надо думать головой – 17%. «Чтобы работа приносила радость» – ответы были следующими: нужно ее любить – 30%; не ошибиться в ее выборе – 28,4%; должна быть интересной – 24,3%; уметь хорошо ее исполнять – 23%. Относительно будущей профессии студентами высказываются следующие ожидания: профессия будет мне нравиться – 25,3%; будет меня удовлетворять в материальном плане – 24%; не будет меня удовлетворять – 23,6%; будет перспективной – 21,2%. Главным желанием в жизни для студентов является: быть счастливым – 32%; прожить жизнь не зря, с пользой для себя и людей – 24%; крепкое здоровье – 18%; научиться многое делать хорошо – 17,4%. Для группы резерва: благополучие семьи – 34,2%; здоровье – 23,4%; достижение поставленных целей – 20,5%; быть обеспеченным – 20,4%. «Я обязательно добьюсь» в этом предложении концовка была следующей: своей цели – 29,1%; успеха в жизни – 26,6%; счастья – 20,9%; построю карьеру – 8,3%. В группе резерва: продвинусь по карьерной лестнице – 34,5%; материального благополучия – 34%; уважения, успеха своего подразделения – 27%.

«Если бы я занимал руководящий пост» студенты закончили так: был бы справедливым – 31%; повысил бы зарплату – 11,1%; улучшил бы условия производства – 11%; был бы материально обеспеченным – 10%. «Думаю, что я достаточно способен»: достичь цели – 24%; быть ответственным при принятии решений – 22,6%; построить карьеру – 21,4%; быть руководителем – 21,1%. Группа резерва отвечает следующим образом: изменил бы систему управления и технологию производства – 38%; добивался повышения зарплаты – 30%; старался бы быть справедливым уважаемым начальником – 28,5%; подобрал бы свою команду – 26%. «Надеюсь»: на себя – 29%; на успех – 25%; на хорошую работу – 24,8%; на знания – 24,3%. В группе резерва: профессионализм – 31,5%; на себя – 31%; повышение по службе – 30%; взаимопонимание в коллективе – 27%.

Анализ результатов по методике дифференциации смысла понятий успех, успешная личность, успешный работник показал следующее. Определяя уровень развития знаний, мы учитывали не только полноту и глубину понимания студентами и курсантами группы резерва понятий, но и умение пользоваться знаниями, руководствоваться ими в различных жизненных и профессиональных ситуациях. С целью выявления действенности и осознанности знаний применялся такой косвенный прием, как отнесение к каждому понятию соответствующих опреде-

лений. Для этого испытуемым давались карточки с перечнем определений. Испытуемые должны были ознакомиться с предложенным материалом и выбрать то, которое соответствовало их мнению. Этот материал являлся дополнительным свидетельством формирующихся установок, либо присутствующих установок.

Анализ данных понятий показывает, что понятие "успех" обозначают как достижение целей 38% испытуемых; реализация планов – 25%; степень удачливости – 19,8%; состояние человека – 19%. В понятие "успешная личность" вложен такой смысл: которой сопутствует успех – 33%; достигший высоких результатов – 26%; личность, способная оценивать свои действия – 21%; человек, устроившийся в жизни – 20%. Успешный работник – человек, которому нравится его работа – 41%; работник, знающий свою обязанность, профессионал – 32%; человек, достигший карьеры, и которому сопутствует удача – 21%.

Мы проанализировали, какие характеристики включают студенты и курсанты в понятие успешность в профессиональной деятельности. Результаты оказались таковы:

Курсанты группа резерва в порядке предпочтения выделяют:

1. Труд – 84%.
2. Готовность к работе – 80%.
3. Знание своего дела, профессионализм – 79%.
4. Достичь всего самому – 76%.
5. Карьерный рост – 75%.
6. Материальное благополучие – 70%.
7. Умение управлять людьми, договариваться, уважать – 69%.
8. Ответственность – 61%.
9. Самоутверждение – 57%.
10. Образованность – 51%.
11. Главное для делового человека – 47%.
12. Востребованность – 23%.
13. Мобильность – 18%.
14. Везение – 15%.

У студентов гуманитарного и технического направления в оценке характеристик успешности в профессиональной деятельности практически не было выявлено значимых различий. Особенности успешности в профессиональной деятельности расположились в порядке предпочтения следующим образом:

1. Получать много денег – 89%.
2. Карьерный рост – 87%.
3. Обеспеченная жизнь – 82%.
4. Знание своего дела, профессионализм – 80%.
5. Востребованность – 79%.
6. Главное для делового человека – 77%.
7. Мобильность – 71%.
8. Быть счастливым – 69%.
9. Занимать высокий пост – 69%.
10. Ответственность – 64%.
11. Путь достижения целей – 59%.
12. Умение управлять людьми, договариваться, уважать – 56%.
13. Достичь всего самому – 54%.
14. Везение – 48%.
15. Труд – 44%.
16. Самоутверждение – 37%.
17. Благополучие во всем – 34%.
18. Ладить с шефом – 25%.

Для того чтобы работать с понятийным словарем в условиях теоретической подготовки, студентам и курсантам группы резерва предлагалось дать определение понятию "установка". Ответы были самые разнообразные. Одни касались определений технической направленности: механизм, двигатель, реактор, военная техника и т. д. Другие относили понятие "установка" к качествам личности: мобильность, направленность, убежденность и др. Третьи давали определения, касающиеся состояний личности: готовность, вера, ожидание, настрой, стремление, перспектива, желание, внушение и т. д. В результате анализа стало возможным сделать вывод, что большая часть испытуемых не имеет четкого представления о содержании понятия "установка". Хотя мы также считаем, что из множества разнообразных мнений, довольно трудно остановиться на каком-то одном определении установки. Это еще раз показывает многоплановость самого понятия установки и трудность ее формирования на успешность в профессиональной деятельности.

Успешность в профессиональной деятельности определяется готовностью и сформированными установками человека к профессиональной деятельности. Нельзя понять установки личности, не сопоставив их с переменными психологических факторов, социальными условиями формирования, направленностью на результат и отношением личности к профессиональной деятельности. Процесс профессиональной подготовки опирается на активность психофизических, психологических и социальных характеристики и уровней, обеспечивающих готовность личности к профессиональной деятельности. Изучать развитие и изменение установок возможно под влиянием упражнений, обучения и воспитания, специально организованной деятельности и др.

Основное, что приобретается в процессе профессиональной подготовки и переподготовки, – это выработка и фиксация у субъекта установки на успешность в профессиональной деятельности. Весь учебно-воспитательный процесс подготовки в вузе и процесс переподготовки курсантов группы резерва должен в идеале способствовать формированию успешности в профессиональной деятельности, то есть должен быть направлен на формирование соответствующей установки. Обобщение результатов исследований, полученных в различных видах деятельности, будет раскрывать психологическую сущность установок личности на успешность в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Анастаси А. Психологическое тестирование В 2-х кн. – Кн.2. – М.: Наука, 1982. – С. 154-182.
2. Бассов М.Я. Избранные психологические произведения / Под ред. В.Н. Мясичева и В.С. Мерлина. – М.: Педагогика, 1975. – 432 с.
3. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение (Личностный аспект): дис... д-ра психол. наук. – М., 1995. – С. 393.
4. Марищук В.Л. О некоторых особенностях влияния психологической установки на деятельность, умозаключения и решения // Прикладная психология. – 1999. – № 3. – С. 57-64.
5. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии. – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – 171 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – В 2-х т. – Т. 2. – 321 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 348 с.
8. Смирнов О.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М., 1995. – 207 с.
9. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
10. Чарквиани Д.А. Структурные и функциональные особенности трудовых установок личности. – Тбилиси: Мецниереба, 1988. – 123 с.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ (НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗ МИРА И ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ)

Матис

**Владимир
Иванович**

– доктор педагогических наук,
профессор,
зав. кафедрой социологии и политологии БГПУ.

Научные интересы: проблемы национальных отношений и национальной школы.

Матис

Денис

Владимирович

– кандидат психологических наук.

Научные интересы: проблемы формирования и динамики образов мира у людей разных культур.

Толерантность представляет собой сложное и противоречивое явление. Проблема вызвана тем, что существует множество разных, иногда противоположных трактовок толерантности. Они затемняют значение этого понятия, и тогда выявление социальных условий, при которых может формироваться и развиваться терпимость к другому образу жизни, чужой культуре, оказывается неразрешимой задачей.

Общим в понимании толерантности разными народами и культурами является восприятие человеческого рода как единого и взаимозависимого, что подтверждается, в частности, глобальными проблемами современности: экологическими, межнациональными, образовательными, народонаселения нашей планеты, голода и др.

Толерантность является ценностью, необходимой и фундаментальной для реализации прав человека и достижения мира. В своей самой простой форме толерантность есть признание за другими права на уважение их личности и самоидентичности.

Процесс формирования личности с заданными качествами происходит в течение всей жизни. Личность включается в систему социально-национальных отношений с толерантных или интолерантных позиций через формирование национального образа мира посредством множества факторов, а затем становится носителем традиций, обычаев, языка всей культуры конкретного этноса или этносов. Отсюда одним из ведущих аспектов, который необходимо учитывать при обращении к исследованию толерантности и национального образа мира, является анализ истории конкретного этноса. К. сперс так аргументировал данную позицию: «мир личности всегда развивается *исторически*; он непременно включен в соответствующую традицию и не может существовать вне контекста социальных и общественных отношений. Поэтому любой анализ жизни человека в мире и различий, касающихся восприятия мира разными людьми, должен иметь историческую и социальную природу» [1].

Образ мира формируется путем трансформации в сознании человека культуры окружающего социума, чаще всего родного этноса. Именно через свою этническую культуру путем сравнений человек постигает и культуры других народов. Этническая составляющая образа мира и есть национальный образ мира. Во многом от сформированности национального образа мира зависит и зрелость личности, проявляющаяся и в толерантном отношении к другим.

Наполнение национального образа мира связано с определенным образом жизни этноса. Учитывая, что образ жизни алтайцев, немцев, русских в России и на Алтае на протяжении их совместного проживания претерпевал неоднократные изменения, можно предположить, что их национальные образы мира также менялись. При помощи историко-культурного и психоисторического анализа попытаемся проследить механизмы трансформации образа мира и выделить несколько значимых обстоятельств, образовавшихся, в том числе и по политическим мотивам и оказавших влияние на образ жизни этносов и на их взаимоотношения.

История народов на Алтае связана вековыми контактами, традициями и не может рассматриваться отдельно от истории России или отдельного района. Трансформационные процессы в национальном самосознании этносов, в их культуре и образе мира начались с момента их появления в регионе. Первые упоминания о русских на территории современного Алтая относятся к началу XVII века. По своему социальному происхождению состав первых поселенцев был чрезвычайно разнообразен. Казаки – выходцы из казачьих вольниц, "гулявших по Дону и Волге", беглые крестьяне, которых в Сибири все же догоняло государево тягло ... стрельцы, превращавшиеся среди таежных просторов в предприимчивых промышленников, служилые люди из поповичей и расстриг, крестьяне переведенцы ... проштрафившиеся бояре и дети боярские, ссылаемые в гарнизоны далеких сибирских острогов; раскольники, уходившие подальше от глаз государственной церкви; купцы, привлекаемые баснословными барышами от торговли мягкой рухлядью и при снаряжении "ватаг"; государевы крестьяне, присланные для "ямской службы", ратные люди, "государевы пашенные люди" и казаки" [2], – вот пестрый, но далеко не полный перечень первоначальных сибирских переселенцев славянского происхождения.

Русские группы в процессе миграции оказывались в разнообразных естественноисторических условиях, к которым они вынуждены были адаптироваться, усваивая подчас традиционное производство и промысловые навыки аборигенного населения, но и привнося в районы нового расселения свой трудовой, в частности, земледельческий, опыт. Напряженность сельскохозяйственных работ, необходимость своевременной уборки урожая способствовали формированию умения и привычки выдерживать сверхперегрузки, что особенно пригодились в периоды вражеских нашествий, голода, лишений, репрессий и других социальных испытаний, которыми изобилует история русского народа.

Славянские группы, представленные на Алтае белорусами и украинцами, были менее многочисленны, чем русские, но и их значительное число позволяло не только компактно поселиться, сохраняя свои этнические особенности, проявлявшиеся в традиционных сферах занятости, в быту, одежде, но и активно включаться в общественную жизнь региона. Только во время столыпинской реформы в Сибирь переселилось около миллиона украинских крестьян. В Кулундинской степи появились новые селения, в которых обосновался украинский люд. Украинцы основали Верхзамай, Вячеславку, Камышенку, Новотроицк, Орлеан, Чернавку. Но уже в 1911 г. 70% голых, босых, так и не наевшихся досьта хлеба переселенцев вернулось на Украину.

В урочище Глядень весной 1920 г. украинцы создали первую коммуны "Свобода", которая поначалу объединяла около сорока семей. В 1924 г. большая часть коммунаров "Свободы" вернулась на Украину, создав там первое коллективное хозяйство.

Однако и сегодня украинцы занимают третье место по численности среди проживающих в крае народов. Украинцы в большинстве своем отличаются старательностью, добросовестным выполнением своих обязанностей. Они активно участвуют в общественной жизни, легко адаптируются к различным условиям быта и действительности в многонациональных коллективах.

Белорусы – шестой по численности этнос, проживающий на территории Алтая. По свидетельству социологов и психологов, у большинства белорусов проявляются такие черты, как стремление добросовестно относиться к любому делу, упорно добиваться поставленных целей, деловитость, уважение к порядку. Склонность к образованию земляческих и национальных

микрогрупп представители этой национальности, как правило, не проявляют, в человеке ценят прежде всего его личные качества, а фактор этнической принадлежности для них не имеет значения. Конфликтные ситуации с белорусами возникают довольно редко, хотя у некоторых белорусов проявляется необоснованное упрямство, а иногда и недоверчивость. Белорусы, как правило, надежные друзья и партнеры.

Всех немцев, проживающих на Алтае в настоящее время, условно можно разделить на несколько групп по времени их переселения.

К первой группе исследователи обычно относят российское крестьянство, переселившееся на Алтай в конце XIX – начале XX вв.

В результате появления большого количества немецких колоний на Волге, в Приднепровье, Причерноморье очень скоро возник земельный вопрос. Стоимость земли и ее аренда в колониях стали настолько высокими, что большинство безземельных колонистов не могли рассчитывать на ее приобретение. Поэтому уже в начале XIX в. началось переселение немцев в неосвоенные районы, на свободные земли Сибири, Казахстана, и Средней Азии. Наибольшее количество переселилось в эти регионы в конце XIX в., когда был издан рескрипт о переселении немцев в глубь страны. Бедняки ехали в Сибирь в надежде, что найдут здесь землю и избавятся от нищеты, а другие, состоятельные и предприимчивые, собирались сколотить себе состояние.

В 1890 г. в Кулундинской степи, на «земле далеких озер» (куланда), было основано первое немецкое село Шенфельд (Желтенькое), а в 1893 г. – Подсосново, заселенные бедняками – переселенцами из Поволжья.

Массовое, организованное переселение немецких колонистов на Алтай началось в период столыпинских реформ. С 1907 по 1914 гг. немецкое население Славгородского округа, куда входила территория нынешнего Немецкого национального района, выросло до 17 тысяч человек. К 1917 г. в Славгородском округе насчитывалось 124 немецких поселка и хутора. То, что абсолютное большинство немцев расселилось в степной местности Западной Сибири – Кулундинской степи, – вполне закономерно и обоснованно. Они были хлебопашцами, привыкшими к степному ландшафту, и им было трудно найти себе применение в лесу или тайге.

В Кулундинской степи начала века немцы составляли 53% всего населения, русские – 8,7%, украинцы – 36,4%. Среди немцев 29% составляли менониты, а остальную часть – католики и лютеране. Немецкие колонисты ревниво следили за сохранением своих обычаев и традиций. В первую очередь, это проявлялось в том, что каждая группа говорила на своем диалекте, придерживалась своих религиозных обычаев. Отношения между переселенцами разных деревень практически отсутствовали, а порой были и враждебны. Браки представителей различных конфессий не приветствовались. Негласный запрет существовал и на межнациональные браки.

Добросовестное отношение к труду, ставшее устойчивым обычаем и привычкой, потребность в труде, превратившаяся в один из главных мотивов жизнедеятельности, составили неотъемлемую часть мировоззрения русского человека в Сибири. Сельский труд имел ценнейшую духовно-нравственную основу, стремление выполнить работу как можно лучше обуславливалось духовно-нравственной культурой крестьянина. Этому также соответствовали сотни присказок и поговорок: "Мастерство везде в почете", "Всякая работа мастера хвалит", "Дело мастера боится" и многие другие.

Огромные пространства Сибири, разобщенность и объединенность в локальные группы на обширных территориях способствовали закреплению уникального обычая полагаться в самых трудных и непосильных для одной семьи делах, главным образом, на своих односельчан, общину – помочи [3].

В Сибири и на Алтае с XVII–XVIII вв. постепенно формировалась обширная территория, населенная представителями различных этносов, с постоянными межэтническими контактами с весьма различными по происхождению народами, их своеобразной культурой, традициями и языками.

Составить психологический портрет первых переселенцев того периода или описать особенности их образа мира представляется сложным, но исходя из тех действий, которые были предприняты самими этносами, руководством страны, можно заключить, что вновь прибывшие представители различных народов обладали смелостью принятия решений и, конечно, предприимчивостью. Стремление улучшить свое материальное состояние, используя собственный труд, подтолкнуло их попробовать свои силы в зоне рискованного земледелия. Взаимодействие с представителями других этносов на территории Алтая строилось на основе толерантности, предполагавшей уважение инакомыслия и чужой культуры.

Поворотные события в истории страны, связанные с первой мировой, затем второй мировой войнами, вызвали изменения в образах мира. Все эти факты оказывали свое влияние на осмысление истории, традиций, жизненного уклада народов. Менялось их представление о своем месте в социуме, корректировался «Образ Я», «Образ Мы», «Образ другого» и, как следствие, происходила трансформация всего национального образа мира. Это привело к негативному отношению к российским немцам и на губернском уровне. Были запрещены все национальные общественные организации, немецкоязычные издания, а также публичные разговоры на немецком языке и даже музыка немецких композиторов; именно в это время все поселения переименовывались и получали русские названия. Разрешение служить в армии формально оставалось, но фактически представителей немецкого этноса направляли только во вспомогательные подразделения [4].

В течение длительного времени толерантность в отношениях уступила место интолерантности, однако объективная необходимость и историческая справедливость постепенно начали теснить несправедливость в отношении немецкого этноса. Отношения между народами вошли в русло привычного взаимовыгодного сотрудничества и взаимовыручки. Процессы аккультурации все больше стали характеризовать взаимодействие двух наиболее многочисленных этносов на Алтае, да и в стране.

Другая важная категория, характеризующая процесс формирования толерантности – ценностные ориентации – обобщенная характеристика важнейших элементов внутренней структуры личности, которые закреплены внутренним опытом индивида, всей совокупностью его переживаний. Ценностные установки отграничивают значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного. В энциклопедическом словаре отмечается, что совокупность сложившихся, устоявшихся ценностных ориентаций образует своего рода ось сознания, обеспечивающую устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения и деятельности, выраженную в направленности потребностей и интересов [5]. К этому можно добавить, что выявление данного феномена используется в наших исследованиях для изучения «мотивации, с одной стороны, и мировоззренческих структур сознания, с другой» [6]. Распространенность ценностных ориентаций и сила их мотивационного воздействия в массовом сознании изучаются различными науками, где выделяются ценностные ориентации на труд, семью, образование, общественную деятельность и иные сферы самоутверждения. Кроме того, в соответствии с теорией психологических систем (В.Е. Ключко) «ценностные координаты мира человека делают его соизмеримым с другими людьми, с самим собой завтрашним, еще не ставшим, еще только возможным» [7]. С учетом того факта, что ценностные координаты мира человека имеют свои основания в культуре и то, что часть механизмов ее трансформации в образ мира: язык, народная педагогика, как и сама культура – у разных этносов различаются, можно заключить, что групповые иерархии ценностей также могут иметь различия, а отсюда и разное представление о толерантности или, по крайней мере, разные пути ее формирования.

Для любой исторической эпохи характерны свои представления о задачах и функциях школы в формировании ценностных ориентаций у молодого поколения. И хотя эти ориентации находятся "в зависимости от конкретных требований материального и духовного производства, в том числе производства самого человека" [8], основное содержание ценностных ориентаций личности может быть определено социальной зрелостью или культурой [9].

В своем исследовании мы изучали ценностные ориентации этносов, проживающих в регионе через изучение индивидуальных «представлений о системе значимых для респондентов ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры направленности их жизнедеятельности и формируемых в процессе социализации путем интериоризации групповых и общекультурных ценностей» [10].

Национальная принадлежность – это реальная, структурно богатая и сложная связь личности с этносом, включающая социально-экономический, территориально-бытовой, общественно-политический, социально-психологический и духовный аспекты; обусловленная объективно существующими связями с конкретной территорией, где развиваются экономические отношения, с образом жизни населения, культурой, языком и т. д. Каждая из этих форм связей личности с этносом имеет свое место и играет свою роль в формировании национальной специфики не только одного человека, но и всего поколения.

Именно поэтому у представителей разных этносов могут проявляться существенные отличия в ценностных ориентациях. Так, самосознание "восточного" человека, исповедующего православие, характеризуется ценностями и установками рода, традициями и обычаями этноса. "Западный" тип в относительно большей степени ориентирован на ценности индивидуально-личностного уровня, что особенно отражает протестантская идеология. Большинство азиатских и закавказских народов, исповедующих ислам, придерживаются мифа о том, что все явления и события, которые произошли и произойдут во Вселенной, вплоть до конца света и "дня страшного суда", предопределены Аллахом и происходят по его воле, а поэтому человек может быть лишь пассивным участником своей судьбы.

Национальное самосознание у народов Средней Азии, Армении, Грузии, Прибалтики выражено гораздо ярче, чем у славянских народов. Это связано с образом жизни конкретных этносов и, в первую очередь, с компактностью проживания и этнической однородностью. С другой стороны, стремление сохранить себя как субэтнос, боязнь утратить свою идентичность в условиях активных ассимиляционных процессов сохранили высокий уровень национального самосознания евреев, немцев, расселенных по всей нашей планете.

Широко господствовавший в западноевропейских странах христианский индивидуализм (с его установкой на личное спасение) на Руси распространения не получил, что было, по-видимому, связано с характером русского народа, жившего в условиях общины и имевшего иное понимание жизненных ценностей. Это нашло своеобразное отражение в пословицах и поговорках: "На миру и смерть красна", "Один в поле не воин". Спасение на Руси всегда мыслилось через жизнь и покаяние на миру, через соборное соединение усилий и, наконец, через подвижничество, одной из форм которого был упорный труд. Русский человек не уставал повторять: "С молитвой в устах, с работой в руках", "Бог повелел от земли кормиться", "Делу время – потехе час", "Берись дружно, не будет грузно, началом и сваи бьют".

В окружении конкретного этноса определенные качественные черты личности могут являться ценными и почитаемыми, тогда как эти же качества у другой этнической группы могут вызывать недоумение и расцениваться как неопытность и легкомыслие. Так, у кавказских народов, расселенных в географической полосе со сложными рельефными условиями, но благоприятным и мягким климатом, способствующим быстрому ритму жизни, характерными чертами личности являются вспыльчивый характер, быстрая реакция. Это проявляется даже в народном эпосе, фольклоре, танцах и музыке. В то же время у северных народов, где природно-климатические условия суровы, а постоянный холод заставляет очень бережно относиться к расходу энергии, темп жизни более спокойный. В таких условиях необходимо перед принятием решения все обстоятельно обдумать и проанализировать, так как от опрометчивого поступка может зависеть жизнь. Здесь вспыльчивость не находит понимания и расценивается как неразумность. Такое отношение к жизни и ее принятый темп наблюдаются и в национальных танцах, и в манере разговаривать.

Разнообразие точек зрения на решение проблемы формирования ценностных ориентаций у российских исследователей доказывает важность и сложность исследуемого вопроса и дает возможность использования различных предлагаемых методов. Общие подходы в ходе “вращения ребенка в культуру” разрабатывались Л.С. Выготским, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним. Одно из оснований ценностных установок – нравственное воспитание. Н.А. Добролюбов, например, видел два пути нравственного развития людей. Первый – путь жизненных фактов, которые действуют на личность несравненно возбудительнее, нежели самые громкие и высокие фразы о праве и чести [11], и второй путь – образование и воспитание. В обоих случаях необходимо, во-первых, тесное сотрудничество общества и школы, а во-вторых, постоянно совершенствующиеся новые подходы, означающие решительный отказ от экстенсивных методов, приоритетное обращение к современным активным средствам, поддержка идей, способствующих созданию новой теоретической мысли, поиск оригинальных решений реализации современных требований и т.д.

Лонгитюдная стратегия, используемая в наших исследованиях, позволяет проследить не только процесс самоопределения, но и проблемы, с которыми сталкивается молодежь в период жизненного становления. Исследование выявило, в каком возрасте и на каком этапе самоопределения молодой человек сталкивается с необходимостью учета своего национального происхождения. Это, как правило, происходит в начале этапа жизненного самоопределения, а влияние национальной принадлежности на включение в общественную структуру происходит в период получения профессии и продвижения по лестнице социального престижа.

Используемые в работе историко-сравнительный, культурологический, а также системный и структурно-функциональный подходы позволяют одновременно анализировать целый комплекс проблем, связанный с взаимоотношениями отдельных людей или этнических групп.

Во-первых, в качестве центральных, хотя и с разной степенью решения, в работе рассматриваются вопросы, имеющие важное социально-политическое и экономическое значение.

Во-вторых, эти вопросы рассматриваются через призму поведения, ценностных ориентаций и с учетом жизненных сил этноса, что, на наш взгляд, обуславливает поведение молодежи различных этнических групп, является специфическим по сравнению с другими социальными слоями и группами населения, которые, в свою очередь, также дифференцируются по виду и характеру обучения, получаемой профессии, месту жительства, полу и сферам занятости, а также другим признакам.

В результате исследования выяснилось, что составляющие образа мира – ценностные ориентации – у представителей русского, белорусского, украинского и немецкого этносов, проживающих на территории России, имеют незначительные различия. Такие результаты исследования объясняются аккультурацией или ассимиляцией немцев в социокультурную среду, в которой они проживают. Схожая картина и в местах компактного проживания немцев на Алтае. Это объясняется рядом причин, в том числе усилившимися миграционными перемещениями, среди которых следует выделить такие, как выезд молодежи из родного села для получения средне-специального и высшего образования, служба молодых людей в армии и возвращение в родные села после принятия элементов культуры в местах обучения или службы, а также усилившиеся в последнее время иммиграции со стороны стран СНГ.

Таким образом, в результате смены ряда механизмов трансформации образа мира под воздействием внешних факторов (запрет на использование родного языка, антирелигиозная компания) и длительного запрета на проявления этнической культуры (соблюдение традиций и обычаев), вариативная часть национального образа мира немцев Алтая в условиях русской культуры изменилась. Ценностные ориентации респондентов сходны и характеризуют их как представителей россиян – исторической общности, нежели представителей конкретного этноса.

В результате экономических и культурных преобразований, происходивших в течение многих десятилетий, изменилось лицо современного сибиряка: его отличает высокий уровень грамотности, своеобразная культура городов и сел, преобразенный быт.

Анализ социокультурной ситуации, отражая основную закономерность взаимовлияния национальной принадлежности на формирование толерантности в зависимости от знаний собственной истории, истории этноса партнера, мировоззренческого компонента и поведенческого в целом, показывает утвердившуюся тенденцию этой взаимозависимости, несмотря на многофакторность и известную противоречивость процессов формирования толерантности.

Библиографический список

1. Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – С. 344.
2. Покшишевский В.В. Заселение Сибири. – Иркутск, 1951. – С. 56.
3. Громько М.М. Традиционные нормы поведения и формы общения русских крестьян XIX века. – М., 1986.
4. Герман А.А., Курочкин А.Н. Немцы СССР в трудовой армии (1941-1945). – М: Готика, 1998.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – С. 764.
6. Краснорядцева О.М. Психодиагностический практикум. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1999. – С. 15.
7. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. – С. 69.
8. Филиппов В.Н. Человек в концепции современного научного познания: Учебное пособие. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – С. 330-331.
9. Матис В.И. Педагогика межнационального общения: Учебник для вузов. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.
10. Краснорядцева О.М. Указ. соч. – С. 16.
11. Добролюбов Н.А. Избранные педагогические произведения. – М.: Педагогика, 1986.

ОСОБЕННОСТИ АВТОСТЕРЕОТИПОВ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ БУРЯТСКОГО ЭТНОСА)

Фото 6

Ванданова

Эльвира

Леонидовна

– кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник ЗабГПУ
им. Н.Г. Чернышевского

Логика научного поиска механизмов и закономерностей освоения детьми социокультурного опыта толерантного поведения, его структурирования, сохранения (упрочения) в индивидуальном сознании и использования в различных ситуациях предполагает сочетание этнологического и этнопсихологического подходов к проблеме воспитания.

В современной социальной психологии принадлежность к той или иной этнической общности изучается, как правило, с позиций двух концепций:

- 1) теории социальной идентичности Г. Тэшфела и Дж. Тернера;
- 2) модели двух измерений идентичности Дж. Берри.

Г. Тэшфел и Дж. Тернер выдвигают общий психологический принцип, согласно которому специфика групповой категоризации состоит в том, что групповая идентификация (или осознание принадлежности к группе) неразрывно связана с другим когнитивным процессом — дифференциацией (или оценочным сравнением) категоризируемых групп. А социальная идентичность в самом общем смысле — результат процесса сравнения своей группы с другими социальными объектами. Именно в поисках позитивной социальной идентичности индивид или группа стремятся самоопределиться, обособиться от других, утвердить свою автономность.

На определённых ступенях развития ребёнок неизбежно оказывается перед необходимостью нахождения той или иной модели поведения. Социум предоставляет ему такие модели поведения, презентуя их в воспитании, при этом социум может не только предоставлять для выбора модели поведения, но и активно навязывать их в процессе социализации.

В критические и посткритические периоды развития подростничество эмансипируется от взрослых. В нашем исследовании мы находим подтверждение этому явлению. Эмпирическое исследование, о котором идет речь, было посвящено вопросам развития национальной идентичности в контексте изучения Я-концепции в семантическом пространстве у подростков и взрослых. При этом структура обыденного сознания обеих групп включала такие категории как «Справедливость», «Агрессивность», «Эмоциональность», «Силу» и др. Следует упомянуть, что исследовались представители лишь одной субрегиональной группы, а всего их три: Бурятского Автономного округа в Иркутской и Читинской области и Республике Бурятия. Здесь речь идёт об агинских бурятах, проживающих в Агинском бурятском автономном округе (Читинская область).

По фактору «Сдержанность-эмоциональность» взрослые бурятской национальности у себя отмечают почти полное отсутствие эмоциональности (0,006), в то время как русских оценивают как высокоэмоциональных (2,38) и, превышающих по этому качеству армян (1,5), что противоречит традиционному, обыденному представлению о «горячих» южанах, а также, китайцев (1,25), чья эмоциональность, оценивается выше, чем своя (сравнение с бурятами). Будет уместным отметить, что по этому же фактору подростки оценивают себя иначе, чем взрослые.

Бурятские подростки представляют бурят более активными, более эмоциональными, более миролюбивыми и более справедливыми, чем представляют себя взрослые буряты (см. таблицу).

Автостереотипы бурятских взрослых и подростков

Факторы по методике «Семантический дифференциал»		Взрослые	Подростки
1	«Приятный - неприятный»	2,25	2,75
2	«Слабый – сильный»	2	1,63
3	«Пассивный – активный»	1,56	1,82
4	«Сдержанный – эмоциональный»	0,006	0,9
5	«Агрессивный – миролюбивый»	0,75	1,72
6	«Несправедливый – справедливый»	0,75	1,55

В приведенных данных очевидна тенденция: подростки меньше, чем взрослые склонны приписывать агрессивность собственному народу. У взрослых по фактору «агрессивный – миролюбивый» (0,75), у подростков (1,72).

Аналогичная картина складывается по всем остальным факторам. По сути дела мы столкнулись с таким явлением, которое американские психологи называют «реализованной идентичностью», она является основной составляющей подростковой идентичности. Помимо нее, в структуру подростковой идентичности включаются еще три вида идентичности: так называемые «мораторий», «диффузию» и «предрешение».

В данном случае, нас не интересует степень эмансипации подростков в своих представлениях от взрослых, хотя и это может стать предметом дальнейших исследований, поскольку нами уже изучалась степень эмансипации юношей и девушек от родительской семьи. Нас интересует поиск ответа на вопрос: почему подростки оказываются более толерантными и миролюбивыми, чем взрослые? По данным, приведенным Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, уровень расизма в странах Европы с возрастом растет [1]. В возрастной группе от 18 до 24 он составляет 28%, в возрастной группе от 25 до 39 – 31%, от 40 до 54 – 33%, от 55 лет и старше степень расизма – 38%. В случае с подростками феномен этностереотипа приближается к понятию прототипа. Т.М. Андреева пишет, что прототип действительно выступает некоторым особым содержанием, при этом его роль может быть как положительной, так и отрицательной [2].

Подростки в качестве «типичного» буряты, скорее всего, описывают не представителя бурятской национальности вообще, а себя. Учитывая то, что самооценка подростка данной группы была слегка завышенной, мы можем говорить о его позитивном самопринятии.

Объяснить содержание автостереотипа взрослых сложнее, и мы видим здесь три разных проблемы. Во-первых, взрослые, в отличие от подростков, описывают в качестве этностереотипа прототип другого человека, поскольку их самооценка чаще адекватная, чем завышенная или заниженная. Во-вторых, мы уже отметили, что одной из особенностей поведения бурят является сдержанность в проявлении эмоций. В данном случае агрессивность и миролюбие для бурятского менталитета содержат эмоциональную составляющую, поэтому в группе взрослых бурят значения по данному фактору нейтральны, близки к нулю: так проявляется сдержанность в отношении высокоэмоционального, с точки зрения бурят, понятия «агрессивность», но пред-

почтение всё-таки отдаётся понятию «миролюбие». Следует отметить, что из-за небольшого числа выборки выявить корреляционные связи между факторами «агрессивность – миролюбие» и фактором эмоциональности на данном этапе не представляется возможным.

Наконец, в-третьих, проявление этого фактора, несомненно, характеризует нейтральную оценку. Это сближает наше исследование с предыдущими данными – автостереотип бурят имеет нейтрально-критическую окраску, причём это мужской автостереотип [3]. В исследовании О.К. Степановой, автостереотип бурятских студентов приближается к гетеростереотипу русских студентов, то есть наблюдается совершенно нетипичная картина: автостереотип, вместо того, чтобы быть положительным, в оценочном отношении близок к позиции «чужого». Но всё становится на свои места, если мы признаем, что ситуация развития этноса в условиях взаимодействия культур идёт по пути ассимиляции национального меньшинства – бурят. По-видимому, процесс, начавшийся относительно не так давно (женский автостереотип имеет положительную окраску и отличен от гетеростереотипа русских), будет длительным.

Всё сказанное выше позволяет говорить о наличии классической (по Стоунквисту) ситуации маргинальности для существования бурятского этноса [4]. Попробуем применить рассуждение, или, как принято сейчас говорить, дискурс, в раскрытии этого явления. Рассмотрим специфику формирования когнитивного компонента этностереотипа у взрослых и подростков. Формирование этнической идентичности подростков изучаемой группы происходит в условиях, благоприятствующих развитию позитивной идентичности. Для Агинского Бурятского национального округа бурятский этнос является титульным по сравнению с русским и другими этносами, поэтому специфика групповой идентификации находится в плоскости позитивной социальной идентичности.

Взрослые, чей возрастной процесс этнической идентификации уже состоялся, продолжают сравнивать и одновременно дифференцировать свою этническую группу от других, и здесь категоризация осуществляется относительно всей России, где титульной нацией является русская, а одним из национальных меньшинств – бурятская. Меньшинство, как правило, если не имеет власти, находится в подчинении у большинства; и для западной, и для восточной культур в системе ценностей такая ценность, как «иерархия», занимает одно из первых мест.

Осознание подчинённости с позиции гендерных мужских стереотипов не способствует развитию позитивной идентичности, поэтому легче сохранить нейтральность или даже критичность позиции. У читателя возникнет резонный вопрос, почему в нашем исследовании мы акцентируем внимание на гендерных стереотипах, когда речь шла об этнических. Дело в том, что буряты, принадлежащие к традиционным коллективистским культурам, именно мужчину видят главой рода, клана, семьи, то есть имеют, если можно так сказать, «мужецентристский» менталитет. Поэтому бурятский менталитет можно представить мужским автостереотипом, который, как мы могли убедиться, уже не авто-, а гетеростереотип. Межэтническое, межкультурное взаимодействие изменяет представление конкретных индивидов, принадлежащих к данному этносу, о самих себе. Это взаимодействие определяется степенью проникновения одной культуры в другую.

Данные исследования О.К. Степановой, которое проводилось в республике Бурятия, показывают, что ситуация межэтнического взаимодействия отличается от ситуации Агинского Бурятского национального округа, в котором межэтническое взаимодействие более интенсивное. Именно этим объясняется то отличие, которое было нами выявлено в восприятии стереотипов у бурят, – для агинских бурят не свойственно воспринимать себя критически.

Следовательно, чем больше степень межэтнического взаимодействия, тем больше очертания автостереотипа будут совпадать с гетеростереотипом, и тем выше возможность нарастания маргинальной ситуации с последующей этнокультурной маргинализацией.

Концепция этнокультурной маргинальности опирается на понимание маргинальной личности как культурного гибрида, образующегося в результате миграций и межкультурных контактов (Р. Парк, Э. Стоунквист). Основные черты маргинального человека: внутренняя конфликт-

ность и противоречивость, беспокойство и тревожность. Р. Парк даёт следующее определение маргинальной личности: маргинальный человек – это тот, которого судьба вынудила жить в двух не просто различных, но антагонистичных культурах [5, 6]. Э. Стоунквист, изучая подчинённые группы этнических меньшинств, назвал их маргинальными. Следовательно, этнокультурный маргинал – это индивид, принадлежащий к этническим меньшинствам. Маргинальный человек выступает в качестве ключевой фигуры в процессах взаимопроникновения культур. Стоунквист выделяет три фазы, существенные для становления маргинальной личности: а) фаза развития латентной маргинальности; б) фаза осознания этнокультурного или расового конфликта; в) выработка защитной реакции. Отличительной чертой маргинала является дезорганизация внутреннего мира этого человека, потеря ориентировки, смятение и подавленность, противоречивость самосознания, двойственность установок и восприятий, в целом противоречивость, психическая неуравновешенность. Двойственность маргинального человека может вызвать комплекс неполноценности и комплекс превосходства.

Э. Стоунквист полагал, что маргинальная личность в зависимости от ситуации её развития может иметь или выбирать разные социальные роли:

- противника своей этнокультурной общности;
- агрессивного лидера своей этнокультурной общности;
- посредника между двумя этнокультурными общностями.

В работе М.М. Гольдберга, рассматривавшего этот вопрос, находим ещё одну роль, которую может избрать подобный индивид, – это роль создателя новой субкультуры, «маргинальной культуры». В этом смысле он становится не маргинальной личностью на стыке двух культур, а членом маргинальной культуры. Итак, маргинальная личность может выбирать для себя модели поведения в широком спектре «интолерантность-толерантность», быть противником или лидером своей этнической общности, быть посредником между культурами, – выбор за самим человеком.

В.Ю. Хотинец приходит к выводу о том, что благополучный исход кризиса идентичности, характерного раннему юношескому возрасту, во многом зависит от приобщённости к культурным ценностям своего народа. Для молодых людей, отличающихся адаптированностью в этнокультурном мире, свойственно ценностное отношение к культуре своего народа и толерантность во взаимодействии с представителями других культур [8, 9]. Как мы могли убедиться, подростки более толерантны благодаря тому, что меньше подвержены оценочному сравнению и больше настроены на осознание принадлежности к группе, прототипом которой являются они сами, и это та самая библейская истина «Возлюби ближнего как себя самого» как модель толерантного поведения, которая существует больше двух тысяч лет. По традиции жанра научного сообщения принято делать резюмирующее заключение, но в нашем случае вместо выводов мы имеем только открытые вопросы, время поиска ответов на которые уже настало:

- Может ли и должен ли взрослый учиться толерантности у своих детей?
- Возможно ли в технократическом обществе существование человека вне толерантного поведения?
- Является ли интолерантность способом самосохранения этносов?
- Может ли маргинальная ситуация способствовать развитию толерантности в обществе?

Библиографический список

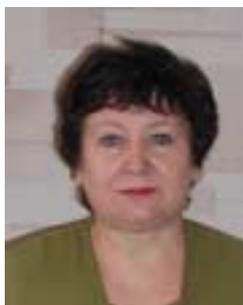
1. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – С. 106-107.
2. Андреева Т.М. Психология социального познания: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Изд. второе, перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Степанова О. К. Особенности этнических стереотипов студентов Бурятии: Автореф. дис... канд. психол. наук. – М., 1999.

4. Стоунквист Э.В. Маргинальный человек. Исследования личности и культурного конфликта // Современная зарубежная этнопсихология. – М., 1979. – С. 99-100.
5. Park R. Rase and Culture. – Hencoe, 1950 – p. 345-356.
6. Park R. Introduction // Stoneqwist E. The Marginal Man. A Study in Personality and Culture Confcit. – N.Y., 1961. – p.10.
7. Хотинец В.Ю. Этничность в интегральном исследовании индивидуальности человека: методология, теория, эмпирика и педагогическая практика: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2000. – 32 с.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.



**Кундозерова
Людмила
Ивановна**

– доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования, зав. аспирантурой КузГПА



**Милинис
Светлана
Михайловна**

– доцент кафедры теории и методики профессионального образования, зам. декана по воспитательной работе технологического факультета КузГПА

СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Сложная современная социально-экономическая обстановка в России в целом и в сибирских регионах, в частности, привела к снижению уровня жизни населения. Новый экономический курс, связанный с переходом к рыночной экономике, осуществляется крайне тяжело. Социальная цена происходящих в обществе преобразований оказалась более высокой, чем ожидалась. Снижение уровня жизни, увеличение количества педагогически и социально запущенных детей и подростков определяет актуальность развития и совершенствования как системы социальной защиты населения, так и системы профилактики девиантного поведения подростков.

Провозглашение в официальной педагогике тезиса «школа – центр микрорайона» и реализация его на практике привело к «замыканию» на школе многих вопросов социально-педагогической работы в социуме без дополнительного ресурсного обеспечения. Работая в очень напряженном режиме, педагогические коллективы многих школ Кузбасса смогли добиться нравственного, культурного, педагогического оздоровления социальной среды, что благотворно сказывалось на детях и их семьях и, в свою очередь, помогало повышать уровень и качество обучения. Однако объективно при этом на школу перекладывались многие функции семьи, что вело к усилению социально-педагогического иждивенчества семьи, ее отчуждения от целенаправленной работы по социализации детей, их интеграции в общество как полноправных и полноценных его граждан.

Реальная жизнь, анализ статистических данных, демографических прогнозов позволяет констатировать нарастающее неблагополучие в сфере детства: неблагоприятные тенденции в демографических процессах, увеличение детской смертности, ухудшение здоровья детей, их питания, быта и досуга, увеличение детской безнадзорности, преступности и социального сиротства, детский алкоголизм и наркомания, жестокое обращение с детьми и насилие над ними.

В Кузбассе бьют тревогу. Детей и подростков, с которыми жестоко обращаются в семьях, становится все больше. Только за последние два года жертвами насилия стали свыше двух тысяч ребятишек. В 2003 году ГУВД Кемеровской области опубликовал такие цифры: зафиксировано 166 случаев умышленных истязаний и избиений детей, 139 фактов угрозы убийства, 47 изнасилований, 202 случая вовлечения в преступную или антиобщественную деятельность, 58 насильственных действий сексуального характера. Сегодня Кемеровская область лидирует не по доходам населения, а по числу сиротских приютов. Пьянство и насилие в семье толкают детей и подростков на улицу. Испытав на себе жестокое

обращение со стороны взрослых, они начинают мстить обществу. Как показывает жизнь, в Кузбассе увеличилось количество совершенных детьми и подростками умышленных убийств на 8,3%, число особо тяжких преступлений возросло на 25% и на 31% - разбойных нападений [1].

Девиантное поведение детей и подростков приобретает все большие масштабы. Мы считаем, что уделять серьезное внимание важно не только крайним проявлениям такого поведения. Большого внимания требуют к себе те, кто только начинает усваивать образцы этого поведения во взаимодействии со средой, кто потенциально может оказаться вовлеченным в различные виды девиантного поведения. В связи с этим особую значимость профилактика девиантного поведения приобретает в подростковом возрасте.

Во-первых, это нелегкий кризисный период развития, отражающий не только субъективные явления процесса становления, но и кризисные явления общества. Во-вторых, именно в подростковом возрасте начинают формироваться очень важные качества личности, обращение к которым могло бы стать одной из важнейших составляющих профилактики девиации. Это такие качества, как стремление к развитию и самосовершенствованию, интерес к своей личности и ее возможностям, способность к самонаблюдению. К важным особенностям этого периода относят появление рефлексии и формирование нравственных убеждений. Подростки начинают осознавать себя частью общества и обретают новые общественно значимые позиции, делают попытки в самоопределении.

Основными этапами профилактической деятельности девиантного поведения являются диагностический (выявление личностных особенностей, которые могут спровоцировать возникновение девиантного поведения) и информационно-просветительский (расширение компетенции подростка в таких важных областях, как психосексуальное развитие, культура межличностных отношений, общение, преодоление стрессовых ситуаций).

Профилактика девиантного поведения должна коснуться всех сфер жизни подростка: семьи, образовательной среды, общественной жизни в целом.

В семье для подростка значимыми факторами являются эмоциональная стабильность и защищенность, взаимное доверие членов семьи. Подросток нуждается в умеренном контроле его действий и умеренной опеке с тенденцией к развитию самостоятельности и ответственности. Практика показывает, что иногда способный ребенок оказывается настолько зависимым от решений, принимаемых родителями, что достигает зрелости совершенно не готовым к самостоятельной жизни.

В сфере образования необходим пересмотр некоторых подходов в воспитании и преподавании учебных предметов. В связи с проблемой девиантного поведения актуальны такие аспекты школьной жизни, как адекватная учебная нагрузка детей и профилактика переутомления, придание особой значимости личностному аспекту, касающемуся и детского, и педагогического контингента.

В связи с тем, что проблема девиантного поведения связана с искажением таких важных личностных черт, как самостоятельность, независимость, ответственность, имеет смысл уделить серьезное внимание созданию такого образовательного пространства, в котором учащиеся могли бы реализовать свои права, потребности, актуализировать свои данные от природы стратегии познания, использовать творческий потенциал, учиться брать на себя ответственность за свою жизнь.

Системно организованная профилактика девиантного поведения школьников невозможна без участия средств массовой информации. На представителей этой мощной индустрии должна быть возложена моральная ответственность за качество информационной продукции и ее содержание.

В подростковом возрасте решающее значение приобретает стремление детей найти свое место в обществе, активный поиск идеала. В связи с этим очень важно, какие образцы бытового

го поведения предлагает общество. В общественной жизни большую роль играет система психологической и социально-педагогической поддержки подростков, обеспечивающая помощь молодому поколению в становлении, в здоровом удовлетворении возникающих потребностей.

Библиографический список

1. Аргументы и факты. – 2004. – №17 (апрель).
2. Настольная книга социального педагога. – Новосибирск, 2000.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М., 1993.

БЕСПРИЗОРНЫЕ ДЕТИ – ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

**Кундозерова
Людмила
Ивановна**
– доктор педагогических наук,
профессор,
зав. кафедрой теории и методики
профессионального образования,
зав. аспирантурой
КузГПА

**Стефанишин
Светлана
Ивановна**
– начальник комитета социальной защиты
г. Новокузнецка

Основная причина появления ребенка в Центре помощи или другом учреждении для несовершеннолетних системы социальной защиты – беспризорность и безнадзорность. Подростки уходят из дома из-за нужды, голода, аморального поведения родителей. Причинами массовых побегов детей из семьи являются ссоры с родителями, протест школе, семье, образу жизни, поиск приключений и «свободы».

Управлениями социальной защиты населения районов г. Новокузнецка выявляются дети, занимающиеся попрошайничеством, проживающие на свалках, в подвалах, теплотрассах. В стационарные учреждения попадают дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, – потерявшие родители, дети, чьи родители находятся в социально опасном положении, самовольно покинувшие семьи, заблудившиеся, оставшиеся без места жительства и без попечения родителей. В основном, это подростки 10-17 лет.

Наши исследования выявили общую тенденцию увеличения количества детей, поступающих в учреждения социальной защиты. Наибольшее количество беспризорных детей поступило в стационарные учреждения в 2001 и в 2003 годах.

Мы полагаем, что это связано с выходом в июне 2000 года ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», что значительно активизировало деятельность органов и учреждений системы профилактики безнадзорности по выявлению безнадзорных и беспризорных детей, а также семей, находящихся в социально опасном положении. Стационарные учреждения социальной защиты увеличили количество мест для безнадзорных детей. С января 2003 года начал работать социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних беспризорных детей.

Изучение и анализ документов, беседы с беспризорными детьми, специалистами управления социальной защиты, педагогами, психологами, воспитателями детских приютов позволяют сделать вывод о том, что подавляющее большинство поступающих беспризорных детей относится к категории *оставшихся без попечения родителей* (социальные сироты).

В основном это дети, чьи родители лишены родительских прав (85-95%). Количество таких родителей и семей ежегодно увеличивается. В то же время беспризорные дети поступают из семей, *родители которых отбывают наказание* в местах лишения свободы (в последние два года наметилась тенденция к снижению количества родителей, заключаемых под стражу, а, соответственно, и совершению правонарушений гражданами, имеющими несовершеннолетних детей).

В последние годы появилось, хотя и незначительное, количество беспризорных детей из семей *недееспособных родителей*.

В приюты поступают также беспризорные дети и в связи с *розыском родителей*.

В последние годы появились беспризорные *дети, самовольно оставившие семью*. Феномен такой беспризорности требует дополнительного исследования. Однако лонгитюдные исследования показали, что эти дети не являются педагогически запущенными или «трудновоспитуемыми», они в школе характеризуются положительно и проявляют позитивные интересы, но, сталкиваясь с безразличием и формализмом родителей, не встречая поддержки у своих родителей, они уходят из дома.

Беспризорные дети поступают в учреждения социальной защиты и по причине *иной трудной жизненной ситуации*. Основная причина появления таких беспризорных детей кроется в отсутствии у родителей средств к существованию, средств, необходимых для содержания детей, а также по причине ухудшения состояния здоровья родителей.

Однако наибольшее количество беспризорных детей, ушедших из семей, находились в *социально опасном положении* (деклассированные родители)

В приютах находятся и беспризорные дети, *лишенные места жительства* (чаще всего вследствие пожара, продажи родителями квартиры, домов), *заблудившиеся или подкинутые дети*.

В учреждения социальной защиты принимают детей и подростков, независимо от наличия у них документов, удостоверяющих личность, по их добровольному согласию, на основании их устного заявления, а также по направлению управления социальной защиты.

Беседы с детьми, воспитателями, психологами выявили, что у многих беспризорных детей нет родителей и родственников, а самое главное – нет информации о возрасте, родителях, семье, состоянии здоровья. Часто дети не могут точно назвать адрес проживания семьи.

Беспризорных детей чаще всего находили в подвалах, на чердаках, в канализационных колодцах, на мусорной свалке. Для беспризорных детей характерно отсутствие организованности, сплоченности, устойчивости каких-либо групп. В приютах дети ведут себя как равные, отношения между ними нейтральны, нет видимой дружбы (кроме сестер и братьев), нет вражды и ненависти. Интересы существуют только на личностном уровне, при этом они бывают как позитивной, так и негативной направленности. Здесь многое зависит от прежнего опыта жизни каждого подростка, от его прежней включенности в социально-полезную деятельность. Так как беспризорные дети находились вне контроля родителей, учителей и других взрослых, а были предоставлены самим себе, дворовым, уличным, зачастую криминогенным компаниям, то общение беспризорных подростков в приютах имеет тенденцию развиваться в асоциальном направлении.

Об этом свидетельствуют наши исследования и практика работы в приютах. У беспризорных детей постоянно присутствует тяга к бродяжничеству и побегам. Они могут хитрить, обманывать, совершать озорные поступки, но совместных правонарушений они в приютах не совершают. Чаще всего они кричат, оскорбляют, употребляют в разговорной речи нецензурные и жаргонные слова. В общении беспризорные дети чаще используют невербальные средства (мимику, жесты). Большинство беспризорных детей педагогически и социально запущенны.

Содержание

<i>Гуревич Л.И.</i> Организационная культура как компонент культурного пространства педагогического вуза	3
<i>Орлов А.Н., Ковалёва Е.В., Исаев В.Н.</i> Управление профессиональным развитием учителей в условиях инновационной деятельности школы	9
<i>Церникель Л.А., Вялкова Л.М.</i> Важные принципы модернизации российского образования	13
<i>Елютина А.А.</i> Подготовка руководителей школ к проведению педагогического мониторинга в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки	20
<i>Кропачева Т.Б.</i> Содержание естественнонаучного образования учащихся начальных классов	28
<i>Балахонов Г.Г., Харченко В.В.</i> Структурно-функциональная модель формирования индивидуальных образовательных маршрутов предметной области «Технология» на принципах продуктивности	36
<i>Коржнева Е.А.</i> Экспериментальное исследование текста	42
<i>Базайкина Т.В.</i> Истоки формирования инженерно-технической школы Кузнецкстроя	45
<i>Сотникова С.А.</i> О необходимости включения феноменов культуры в процесс обучения иностранным языкам	50
<i>Сурдина Е.В.</i> Организация педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в медицинском университете	54
<i>Александрова Е.А.</i> Радиопередачи как средство формирования навыков восприятия на слух иноязычной речи	57
<i>Лукашевич Е.В., Кузнецова Н.А.</i> О степени объективности проверки знаний по русскому языку (по материалам ЕГЭ в Алтайском крае)	60
<i>Москальчук Г.Г., Солодянкина Н.В.</i> Способы оценки целостных качеств письменных работ школьников	70
<i>Магауова А.С.</i> Единство учебной и внеучебной деятельности как отражение целостности педагогического процесса	75
<i>Сурнина М.В.</i> Психолого-педагогические аспекты преемственности в системе «ДОУ–начальная школа»	82
<i>Можаров М.С., Сликишина И.В.</i> Медиаобразование, интегрированное в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины	85
<i>Кантор С.А., Астахова Е.В.</i> Модульная технология организации учебного процесса по курсу «Информатика»	88
<i>Шувалова М.Н.</i> Особенности подходов Н.К. Крупской к вопросам воспитания	96
<i>Стукова Н.М.</i> Особенности обучения и воспитания шорской молодежи в культурно-исторических условиях Кузбасса	101
<i>Зизевских О.И.</i> Организация всеобщего обучения в Алтайском крае в годы IV пятилетки (1945–1950 гг.)	108
<i>Елькина О.Ю.</i> Подготовка будущего учителя к формированию продуктивного опыта младших школьников	115
<i>Кудинов С.И., Сарычев В.А.</i> Особенности проявления любознательности у старшеклассников, определяемые экстравертной и интравертной направленностью	122
<i>Конюхова Е.Т.</i> Методы изучения и измерения установки личности на успешность в профессиональной деятельности	129
<i>Матис В.И., Матис Д.В.</i> Этнокультурные предпосылки формирования толерантности (национальный образ мира и ценностные ориентации)	136
<i>Ванданова Э.Л.</i> Особенности автостереотипов подростков и взрослых в контексте моделирования толерантного поведения (на примере представителей бурятского этноса)	143
<i>Кундозерова Л.И., Милинис С.М.</i> Система профилактики девиантного поведения подростков	148
<i>Кундозерова Л.И., Стефанишин С.И.</i> Беспризорные дети – проблема социальной педагогики	151

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 3x4 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

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 28.12.2004 г.
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 19. Формат 64x80 1/8.
Тираж 300 экз. Бумага офсетная. Заказ № 185.
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