

Педагог

Наука, технология, практика

№ 1 (18)

2005

БАРНАУЛ

Педагог
Наука, технология, практика
№ 1 (18) 2005
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

© Издательство БГПУ, 2005
Лицензия ЛР № 020058 от 03.03.98 г.

ФАКУЛЬТЕТУ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ БГПУ – 25 ЛЕТ

Факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ФПК и ППРО) Барнаульского государственного педагогического университета был создан по приказу министра просвещения РСФСР от 13.07. 1979 года № 214 как факультет повышения квалификации директоров средних общеобразовательных школ Алтайского края. Один год отводился на подготовку учебно-материальной базы, на формирование кадров профессорско-преподавательского состава, других категорий сотрудников. Первый поток слушателей – 125 человек – приступил к занятиям в декабре 1980 года. Именно поэтому 2005, а не какой-либо другой год мы считаем юбилейным для ФПК и ППРО БГПУ.

За 25 лет работы факультету неоднократно изменяли название, но главное направление деятельности – работа с руководителями образовательных учреждений, органов управления образованием – было неизменным.

На факультете за эти годы сложилась стройная система переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров по программе «Менеджмент в образовании» с элементами мониторинга эффективности выполняемой работы. Традиции, формы и методы образовательной деятельности, заложенные первым деканом, профессором П.К. Одинцовым, более 20 лет возглавлявшим факультет, профессорско-преподавательским составом и сотрудниками сохраняются и развиваются в соответствии с потребностями реальной практики.

Вместе с П.К. Одинцовым факультет строили доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии управления И.К. Шалаев и доктор педагогических наук, профессор П.П. Костенков, находящийся в настоящее время на заслуженном отдыхе, но не прекращающий своего научного поиска; кандидаты педагогических наук, доценты и профессора БГПУ: Н.И. Ильичёва, Е.Н. Кирпичникова, Э.М. Кузьмина, Л.А. Церникель; ушедшие в мир иной – доценты В.И. Колтунова и В.Е. Сиромахо, старший преподаватель П.И. Климкин, а также работающие ныне на факультете доценты Л.А. Веретенникова, А.Г. Зырянов, Т.Г. Кулакова, И.Р. Лазаренко и многие другие. Самых высоких похвал за многолетний, добросовестный труд заслуживает Л.В. Солодникова, которая не только выполняет обязанности «учебной части» на факультете, но и покоряет всех слушателей курсов своим обаянием, чутким и вежливым отношением к ним.

Учебный процесс осуществляется в соответствии с требованиями Министерства, на основе рекомендаций и постоянно обновляемых учебных планов и программ, утвержденных УМО. В перечень основных учебных дисциплин (курсов) входят: «Теория и практика управления ОУ», «Управление процессом обучения», «Управление воспитательным процессом», «Психология управления» и другие. В учебный процесс постоянно вводятся спецкурсы. К настоящему времени их число составляет около 30: «Мотивационное программно-целевое управление (МПЦУ): основы теории и экспертиза эффективности управления», «Правовые основы управления образованием», «Методика работы с одарёнными и талантливыми детьми», «Основы социального менеджмента», «Конфликтология», «Имиджелогия», «Гуманитарные основы педобразования», «Управление образовательными системами», «Современные тенденции развития образования в мире, Российской Федерации, в Алтайском крае» и другие. При этом необходимо отметить, что введение в учебный процесс спецкурсов осуществляется на основе изучения потребностей практики как ответ на запросы слушателей курсов. Отдельные спецкурсы разработаны на основе проведённых диссертационных исследований, актуальность которых также определялась запросами практики.

На ФПК и ППРО две кафедры: психологии управления и управления развитием образования, действует ряд учебно-методических кабинетов. Профессорско-преподавательский состав на 95% состоит из докторов и кандидатов наук, профессоров и доцентов. В тесном содружестве с факультетом работает музей истории и развития образования в Алтайском крае, а лаборатории психологии управления, «Одарённые дети», хотя и ведут свои исследования в структуре вузовского НИИ проблем управления образованием, используют при этом в основном факультетский потенциал. При факультете действует магистратура, кафедры успешно работают с аспирантами.

За все годы повысили свою квалификацию или прошли курсы профессиональной переподготовки около 15 тысяч работников системы образования Алтайского края. В основном это управленческие кадры, но есть и те, кто представлял собой резерв на выдвижение, кто хотел овладеть компьютерной грамотностью или стать профессиональным практическим психологом, получить степень магистра педагогики.

Коллектив факультета находится в постоянном поиске современных подходов к осуществлению своей образовательной деятельности, новых технологий управления образовательными учреждениями, учебно-воспитательным процессом. Его отличает высокое стремление к качественной и эффективной работе со слушателями курсов, с органами управления образованием, с коллегами по системе дополнительного профессионального образования как внутри края, так и за его пределами.

Сердечно поздравляем юбиляров со знаменательной датой, желаем коллективу ФПК и ППРО больших творческих успехов в работе не только с управленческими кадрами, но и со всеми педагогическими работниками Алтая, плодотворного сотрудничества с коллегами из учреждений дополнительного профессионального образования страны и края!

Редакционная коллегия журнала «Педагог»

ЭВОЛЮЦИЯ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ РУССКИХ: СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ

**Вакаев
Владислав
Александрович**
– кандидат фило-
софских наук,
доцент кафедры
философии БГПУ

Анализ траектории эволюции воспитательных традиций русских необходимо проводить с учетом основных этапов развития русского этноса. Любой этнос проходит в своем развитии такие этапы, как род, племя, народность и нация. На каждом из них этнос претерпевает целый ряд материальных и духовных изменений, характеризующихся сменой образа поведения, идеалов, ценностей, потребностей, стереотипов и т.д. Естественно, затрагиваются и традиции социализации, трансформация которых является одним из важнейших условий перехода этноса на новый уровень. Попытаемся выявить данную закономерность на конкретном материале эволюции русской народной педагогики.

Родоплеменной этап развития русского этноса. Древние русы на самых ранних этапах своего существования имели развитую культуру, которая уже в то далекое время приобретала специфические признаки. Большое влияние на сознание русов оказал кочевой образ жизни, – передвигаясь по евразийским просторам, они приобретали опыт народов, их населяющих. Уже в то время предки славян придавали огромное значение сохранению выработанных тысячелетиями принципов своего бытия, которые отражали социальная организация, религия, традиции, обряды, производственные навыки. Основным источником, рассказывающий об этом времени – «Русские Веды», в которых отражены верования, мировоззрение, философия, история русских. Интересен также ряд иностранных источников (греческих, римских, византийских, арабских), которые дают нам представление об особенностях предков русского народа. Анализ данной литературы позволяет сделать вывод о том, что в основе самосознания русов лежало понятие «свобода». Например, Н.М. Карамзин, опираясь на древние тексты, подчеркивает, что славяне сражались с врагами не ради власти и богатства, а исключительно ради сохранения независимости. Античные историки отмечали внутреннюю и внешнюю силу русов, которые могли переносить голод и холод, боль. Большой рост, огромная физическая сила сочетались у них с чрезвычайной ловкостью и быстротой. Особенно удивлялись древние греки и римляне благородству, великодушию, щедрости, честности, гостеприимству славян. Однако от великодушия и доброжелательности не оставалось и следа, когда чужеземцы посягали на самое святое для русича – Родину и свободу, тогда весь народ поднимался на борьбу с захватчиками, и многие великие завоеватели терпели тяжелые поражения. Так случилось с персидским царем Дарием I, македонским царем Филиппом II, вождем готов Германарихом и др. Позднее князь Александр Невский сформулирует принцип, по которому существовали и должны существовать русы – «Кто с мечом к нам придет, - от меча и погибнет!».

Этническая культура, система социализации русских базировались на осознании свободы общины как главного жизненного принципа, их идеалы и ценности требовали не только защиты собственной свободы любой ценой, но и не позволяли превращать представителей других этносов в рабов. Особенностью Руси было отсутствие рабства: рабы, захваченные на войне, после пересечения границы русских земель становились свободными.

Для того, чтобы передать подрастающему поколению накопленные знания, сформировать в сознании идеалы, ценности, установки, необходимые для осмысления окружающего мира, для воспроизводства общественной идеологии, славяне выработали целую систему подготовки, в центре которой находилось национально-патриотическое воспитание. Об огромном значении, придававшемся воспитанию, говорит древняя народная мудрость: «Если хочешь жить день – вари обед, если хочешь жить год – паши поле, а если хочешь жить вечно, воспитывай в любви и заботе своих детей». А жить вечно можно лишь в том случае, если мировоззрение людей будет формироваться на основе ценностей и принципов, выработанных предками, если потомки с оружием в руках будут готовы защищать национальную культуру, смогут передать ее своим детям.

Именно в то время начинает формироваться система народной педагогики, базировавшаяся на таких структурных элементах, как природа, труд, традиции, общение, пример-идеал, игра. Особое место занимали мифы, легенды, сказания, былины, сказки, которые в дальнейшем легли в основу этнопедагогики русских. Например, персонажи многих народных сказок (Кошечей Бессмертный, Баба Яга, Змей Горыныч) имеют явные языческие корни, уходящие к самым истокам формирования русского народа. У древних русов воспитание приобрело общественный характер: все дети без исключения воспитывались в духе взаимопомощи, коллективизма, подчинения личных интересов интересам общины, которая выступала как совокупный воспитатель. На каждом общиннике лежала обязанность заботиться о детях, руководить их поведением.

Дальнейший процесс развития русского этноса и его этнопедагогических традиций можно разделить на несколько этапов, каждый из которых оказал влияние на содержание и форму народной педагогики. Развитие культуры русского этноса, усовершенствование средств производства привело к смене способа производства, что повлекло за собой изменение в социальной сфере жизни общества: формируются классы и государство. Возникновение русского государства было обусловлено объективными законами развития общества, – изменение производительных сил повлекло за собой изменение производственных отношений. В VIII-IX вв. н. э. на основе этнической общности восточных славян образовалось крупнейшее государство своего времени, один из центров культурной и экономической жизни Европы – Киевская Русь. В этот же период начинает складываться принципиально иной тип этносоциальной общности – народность, возникающая на базе феодального способа производства.

Процесс складывания народности привел к изменению содержания этнопедагогики, которая возникает не только как новая ступень, закономерно подготовленная предыдущими ступенями, но и как ответ на потребности новой эпохи. Большинство основных принципов, идеалов, ценностей, смыслов и значений, выработанных в предшествующую эпоху, не прекратило своего существования, но они были дополнены новыми знаниями. Важнейшее изменение содержания этнопедагогики – появление государственной идеи, представлений о необходимости подчинения государственной власти, отказа от неограниченной свободы, присущей родоплеменной общности русов. Необходимость создания государства объективно назрела, оно было в первую очередь необходимо для защиты от внешних врагов, противостояния инокультурной экспансии.

Новое содержание процесса социализации начало вступать в конфликт со старыми формами (в первую очередь, с мифологией). Язычество не могло стать основой государственности, поскольку воспитывало безусловное признание ценности свободы. Нужна была такая вера, которая пропагандировала бы отказ от личной свободы, самоотречение, покорность. Необходи-

мость появления новой формы объективно назрела: задачи развития государственности неумолимо требовали принятия одной из мировых религий. Принимая христианство, приобщаясь к византийской культуре, важнейшим принципом которой было самодержавие, восточные славяне стремились создать мощное централизованное государство. В то же время древние русичи выбрали ту религию, которая в наибольшей степени соответствовала их мифологическому мировоззрению, позволяла решать насущные задачи этноса, не мешала сохранению и развитию этнических традиций, в том числе и системы социализации.

Кроме появления нового структурного элемента традиций социализации (религии), определенные изменения произошли и в старых формах, так, например, появились новые примеры-идеалы: герои сказок и былин действовали теперь в интересах государства.

В качестве примера проведем краткий анализ цикла русских былин об Илье Муромце, которые возникают в период складывания древнерусской народности. Деятельность богатыря в этих былинах носит ярко выраженный государственный характер. Илья Муромец является примером человека, отказавшегося от своих родоплеменных установок и принципов, – выходец из обрусевшего финно-угорского племени мурома едет в «стольный Киев-град», умирняя по дороге славянские племена, не желающие признавать власть князя (эпизод схватки Ильи с Соловьем-разбойником в завуалированной форме рассказывает о борьбе киевских князей с племенами вятичей и кривичей, которые часто устраивали свои жилища на деревьях и использовали для передачи информации свист). Заслуживает внимания и общение Ильи Муромца с князем Владимиром, которое иллюстрирует принципиально иной тип отношений – государство в лице князя выступает не всегда справедливым, но необходимым началом, которому следует подчиняться, даже если это ущемляет собственные интересы. Весьма характерен эпизод былины, когда Илью по ложному обвинению сажают в темницу, однако богатырь не применяет своей огромной силы, чтобы воспротивиться решению князя, а когда Киеву грозит опасность, Илья Муромец забывает все обиды [1]. Таким образом, былины проиллюстрировали, что единая народность может сложиться только в результате преодоления индивидами своего родоплеменного эгоизма, осознания необходимости отказа от неограниченной родоплеменной свободы. В подобном же роде изменились другие элементы этнопедагогики русских, то есть форма стала соответствовать содержанию.

Нельзя сказать, что смена форм происходила безболезненно. Несмотря на то, что великий князь Владимир из всех мировых религий выбрал именно православие, в наибольшей степени соответствующее особенностям Руси, конфликт христианства и язычества все-таки имел место. Византийская культура, пришедшая вместе с религией и несшая новые знания, идеалы, нормы, ценности, традиции, стремилась уничтожить соответствующие элементы языческой культуры. Тяжелая идеологическая борьба, закончившаяся симбиозом старого и нового, привела к так называемому феномену двоеверия русского человека, появлению особой, непохожей на другие, религии. Как писал иеромонах Иоанн, русский католик, член ордена иезуитов «имена языческих богов и самая память о них были вырваны из русской души, но христианству, тем не менее, не всегда удавалось укоренить в ней свои догматы и верования... Не только языческие обряды народ кое-где сохранил, но и самый дух многобожия под христианской внешностью, или, говоря еще яснее, русское народное христианство представляет собою некое языческое христианство, где многобожие представлено верованиями, а христианство – культом» [2].

Вместе с тем, новое содержание и форма этнопедагогических традиций русской нации позволили социально-педагогической практике адекватно отразить изменившиеся социально-экономические и культурные условия существования русов. Экономическое, политическое, военное могущество Киевской Руси одной из своих причин имело систему социализации, которая выстраивалась на основе двух мощных доминирующих слоев – народных традиций и христианского мировоззрения. Ярким примером педагогических воззрений той поры является «Поучение Владимира Мономаха». «Прежде всего, бога ради и души своей страх имейте божий в сердце своем...», «Научись, верующий человек, быть благочестиво свершителем, нау-

чись, по евангельскому слову, «очам управлению, гнева подавлению, иметь помыслы чистые, побуждая себя на добрые дела»». В то же время Мономах утверждает, что «...ни затворничеством, ни монашеством, ни голоданием, которые иные добродетельные претерпевают, но малым делом можно получить милость божью», он на примере собственной жизни показывает, как можно совершать праведные дела, важнейшим из которых является защита Родины. Русский князь также призывает соблюдать старые славянские обычаи: «...более же всего чтите гостя, откуда бы к вам ни пришел, простолюдин ли, или знатный, или посол...» [3]. Один из наиболее известных русских князей, оставляя завещание своим детям, сформулировал основные цели воспитания русского человека, отразив в них как христианские, так и более древние языческие мотивы. Соединение двух культур привело к тому, что социально-педагогическая практика Киевской Руси, сохраняя этническую специфику, позволяла приобщаться к наиболее передовым знаниям той эпохи, воспроизводить этническую культуру, формировать национальное самосознание. Это является одной из причин расцвета Киевской державы.

Дальнейшее развитие феодального способа производства в XII – XIII вв. привело к усилению процессов децентрализации. Можно предположить, что наряду с объективными, социально-экономическими причинами раздробленности Киевской Руси, определенную роль сыграли субъективные факторы, в частности, отсутствие в сознании большинства русичей представлений о необходимости создания централизованного государства. Эта идея, содержащаяся в православии, в силу особенностей проникновения последнего на Русь (с сохранением элементов язычества), еще не стала нормой поведения каждого.

В условиях усиления некоторых соседних этносов (в первую очередь монголов и литовцев) раздробленные русские княжества не смогли противостоять натиску завоевателей и потеряли свою независимость. Так, с XIII века начинается новый этап развития русской нации на базе земель Владимиро-Суздальского княжества. Одной из задач, стоящих перед русской народностью, было создание системы социализации, способствующей формированию единой нации и централизованного государства. В этом направлении и происходила перестройка этнопедагогических традиций. Можно предположить, что возросла роль религии в процессе социализации в XIII – XVI вв., что косвенно подтверждается фактами влияния религиозных деятелей на внутреннюю и внешнюю политику государства, на процесс объединения русских земель (наиболее яркий пример – деятельность Сергия Радонежского).

Другое предполагаемое направление изменения воспитательных традиций русских связано с влиянием тюркской цивилизации, о чем говорили представители евразийской школы. Н.С. Трубецкой утверждал: «Если сопряжение восточного славянства с туранством есть основной факт русской истории, если трудно найти великоросса, в жилах которого так или иначе не текла бы и туранская кровь, и если та же туранская кровь (от древних степных кочевников) в значительной мере течет и в жилах малороссов, – то совершенно ясно, что для правильного национального самопознания нам, русским, необходимо учитывать наличность в нас туранского элемента, необходимо изучать наших туранских братьев» [4]. Понимая под туранским этнопсихологическим типом тюркский, монгольский и угро-финский психологические типы, Трубецкой выделяет его основные особенности. Типичный представитель с подобной психикой в нормальном состоянии характеризуется душевной ясностью и спокойствием, которые при условии некоторой пониженной активности могут привести к полной неподвижности и косности. Н.С. Трубецкой подчеркивал положительное значение туранского психологического типа, который сообщает нации культурную устойчивость и силу, и считал, что он сыграл благотворную роль в русской истории. «Беспрекословное подчинение есть основа туранской государственности, но она идет, как и все в туранском мышлении, последовательно, до конца и распространяется, в идее, и на самого верховного правителя, который непременно мыслится как беспрекословно подчиненный какому-нибудь высшему принципу, являющемуся в то же время руководящей основой и жизни каждого подданного» [5]. Подобные представления, будучи частично восприняты русским этносом, могли способствовать появлению мощного централизо-

ванного государства, они также обусловили одну из своеобразных черт характера русского народа – восприимчивость к сильному государственному началу, этатизм.

Роль тюркской культуры в создании русского государства на сегодняшний день не подвергается сомнению, однако, для того, чтобы говорить о ее влиянии на традиции воспитания русских, необходимо тщательно проанализировать структурные элементы этнопедагогики на предмет связи с тюркскими традициями социализации, что является прерогативой педагогического исследования. Отчасти их взаимосвязь подтверждается исследованиями Г.Н. Волкова, который обнаружил значительное сходство между воспитательными традициями русских, чувашей, мордвы, татар, народов Кавказа.

Дальнейший процесс формирования русской нации связан с экономическим, культурным, политическим развитием Руси, в ходе которого возникла единая этносоциальная общность – нация. «Этноцентристские тенденции в формировании русской нации играли одну из важнейших ролей: этнические образования, крупные народы вступали в единые экономические отношения со своим «Я». Это означало, что они приносили свой этногенетический и инстинктивный эгоизм в общенациональный узел межэтнических проблем, приобретая одновременно и нечто общее, что выделяло их всех вместе из числа народов и наций. Народы всей Руси приобретали единое государство – Россию – и единое название – русские. Выработывались общий смысл и цель бытия по принципу: «Мы – русские, перед лицом внешнего мира объединяемся в государствообразующую общность людей со всеми вытекающими отсюда целями и задачами». Прежде всего складывался новый образ поведения всех объединенных этносов, соответственно, менялся и образ мышления. Рушились практически все прежние родоплеменные представления о материальном бытии людей в замкнутом пространстве. Но все сильнее и сильнее крепла взаимосвязь людей, образованная по этноцентристскому – языковому, территориальному, экономическому и психическому признаку. Этноцентристское объединение людей в новую историческую общность – нацию – оказалось наиболее стабильным социально-экономическим и психофизиологическим образованием» [6]. Содержание народных традиций воспитания отразило сознание и самосознание формирующейся русской нации, выраженное в новых смыслах и значениях, целях и потребностях, знаниях и отношениях. Перед формирующейся русской нацией встали новые задачи. Русские должны были идентифицировать себя в окружающем мире, обеспечить экономическую, военную, культурную безопасность в условиях новой геополитической обстановки, которая характеризовалась бурным развитием капиталистических отношений в Европе и складыванием наций.

Изменившиеся социально-экономические условия требовали включения в процесс социализации новых, в первую очередь, научных знаний. Происходящее в начале XVIII века изменение духовной культуры русского этноса (содержания традиций воспитания) начинает противоречить прежним формам этнопедагогики. Старая форма процесса социализации не удовлетворяла потребности нации, не могла в полной мере способствовать созданию национальной идеи, которая в концентрированном виде должна выражать систему научных знаний. Конфликт между формой и содержанием был разрешен Петром I путем принятия новой формы – западноевропейской системы образования, которая, в свою очередь, начинает активно влиять на содержание, отвергая то, что ей не соответствовало.

С этого времени в России существуют две принципиально различные системы воспитания, которые, несмотря на свое различие, выполняли задачи развития русской нации. Функцией народной педагогики оставалось формирование этнического сознания и самосознания, воспроизводство основных идеалов, принципов, ценностей, смыслов и значений, выработанных русскими на протяжении всей их истории. Научная педагогика формировала систему научных знаний, обеспечивая тем самым молодой русской нации политическое, экономическое, военное могущество, культурную независимость. Недостатком подобного положения вещей явилось то, что народная и научная педагогика не были объединены: в результате трудящиеся массы не имели возможности приобщиться к передовым научным знаниям, а правящие слои, отказав-

шиеся от этнических традиций воспитания, во многом лишались культурного богатства, выработанного собственным этносом.

Дальнейший процесс развития русской нации зависел от того, насколько быстро и эффективно будет проведена перестройка системы социализации на основе симбиоза народной и научной педагогики. Преемники Петра не сумели (или не захотели) произвести подобную перестройку. Это имело серьезные последствия. Россия превратилась в страну параллельного существования двух культур, что явилось одним из важнейших факторов отечественной истории XVIII – XIX вв. Значительная часть привилегированных слоев общества была настолько отдалена от национальной культуры, что зачастую не знала ни русского языка, ни русских традиций и обычаев. Один из наиболее ярких примеров, иллюстрирующих величину пропасти между дворянством и трудящимися массами, – декабристы. Некоторые из них ни слова не понимали по-русски (пытаясь при этом бороться за свободу русского народа). Простые люди, наоборот, были оторваны от передовых научных знаний. В частности, уровень образования в дореволюционной России традиционно был ниже, чем в ведущих европейских странах (тогда как во времена Киевской Руси грамоту знало большинство взрослого населения).

Последующий этап эволюции этнопедагогики русских (XVIII – начало XX века) можно рассмотреть как взаимообогащение двух систем социализации – научной и народной. Вопрос о том, насколько сильно в указанный период этнопедагогика подверглась влиянию научной системы обучения и воспитания, остается открытым. Отсутствие исследований, дающих ответ на данный вопрос, не позволяет сделать вывод о степени заимствования педагогических приемов и методов народными традициями социализации. Однако вероятность использования элементов инонациональных систем воспитания весьма высока.

Социально-экономическое и культурное развитие страны обусловило изменение содержания этнопедагогики: задачи формирования нации требовали от большинства русских появления качественно иного уровня знаний и умений (особенно, чтения и письма), что обусловило появление новых методов. Например, в конце XIX – начале XX веков народ эффективно применял ряд методик при обучении своих детей грамоте, которые, по мнению Л.Н. Толстого позволяли проводить формирование навыков чтения, письма и счета [7]. В систему этнопедагогики вводились новые знания о трудовых операциях, нормах и правилах поведения. Однако основная, базовая составляющая народного воспитания оставалась прежней: она как прежде служила задаче формирования всесторонне развитой личности, национально-патриотическому воспитанию подрастающего поколения.

Прогрессивные представители правящего класса уже с начала XIX века осознавали необходимость учета национальной специфики в социально-педагогической практике. Бурные дискуссии между славянофилами и западниками повлияли на мировоззрение передовых педагогов и философов конца XIX – начала XX вв., которые призывали сохранять и развивать русскую национальную культуру, в том числе и этнопедагогику. В сокровищницу русской мысли вошли высказывания К.Д. Ушинского о необходимости применения принципа народности в воспитании, Л.Н. Толстого о том, что русская система народного образования должна стать самобытной. Закономерным итогом подобного осознания роли этнопедагогики, должно было стать построение социально-педагогической практики на основе разумного сочетания науки и традиций этнопедагогики. Об этом свидетельствует практическая деятельность ряда прогрессивных педагогических деятелей России начала XX века (Вентцель, Лесгафт, Бехтерев, Каптерев, Вахтеров). В данный период этнопедагогика русской нации в своем развитии достигла такого момента, когда она могла идти по двум направлениям: 1) разложение и гибель, отказ от народных традиций воспитания в пользу западноевропейской системы образования; 2) построение социально-педагогической практики на основе симбиоза элементов этнопедагогики и научной педагогики. Естественно, только второе направление могло обеспечить полноценное развитие русской нации.

Подводя итоги, подчеркнем, что процесс эволюции этнопедагогики русских тесно связан с процессом развития русской нации и, как следствие, отражает все особенности ее становления. Этнопедагогика возникла на самых ранних этапах существования этноса, и ее важнейшей задачей традиционно являлось воспроизводство выработанных этносом знаний, идеалов, принципов и ценностей. Под влиянием исторической необходимости русский этнос создал систему социализации, которая в наибольшей степени способствовала решению данной задачи.

Библиографический список

1. Былины и песни Алтая: Из собрания С.И. Гуляева. – Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1988. – С. 46–50.
2. Юдин А.В. Русская народная духовная культура. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 114–115.
3. Поучение Владимира Мономаха // О, Русская земля! – М.: Советская Россия, 1982. – С. 236–247.
4. Трубецкой Н.С. К проблеме русского самопознания // История. Культура. Язык. – М.: Прогресс, 1995. – С. 141.
5. Там же. – С. 156–157.
6. Филиппов В.Н. Россия и русская нация: трудный путь к самосознанию. – Барнаул: ГИПП «Алтай», 1999. – С. 56.
7. Толстой Л.Н. О народном образовании // Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – С. 320–321.

ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ КАЧЕСТВ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЕ

**Лига
Марина
Борисовна**

*– кандидат фило-
софских наук, доцент,
директор Институ-
та психологии, педа-
гогики и социальных
наук ЗабГПУ*

E-mail: M_Liga@mail.ru

Особенностью современного этапа развития цивилизации является то, что все большее число проблем развития общества, имевших ранее локальный характер, приобретает глобальные размеры. Глобальные проблемы – целостная самостоятельная система, имеющая свою структуру, иерархическую соподчиненность, развитие в пространстве и времени. В политической сфере проявлением глобализации становится создание и функционирование политических и военных блоков, коалиции правящих групп, всемирных международных организаций. В экономической сфере усиливается значение наднациональной координации и интеграции, региональных и мировых соглашений. В культуре определяющей становится тенденция к единообразию, приобщению к одному и тому же культурному опыту, происходит унификация вкусов и предпочтений.

Современный этап глобализации характеризуется повсеместностью, вхождением человечества в единую систему социально-культурных, экономических, политических и иных связей, взаимодействий и отношений. К числу наиболее существенных характеристик глобализации можно отнести такие как хаотичность, становление многополярного мира, где ведущую роль начинают играть США, возникновение принципиально новых рынков, стремительное развитие науки и техники, превращение знаний в решающий фактор общественного развития. Обостряются социальные последствия глобализации между уровнем и качеством жизни развитых и развивающихся стран, между безудержной эксплуатацией природных ресурсов и ухудшением экологической ситуации, между ростом населения и обеспеченностью его пищевыми и иными ресурсами. Возникают новые глобальные проблемы: предотвращение распространения наркотиков, международный терроризм, кризис современной системы образования, обострение противоречий между Западом и модернизирующимся Востоком. По мнению С. Хантингтона, конфликты будут возникать не между нациями – государствами, а между цивилизациями [1]. Под цивилизацией ученый понимает культурные сообщества, отличающиеся друг от друга историей, языком, традициями и религией. В современном мире существует восемь цивилизаций: западная, конфуцианская, японская, исламская, индуистская, славяно-православная, латиноамериканская и африканская. Основным столкновением цивилизаций на глобальном уровне С. Хантингтон считает конфликт между Западом и конфуцианско-исламскими государствами. Причину конфликта между цивилизациями Хантингтон связывает не с экономикой и политикой, а с различными системами ценностей, культурой. По мнению С. Хантингтона, столкновение цивилизаций в современном мире неизбежно.

Во-первых, потому, что различия между цивилизациями не просто реальны, а существенны. Во-вторых, экономическая модернизация и социальные изменения приводят к ослаблению государства как источника идентификации. В-третьих, потому, что «мир становится все более тесным». В-четвертых, господство Запада вызывает стремление незападных стран придать миру «незападный облик». В-пятых, экономические и политические процессы подвержены более быстрым изменениям, культурные же особенности изменяются очень медленно, постепенно, вследствие чего в этой сфере сложнее добиться компромисса, сложнее разрешать конфликты. Среди всех конфликтов ученый большее значение придает национально-этническому, религиозному конфликтам. Нобелевский лауреат К. Лоренц называет глобальные проблемы современности «смертным грехом», выделяя среди них перенаселенность планеты, опустошение жизненного пространства, безудержный рост производства и потребления, научное доктринерство, ядерное оружие, разрыв традиции, отчужденность между поколениями [2].

Основная идея всех работ Римского клуба состояла в утверждении того, что мы сможем изменить мир, только изменяя самого человека, его ценности, улучшая качество его жизни.

Изучение проблем качества жизни, начавшееся в западной науке в середине 50-60-х годов прошлого столетия, привело к формированию различных теоретико-методологических подходов к разработке данного понятия. Экономический подход рассматривает качество жизни как удовлетворение основных материальных потребностей людей и переход к этапу удовлетворения духовных потребностей. Здесь внимание уделяется экономическим факторам, игнорируется субъективная составляющая. Причем, в рамках этого направления можно выделить две прямо противоположные позиции: оптимистическая и пессимистическая. Представители оптимистической точки зрения абсолютизируют роль экономических факторов, считают их основным условием улучшения качества жизни. Представители другой точки зрения, или как ее называют, пессимистической доказывают, что экономический рост и его последствия влекут за собой ухудшение качества жизни людей.

Проблемы, связанные с улучшением качеств человека, получили свою разработку в докладе, написанном группой ученых под руководством американского философа Э. Ласло «Цели для человечества». Данный проект был ориентирован не на то, как избежать глобальной катастрофы, а как через развитие человеческих качеств изменить, преобразовать общество и создать общество «нового гуманизма». Это будет общество, где нормы поведения человека и нормы государственной политики будет определять «новый стандарт гуманизма», «... цели человечества не могут ограничиваться лишь стремлением избежать катастрофы, обеспечить возможность для выживания и потом влачить прозаическое и ущербное существование в своем полуискусственном мирке. Нужно поднять дух человека, ему необходимы идеалы, в которые бы он мог действительно верить, ради которых он мог бы жить и бороться, а если понадобится и умереть. И идеалы эти должны произрастать из его сознания своей новой роли на планете...» [3].

В докладе «Нет пределов обучению», подготовленном группой в составе Дж. Боткина (США), М. Эльманджра (Марокко) и М. Малица (Румыния), поднимаются вопросы образования, его роли в достижении высокого качества жизни, в решении глобальных проблем современности, сокращении разрыва в уровне культуры людей различных социальных групп, стран и регионов мира.

О значимости, важности образования для развития современной цивилизации писал А. Печчеи. Отсутствие образования не позволяет людям развивать свои способности, трудиться. Резко снижаются адаптационные возможности человека. А. Печчеи считал, что обеспечение минимума образования «... является неременным условием дальнейшего развития человечества и всех связанных с ним процессов» [4]. Но этого мало утверждают создатели доклада «Нет пределов обучению». Да и сам А. Печчеи обращает на это внимание. Он пишет о том, что не только люди, «живущие в невежестве и безнадежности», но и «... вполне грамотные, устроен-

ные и имеющие удовлетворяющую их работу» [5], не могут ни функционально, ни психологически адаптироваться к новым условиям жизни. Ученой считал причиной такой ситуации возникшее несоответствие между меняющимся миром и его восприятием человеком, а также неумение человека приспособиться к окружающей его среде, что отрицательно сказывается на качестве жизни.

Поскольку цели развития человечества уже определены, в связи с этим актуальной становится проблема: как довести эти цели до всего человечества и до каждого отдельного человека.

Авторы доклада «Нет пределов обучению» видят выход из сложившейся ситуации в становлении нового типа образования. Образование в докладе понимается как такой подход к знаниям, жизни, который обращает внимание на активность, инициативу человека. Обучение они связывают с необходимостью применять методические приемы, навыки, установки, которые позволили бы личности справляться с новыми ситуациями. Рассматриваются разные уровни образования: индивидуальный и «социетальный». Отмечая, что современное образование стало архаичным, неспособным давать оценку новым явлениям и процессам, авторы доклада поднимают вопрос о его реформировании. Реформа образования позволит человеку активнее адаптироваться в окружающем его мире, будет способствовать ускоренному развитию экономики и культуры, ориентироваться на удовлетворение потребностей человека. Существующая традиционная система образования носит поддерживающий, воспроизводящий характер, которая обеспечивает преемственность социокультурного опыта, социальной культуры, социальной системы, учит человека справляться только с повторяющимися ситуациями. Однако в век бурных и быстрых изменений этого недостаточно. Воспроизводящий тип образования не позволяет человеку идти в ногу со временем, лишь выполняя задачу его адаптации в обществе. Сегодня, считают авторы проекта, необходима новая концепция образования – «инновационное образование». Инновационное образование помимо знаний, поддержания существующих традиций всегда означает активный отклик на возникающие как перед человеком, так и перед обществом проблемы. В основе инновационного образования лежит «человеческая инициатива». Процесс и результат инновационного образования стимулирует изменения в существующей культуре, социальной среде. Такой тип образования даст возможность адекватно оценивать происходящие события, предвидеть будущее. Только такое образование даст толчок развитию человека, увеличить его адаптационные возможности. Отличительной особенностью доклада стал новый подход к решению глобальных проблем. Его суть заключается в следующем: через развитие инициативы отдельной личности, ее творческого потенциала к решению проблем, затрагивающих интересы всего общества. В докладе совершенно справедливо отмечается, что именно творческий человек является гарантией решения всех проблем.

В докладе «Нет пределов обучению» образование рассматривается как механизм улучшения качества жизни, формирование нового человека, как условие интеграции всех людей в единое сообщество, основанное на гуманистических началах.

1980 году был опубликован доклад «Маршруты, ведущие в будущее», написанный Б. Гаврилишиным.

Идеи и мысли, высказанные в этой работе, очень созвучны идеям А. Печчеи. Причины всех происходящих перемен А. Печчеи связывал с человеком, его качествами. Б. Гаврилишин доказывает, что качества человека, к которым он относит знания, творческие способности и возможности, наличие определенной системы ценностей являются ведущими в общественной жизни. От них зависит эффективность общества. Господствующие в обществе ценности формируют нормы и правила поведения. Благодаря своим способностям, знаниям человек создает экономическую, политическую и технологическую системы. Таким образом, общество – это единство системы ценностей, экономической, политической и технологической систем. Изменения в обществе начинают с технической системы, все остальные составляющие изменяются, но очень медленно. Меняется жизнь людей, ее качество. Формой разрешения возникшего противоречия, автор считает возникновение новой системы ценностей. Мысль об определяющей

роли ценностей в жизни общества автор подтверждает на примере США, Советского государства и Японии. Большую симпатию автора вызывает Япония, где преобладают ценности и нормы группового сотрудничества. По мнению Б. Гаврилишина, эти ценности и позволили стране добиться больших высот в развитии экономики, стать мировым лидером, достичь высокого качества жизни. Ученый считает, что только на ценностях группового сотрудничества можно обеспечить достойную жизнь. Он отрицательно относится к идее свободной конкуренции и предпринимательства, которые оказались не в состоянии обеспечить эффективность общественного строя. Равенство и коллективизм, провозглашенные Советским государством, несмотря на обеспеченность страны ресурсами также породили неэффективную экономическую систему [6].

В докладе Римского клуба «Первая глобальная революция», подготовленном А. Кингом и Б. Шнайдером, обращалось внимание на то, что ориентация человека на материальное благополучие, идеологию потребительства должна уступить место новой системе ценностей. Человек должен уметь общаться, информировать, адаптироваться, управлять. Возможность изменения образа мышления и поведения авторы доклада связывают с растущей ролью образования, вкладом науки и техники в общее и устойчивое благосостояние всех членов общества, средствами массовой информации.

Человек оказался не в состоянии адаптироваться к окружающей его природной и социальной среде. Авторы доклада доказывают, что причина этого коренится в существующей системе образования, для которой характерно чрезмерное накопление знаний, анахронизм и неприспособленность к жизни. Цель образования исследователи видят в том, чтобы «научить учиться». Образование сможет «научить учиться», если будет ориентироваться на решение следующих задач:

- получение знаний;
- формирование и развитие интеллектуальных и критических способностей;
- развитие самообразования и знания о собственных одаренностях и пределах;
- обучение преодолению нежелательных импульсов и деструктивного поведения;
- постоянное пробуждение личного творчества и способностей воображения;
- обучение исполнению ответственных ролей в жизни общества; обучение общению;
- развитию глобального взгляда на мир;
- тренировка операциональности и способности к принятию решений [7].

Значительное место в формировании новых ценностей авторы отводили средствам массовой информации. СМИ должны помочь людям приспособиться к изменениям, происходящим в обществе, выработать свою позицию, свое понимание той или иной проблемы. Средствам массовой информации для решения поставленных задач необходимо публиковать такие материалы, которые бы заставили людей отказаться от погони за материальными благами, ориентации на «обладание». Эти же материалы помогут людям осуществить переход к ценностям духовного плана: стремление человека «быть» хозяином своей судьбы, участвовать в жизни общества, развивать свои таланты и способности.

Э. фон Вайцзеккер, А. Ловинс, Х. Ловинс – авторы проекта «Фактор «четыре». В два раза больше богатства из половины ресурсов» вновь обращаются к идее, высказанной в первых докладах и работе А. Печчеи «Человеческие качества». Они видят решение всех проблем в самом человеке. Поэтому, не случайно, в качестве одного из условий достижения устойчивого развития они выдвигают требование формирования новых постматериалистических ценностей. «Пытаясь создать устойчивую цивилизацию, мы должны научиться ценить все неэкономические преимущества и потребности и признать при этом, что их разрушение зачастую бывает результатом чрезмерного предложения экономических благ» [8].

Совсем недавно увидела свет книга Э. Ласло, члена Римского клуба, инициатора создания Будапештского клуба, «Макросдвиг». Макросдвиг – это изменение цивилизации, ее трансфор-

мация. Ученый анализирует различные пути улучшения качества жизни. Среди этих путей ведущее место он отводит духовности, религии, искусству, науке, морали. Э. Ласло даже приводит перечень моральных действий в личной сфере, следуя которым человек может добиться высокого качества жизни, не связывая его достижения с высоким уровнем жизни [9].

Таким образом, в работах Римского клуба был поставлен вопрос о формировании новых качеств человека, о гуманизации человеческого бытия как основных целях экономического роста. Печчеи так сформулировал основную идею этой стратегии: «... наша так любящая расти система сама же обрекла себя на путь, лишаящий ее этой возможности. Вывод напрашивается сам собой, что абсолютно нереалистично ставить в этом культурном и функциональном беспорядке какие бы то ни было новые амбициозные цели глобального роста» [10]. По мнению А. Печчеи, необходим новый гуманизм, основанный на улучшении качества жизни человека. Такие качества человека, как «эгоизм, жадность, ощущение власти над другими, гордость обладания» не приемлемы для нынешнего этапа развития цивилизации, которая целиком зависит от его деятельности. Причиной всех негативных явлений, возникших в современном обществе, ученые считали самого человека. Цивилизация на протяжении своего существования не раз переживала различного рода кризисы. Основным средством выхода из таких кризисов была научно-техническая революция. В современных условиях достижения научно-технического прогресса, напротив, ведут к кризисам, усугубляют воздействие общества на окружающую человека среду, самого человека. В этой ситуации чрезвычайно важно «... заставить людей глубже осознать смысл нынешних затруднений человечества, научить смотреть его дальше интересов сегодняшних поколений, вселить в него искреннюю заботу о будущем и готовность осуществлять те меры, которые способны обеспечить выживание человеческого рода» [11]. Необходимо изменить самого человека, изменить отношение к нему через повышение качества жизни, рациональное природопользование, разумное решение мировых и локальных проблем.

Ведущую роль в решении этих проблем Римский клуб отводил образованию, знанию. В современном мире сферой конкуренции становится не экономика, а сфера образования, сфера, где идет процесс формирования интеллектуального капитала. Развитие образования в современном мире характеризуется двумя противоречивыми тенденциями. С одной стороны, это кризис современной системы образования. О кризисе в образовании пишут европейцы и африканцы, отечественные и зарубежные исследователи. Ряд исследователей, в частности Ф. Кумбас, Н. Гендина, А. Урсул предлагают рассматривать кризис современной системы образования как глобальную проблему. Причем, этот кризис коснулся как развитых стран, так и развивающихся. Формы проявления этого кризиса разнообразны. Для развивающихся стран актуальной является проблема доступа к образованию, дефицит его финансового обеспечения. Для развитых стран – это консервативность образовательной системы, ее академизм, неспособность быстро реагировать на изменения в различных сферах жизнедеятельности постиндустриального общества, непонимание роли образования, его значения в гуманистически ориентированном социальном прогрессе. Ряд исследователей считают, что одной из причин кризиса в образовании является противоречие между требованиями общества и возможностями образования. Согласно теории «культурного отставания» В. Огберна, техника развивается значительно быстрее, нежели происходят изменения в других областях [12]. Эти области вынуждены приспособляться к происходящим изменениям, причем процесс приспособления идет очень медленно и не соответствует процессу технического развития. Об этом свидетельствует ситуация сложившаяся в современном образовании. Научно-техническая революция, коснувшись всех сфер жизнедеятельности общества, не смогла быстро вовлечь в процесс изменений сразу систему образования. Цели образования не соответствуют современному состоянию общества, которое порождает новые требования к личности. А с другой стороны, это усиление роли образования, превращение его в ведущий фактор будущего цивилизации. Образование – важнейший сектор экономики, источник воспроизводства рабочей силы. В современном мире сферой конкуренции становится не экономика, а сфера образования, сфера, где идет процесс формиро-

вания интеллектуального капитала. Становление информа – интеллектуальной экономики – изменило само общество и человека. Человек в этом обществе становится творческой силой и информационным ресурсом общества. Это в свою очередь приводит к изменению отношения общества к образованию. Образование превращается в социальную ценность, а знания в символический капитал. «Триада квали-экономика инфо-экономика интеллект-экономика замыкается «образовательной экономикой...» [13].

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

Библиографический список

1. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; Пер. с англ. Т. Велимеева, Ю. Новикова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003.
2. Лоренц К. Восемь грехов человечества // Вопросы философии. – 1992. – № 3.
3. Печчеи А. Человеческие качества / Пер. с англ. Захаровой О. В. – М.: Прогресс, 1980. – С. 176.
4. Там же. – С. 203.
5. Там же. – С. 204.
6. Гвишиани Д. М. Мосты в будущее. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
7. Кинг А., Шнайдер Б. Первая глобальная революция. Доклад Римского клуба. – М.: Прогресс-Пангея, 1991.
8. Вайцзеккер Э., Ловинс Э., Ловинс Л. Фактор «четыре». В два раза больше богатства из половины ресурсов. Сборник новая постиндустриальная волна на Западе / Под ред. Иноземцева В.Л. – М.: Academia, 1999. – С. 623.
9. Ласло Э. Макродвиг (К устойчивости мира курсом перемен) / [Предис. Артура Ч. Кларка]. – М.: Тайденс Ко, 2004. – 208 с. (Библиотека журнала «Экология и жизнь». Серия «Устройство мира»).
10. Печчеи А. Указ. соч. – С. 132.
11. Там же. – С. 137.
12. Асп Э. К. Введение в социологию. – СПб.: Алетейя, 2000.
13. Субетто А.И. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга. <http://aso.9000.by/ru/dosk/sk/ngo/669-1.htm>.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В РЕГИОНАЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Шалаев

Иван

Кириллович

– доктор педагоги-
ческих наук,
профессор,
зав. кафедрой
психологии управле-
ния БГПУ,
академик МАНПО

Известный французский философ и математик Р. Декарт утверждал: «Определите значение слов, и Вы избавите человечество от половины его заблуждений».

Под эффективностью управления образованием (ЭУО) мы понимаем меру достижения субъектом управления оптимального уровня показателей целостной совокупности составляющих этого феномена:

- развития профессионально-личностных качеств субъекта управления;
- технологического обеспечения процесса управления;
- функционально-ресурсного обеспечения учреждений образования;
- качества образования как процесса и результата труда педагогов и учащихся.

При этом интегративный показатель эффективности управления образованием определяется по квалиметрическому правилу, включающему результаты измерения параметров всех четырёх групп.

При определении ЭУО мы использовали логику программно-целевой экспертизы:

- системный анализ ЭУО, позволяющий вскрыть препятствующие факторы эффективности;
- построение дерева целей ЭУО, определяющее измеряемые параметры эффективности;
- разработку исполняющей программы ЭУО, определяющей критериальные характеристики эффективности;
- осуществление экспертных заключений по каждому блоку измеряемых параметров и измерение интегративного показателя ЭУО;
- выражение результатов экспертизы ЭУО картограммой или картой-мониторингом эффективности управления образованием.

В результате реализации первого шага этого алгоритма мы установили:

- несовершенство профессионально-личностных качеств субъекта управления (эрудиция ограничена минимумом профессиональных знаний, поверхностное представление о стиле управления, слабо проявляются способности управленческой эмпатии и рефлексии и др.);
- отсутствие должного мотивационного программно-целевого обеспечения управления образованием (смутное представление о сущности системного анализа, дереве целей, исполняющей программе и т.д.);

Управление образованием

- низкий уровень функционально-ресурсного обеспечения учреждений образования (нет должной целевой ориентации на повышение эффективности образовательных учреждений, слабо стимулируется финансирование учреждений образования из альтернативных (негосударственных) источников;

- игнорирование принципов научной организации труда педагогов и учащихся, обуславливающее низкое качество образования (слабая целевая ориентация субъектов учебно-воспитательного процесса, не разработанность измеряемых параметров их труда, отсутствие критериальных характеристик оценки процесса и результатов образования и др.).

В результате второго шага алгоритма мы получили сорок измеряемых параметров соответственно установленным четырём группам факторов ЭУО.

1. Развитие профессионально-личностных качеств субъекта управления:

- самоактуализация (А);
- идейность и личностные ценности руководителя (И);
- эрудиция и рост профессионализма (Э);
- организаторские способности и умение управлять собой (О);
- человечность и личные цели (Ч);
- стиль управления и знание современных управленческих подходов (С);
- управленческая эмпатия и рефлексия (Р).

2. Технологическое обеспечение управления образованием:

- системный анализ (са);
- построение дерева целей (Пдц);
- разработка исполняющей программы (Рип);
- системное планирование (сп);
- системная организация (со);
- системный контроль (ск);
- системное регулирование (ср).

3. Функционально-ресурсное обеспечение учреждений образования:

- обеспечение целевой ориентации подчинённых в соответствии с содержанием и объемом совместной работы, формирование их ценностно-ориентированного единства и психологического климата, осуществление воспитания и профессионального совершенствования, стимулирования их труда (Ф₁);

- выполнение федеральных и региональных программ развития образования напрямую относящихся к деятельности образовательного учреждения (Ф₂);

- разработка нормативно-правовой основы деятельности учреждения (устав, материалы по лицензированию, аттестации и аккредитации) – (Ф₃);

- обеспечение условий, соответствующих требованиям, предъявляемым к функционированию образовательного учреждения (Ф₄);

- разработка содержания образования на основе федерального и регионального стандартов и особенностей условий, в которых оно работает (Ф₅);

- подбор кадров, обеспечение условий для развития и совершенствования научно-методического мастерства и профессионального продвижения кадров, их аттестация, организация научно-исследовательской и инновационной работ коллектива (Ф₆);

- обеспечение необходимого уровня образования с последующей аттестацией на всех этапах и ступенях образования учащихся (Ф₇);

- регулирование отношений с родителями; организация порядка приобретения и поставки учебного оборудования, учебно-методической литературы и учебников (Ф₈);

- контроль и исполнение требований Закона и конституционных прав в части получения образования в рамках, определённых статусом данного образовательного учреждения (Ф₉);

- организация финансово-хозяйственной и экономической деятельности в соответствии с Уставом и лицензией (Ф₁₀);

4. Повышение качества образования как процесса и результата труда педагогов и учащихся:

- психологическая готовность к профессиональному труду педагогов (А₁);

Управление образованием

- технологическая подготовленность к профессиональному труду (А₂);
- планирование учебно-воспитательной работы (П₁);
- повышение педагогического мастерства и его практическая реализация (П₄);
- проявление нравственных качеств соблюдения прав и свободы учащихся (П₅);
- участие в общественной жизни образовательного учреждения (П₆);
- взаимодействие в коллективе (педагогическое сотрудничество) – П₇;
- организация труда и отдыха, укрепление здоровья (своего и учащихся) – П₈;
- психологическая готовность учащихся к достижению высоких показателей по параметрам

К₁, К₂, К₃ (М);

- осуществление самоанализа и самодиагностики (Д₁);
- осуществление планирования собственной деятельности по параметрам К₁, К₂, К₃ (Д₂);
- осуществление самоорганизации, самоконтроля и саморегулирования по достижению параметров К₁, К₂, К₃ (Д₃);
- социальное развитие и саморазвитие (К₁);
- культура и нравственная воспитанность учащихся (К₂);
- качество знаний учащихся в соответствии с государственными стандартами (К₃).

В результате реализации третьего шага алгоритма мы получили критериальные характеристики эффективности управления образованием*, которые используются в экспертных заключениях и в соответствующих картограммах (четвёртый и пятый шаги вышеуказанного алгоритма). Здесь лишь заметим, что адекватная дереву целей исполняющая программа, содержащая качественно-количественные характеристики, позволяет компетентным экспертам и субъектам управления образованием оценить меру достижения любой цели в любой момент времени.

Для оценки эффективности управления образовательным учреждением председатель районного комитета по образованию назначает экспертов в составе:

- 1) инспектор комитета по образованию, постоянно осуществляющий контроль за деятельностью экспертируемого образовательного учреждения – Э₁;
- 2) руководитель экспертируемого учреждения образования (принимается совокупная оценка руководства учреждения) – Э₂;
- 3) представитель от педагогического коллектива с группой коллег (совокупная оценка) – Э₃.

Для оценки эффективности управления образованием в районе председатель краевого комитета по образованию назначает группу экспертов в составе:

- 1) инспектор краевого комитета, курирующий экспертируемый район – Э₁;
- 2) председатель комитета по образованию экспертируемого района (принимается совокупная оценка аппарата комитета) – Э₂;
- 3) представители педагогической общественности района (профсоюзный лидер, заслуженные учителя и др. – совокупная оценка) – Э₃.

Эффективность управления образованием в крае краевой комитет определяет на основе результатов экспертирования районов и самооценки.

Экспертируемые субъекты управления различных уровней оцениваются по критериальным характеристикам параметров функционально-ресурсного обеспечения управления соответствующих уровней; по блоку параметров качества образования оценка определяется для района как среднее значение по образовательным учреждениям района; блоки параметров развития профессионализма субъектов управления и технологического обеспечения управления образованием оцениваются по общим критериальным характеристикам субъектов управления уровней регионального, муниципального и образовательного учреждения.

Каждый из трех ведущих экспертов (Э₁, Э₂, Э₃) выставляет по всем 40 измеряемым параметрам свою независимую оценку. Но в рамках групп (П, Т, Ф, К) по правилу

* См. И.К. Шалаев Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. – С. 246-273 или И.К. Шалаев Методика оценки эффективности управления образованием: программно-целевой подход. – Барнаул: АКППРО, 2005. – С. 21-46.

Управление образованием

$$И_{ПЭ} = \frac{3n_{э1} + 2n_{э2} + n_{э3}}{6}$$
 определяется интегративный показатель экспертной оценки (рп, рт, рф, рк).

Именно эти показатели являют собой реально достигнутое по ведущим целям повышения эффективности управления образованием (цП, цТ, цФ, цК). А так как оптимально возможное достижение при шкале «0-10» выражается в группе «П» показателем 70 ($A+И+Э+О+Ч+С+P=70$), в группе «Т» показателем 390 ($4ca+4Пдц+4Рип+4сп+12со+8ск+3ср=390$), в группе «Ф» показателем $200(2[\Phi_1+\Phi_2+\dots+\Phi_{10}]=200)$, в группе «К» показателем $340(\frac{34}{50} \cdot [A_1+A_2+П_1+6П_4+5П_5+4П_6+3П_7+2П_8+X+2M+3Д_1+3Д_2+3Д_3+5K_1+5K_2+5K_3]=340)$, то соответственно имеем:

$$П = \frac{pn}{70} \cdot 100\%, \quad Т = \frac{pt}{390} \cdot 100\%, \quad \Phi = \frac{p\phi}{200} \cdot 100\%, \quad К = \frac{pk}{340} \cdot 100\%.$$

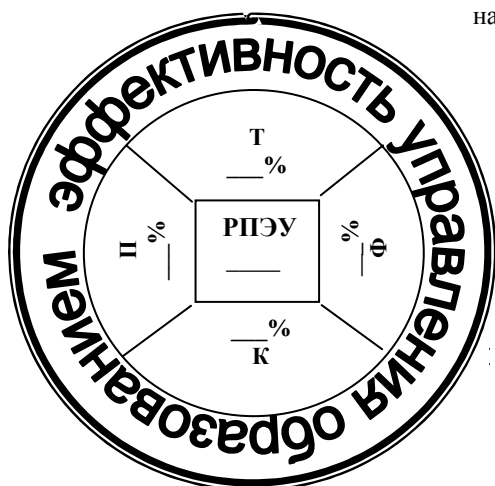
Результаты экспертных измерений и вычислений по квалиметрическим правилам заносятся в специальные таблицы (см. таблицы и квалиметрические правила определения показателей эффективности управления образованием).

Заметим, что показатель «К» может определяться только по выпускным классам экспертируемых учреждений образования.

Для концентрированного выражения показателей эффективности управления образованием вводится специфический знак, отражающий показатели П, Т, Ф, К и РПЭУ (интегративный рейтинговый показатель эффективности управления образованием).

Этот же знак может использоваться в качестве обобщенной формы экспертного заключения для составления районной карты эффективности управления образованием (знак заполняется по каждому образовательному учреждению района) и для краевой карты (знак заполняется по каждому району). Приводим форму экспертного заключения:

Экспертное заключение по _____
название района, учреждения



Выполнили эксперты:

Э1 _____	Ф. И. О.	подпись
Э1 _____	Ф. И. О.	подпись
Э1 _____	Ф. И. О.	подпись

Таблицы и квалиметрические правила определения показателей эффективности управления образованием

Эксперты и показатели измерения	Измеряемые параметры профессионально-личностных качеств субъекта управления								
	А	И	Э	О	Ч	С	Р	рп	П
пэ ₁									%
пэ ₂									
пэ ₃									
ипэ									

Измеряемые параметры технологического обеспечения управления								
са	Пдц	Рип	сп	со	ск	ср	рт	Т
								%

$$Ипэ = \frac{3n_{э1} + 2n_{э2} + n_{э3}}{6}; \quad rp = A + И + Э + О + Ч + С + Р; \quad Ипэ = \frac{3n_{э1} + 2n_{э2} + n_{э3}}{6};$$

$$рт = 4са + 4Пдц + 4Рип + 4сп + 12со + 8ск + 3ср; \quad П = \frac{pn}{70} \cdot 100\%; \quad Т = \frac{pt}{390} \cdot 100\%$$

Эксперты и показатели измерения	Измеряемые параметры функционально-ресурсного обеспечения управления образованием											
	Ф ₁	Ф ₂	Ф ₃	Ф ₄	Ф ₅	Ф ₆	Ф ₇	Ф ₈	Ф ₉	Ф ₁₀	рФ	Ф
пэ ₁												%
пэ ₂												
пэ ₃												
ипэ												

$$Ипэ = \frac{3n_{э1} + 2n_{э2} + n_{э3}}{6}; \quad рф = 2(\phi_1 + \phi_2 + \dots + \phi_{10}) \quad \Phi = \frac{P\Phi}{200} \cdot 100\%$$

Эксперты и показатели измерения	Измеряемые параметры качества труда педагогов и учащихся																	
	А ₁	А ₂	П ₁	П ₄	П ₅	П ₆	П ₇	П ₈	Х	М	Д ₁	Д ₂	Д ₃	К ₁	К ₂	К ₃	рк	К
пэ ₁																		%
пэ ₂																		
пэ ₃																		
ипэ																		

$$ипэ = \frac{3n_{э1} + 2n_{э2} + n_{э3}}{6};$$

$$рк = \frac{34}{50} (A_1 + A_2 + П_1 + 6П_4 + 5П_5 + 4П_6 + 3П_7 + 2П_8 + X + 2M + 3Д_1 + 3Д_2 + 3Д_3 + 5К_1 + 5К_2 + 5К_3) \quad К = \frac{рк}{340} \cdot 100\%$$

$$РПЭУ = rp + рт + рф + рк = A + И + Э + О + Ч + С + Р + 4ас + 4Пдц + 4Рип + 4сп + 12со + 8ск + 3ср + 2(\phi_1 + \phi_2 + \dots + \phi_{10}) + \frac{34}{50} (A_1 + A_2 + П_1 + 6П_4 + 5П_5 + 4П_6 + 3П_7 + 2П_8 + X + 2M + 3Д_1 + 3Д_2 + 3Д_3 + 5К_1 + 5К_2 + 5К_3)$$

РПЭУ

Если $\frac{70}{70} \cdot 100\% \geq П \geq \frac{59}{70} \cdot 100\%$ ли $100\% \geq П \geq 85\%$, то уровень профессионально-

личностных качеств субъекта управления **высокий**;

если $84\% \geq П \geq 55\%$, то уровень профессионально-личностных качеств субъекта управления **допустимый**;

если $54\% \geq П \geq 35\%$, то уровень профессионально-личностных качеств субъекта управления **критический**;

Управление образованием

если $34\% \geq П \geq 0\%$, то уровень профессионально-личностных качеств субъекта управления **недопустимый**.

Если $\frac{390}{390} \cdot 100\% \geq T \geq \frac{332}{390} \cdot 100\%$ или $100\% \geq T \geq 85\%$, то уровень технологического обеспечения управления образованием **высокий**;

если $84\% \geq T \geq 55\%$, то уровень технологического обеспечения управления образованием **допустимый**;

если $54\% \geq T \geq 35\%$, то уровень технологического обеспечения управления образованием **критический**;

если $34\% \geq T \geq 0$, то уровень технологического обеспечения управления образованием **недопустимый**.

Если $\frac{200}{200} \cdot 100\% \geq \Phi \geq \frac{170}{200} \cdot 100\%$ или $100\% \geq \Phi \geq 85\%$, то уровень функционально-ресурсного обеспечения учреждений образования **высокий**;

если $84\% \geq \Phi \geq 55\%$, то уровень функционально-ресурсного обеспечения учреждения образования **допустимый**;

если $54\% \geq \Phi \geq 35\%$, то уровень функционально-ресурсного обеспечения учреждений образования **критический**;

если $34\% \geq \Phi \geq 0$, то уровень функционально-ресурсного обеспечения учреждений образования **недопустимый**.

Если $\frac{340}{340} \cdot 100\% \geq K \geq \frac{289}{340} \cdot 100\%$ или $100\% \geq K \geq 86\%$, то уровень качества образования **оптимальный**;

если $84\% \geq K \geq 55\%$, то качество образования **допустимое**;

если $54\% \geq K \geq 35\%$, то качество образования **критическое**;

если $34\% \geq K \geq 0$, то качество образования **недопустимое**.

Если $1000 \geq РПЭУ \geq 850$, то эффективность управления образованием **высокая**;

если $849 \geq РПЭУ \geq 550$, то эффективность управления образованием **допустимая**;

если $549 \geq РПЭУ \geq 350$, то эффективность управления образованием **критическая**;

если $349 \geq РПЭУ \geq 0$, то эффективность управления образованием **недопустимая**.

Секторы с показателями П, Т, Ф, К, РПЭУ высокой эффективности заштриховываются красным цветом (или сеткой); секторы с показателями допустимого уровня заштриховываются синим цветом (или полоской); секторы с показателями критического уровня не заштриховываются; секторы с показателями недопустимого уровня заштриховываются черным цветом (или волной).

Такая карта-мониторинг должна служить повышению эффективности управления образованием на разных уровнях: школы, района, города, края.

Порядок работы по составлению карт-мониторингов:

- 1) составление карт-мониторингов каждого образовательного учреждения района;
- 2) составление районных карт-мониторингов и представление экспертных заключений в краевом комитете по образованию;
- 3) составление краевой карты-мониторинга на основе экспертных заключений по районам (показатель «К») и самооценки краевым комитетом по образованию (показатели «П», «Т», «Ф»).

Комитет по образованию региональной администрации может определить более простой порядок оценки эффективности управления образованием в районе (городе):

1. Председатель комитета по образованию привлекает свой аппарат для самооценки профессионально-личностных качеств (П), уровня владения технологией управления (Т), уровня реализации функций комитета по образованию (Ф). По каждому показателю (П, Т, Ф) аппарат комитета определяет наиболее адекватную численную оценку по шкале «0-10».

Управление образованием

2. Определенные комитетом численные оценки по деятельности аппарата председатель комитета согласует с инспектором краевого комитета, курирующим экспертируемый район. Скорректированные инспектором краевого комитета оценки включаются в официальное экспертное заключение.

3. Качество образования в районе (городе) определяется по среднему значению интегративных показателей - $\frac{pk1 + pk2 + pk3 + \dots + pkn}{n}$,

где $pk_1, pk_2, pk_3, \dots, pkn$ – суммы показателей измеряемых параметров качества образования как процесса и результата труда педагогов и учащихся по каждому образовательному учреждению района (города).

4. Интегративный рейтинговый показатель эффективности управления образованием в районе (городе) определяется по правилу:

$$\text{РПЭУ} = A + И + Э + О + Ч + P + 4\text{Пдц} + 4\text{Рип} + 4\text{сп} + 12\text{со} + 8\text{ск} + 3\text{ср} + 2(\Phi_1 + \Phi_2 + \dots + \Phi_{10}) + \frac{pk1 + pk2 + pk3 + \dots + pkn}{n}$$

Председатели районных (городских) комитетов по образованию в своих отчётах краевому комитету раскрывают важный информационно-диагностический потенциал карт-мониторингов эффективности управления.

Примеры:

- Н.Г. Микулец (Бурлинский район): В районе самое слабое направление-уровень владения наукоёмкой технологией. Это ни для кого не секрет, так как руководители школ и специалисты не имели возможности учиться из-за отсутствия финансирования. В районе имеют место сложности с подпиской на периодические издания. В первую очередь, необходимо организовать учёбу руководителей эффективным управленческим технологиям. Не обладая высокоэффективной управленческой технологией, руководители образовательных учреждений оказались не в состоянии осуществлять на высоком уровне функционально-ресурсное обеспечение (Ф). Следовательно, качество образования как процесс и результат труда педагогов и учащихся (К) оставляет желать лучшего. До конца учебного года комитет по образованию планирует провести учёбу руководителей всех общеобразовательных учреждений на базе района преподавателями БГПУ. На ближайшие 2-3 года необходимо разработать систему семинаров и практикумов для руководителей и заместителей директоров школ по учебно-воспитательной работе с привлечением опытных специалистов по вопросам управления.

- Т.К. Землянухина (Тюменцевский район): В целом в пределах района диапазон показателей эффективности составляет:

- по РПЭУ от 911,9 до 694,3;
- по «П» от 93% до 74,7%;
- по «Т» от 89,9% до 66,7%;
- по «Ф» от 90,1% до 72%;
- по «К» от 94% до 65,3%.

Это свидетельствует о том, что в районе не используются должным образом внутрирайонные возможности повышения эффективности управления образованием: здесь есть у кого учиться и кого учить. Например, на базе образовательных учреждений Вылковской МСОШ, Тюменцевской МСОШ, Урывской МСОШ и Кулундинской МСОШ можно создать постоянные школы управления для субъектов управления других образовательных учреждений района.

Для субъектов управления Березовской МСОШ и Заводской МСОШ необходимо обеспечить стажировку по технологии управления в Урывской МСОШ. Для руководителей Заводской МСОШ по развитию профессионально-личностных качеств – в Тюменцевской МСОШ. Для руководителей Королёвской МСОШ – в Карповской МСОШ по функционально-ресурсному обеспечению управления образованием. Опыт осуществления функционально-ресурсного обеспечения образовательного учреждения следует обобщить по Карповской МСОШ и Тюменцевской МСОШ. Опыт организации труда педагогов и учащихся, обуславливающих высокое качество образования, надо обобщить у субъектов Тюменцевской и Кулундинской МСОШ.

Управление образованием

Очень значимую информацию даёт сравнительный анализ показателей эффективности управления отдельно взятого ОУ. Например, в Грязновской МСОШ показатель качества образования («К») значительно превосходит показатели «П», «Т», и «Ф». Руководителю этого ОУ следует решительно повысить показатели «П», «Т», и «Ф». В противном случае можно ожидать снижения показателя «К». На этот же факт следует обратить внимание руководителю Андроновской МСОШ, Ключевской СОШ, Мезенцевской МСОШ. В Карповской МСОШ следует ожидать существенное повышение показателя «К», так как субъект управления имеет очень высокие показатели по «П» и «Ф» при условии повышения показателя «Т».

Анализ показателей индивидуальных особенностей субъектов управления образованием вызывает соответствующие замечания. Так, руководитель Заводской МСОШ явно нуждаются в помощи по развитию профессионально-личностных качеств членов администрации. Руководитель Берёзовской МСОШ не сможет обеспечить более высокие показатели «Ф» и «К» без базовой подготовки по науке управления, то есть его необходимо направить на ФПК и ППРО. В Мезенцевской МСОШ и Шарчинской МСОШ руководители нуждаются в административном воздействии на них, т.к. при хорошо развитых профессионально-личностных качествах проявляют лень к функционально-ресурсному обеспечению своего учреждения.

В Заводской МСОШ слабо развиты профессионально-личностные качества администрации, отмечается слабое владение технологией управления, ниже всех в районе качество образования. Об этом свидетельствует совокупность показателей «П», «Т», «Ф». Поэтому целесообразно усилить контроль комитета по образованию за деятельностью ОУ.

• Т.Ф. Михайлова (г. Новоалтайск) после анализа численных показателей эффективности управления образованием сформулировала задачи комитета по образованию:

1. С целью повышения параметров П, Т, Ф и К, для достижения более высокого уровня эффективности управления образованием совершенствовать овладение эффективными технологиями и прежде всего технологией мотивационного программно-целевого управления.

2. Осуществлять на более высоком уровне информационное, научно-методическое и материально-техническое обеспечение образовательных учреждений.

3. Совершенствовать механизмы стимулирования управленческого труда.

Всё это свидетельствует о существенной значимости решения проблемы оценки эффективности управления образованием в региональной практике.

ДОКУМЕНТАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВУЗА

Кербель

Борис

Моисеевич

– доктор технических наук, профессор, первый проректор Северского государственного технологического института

E-mail: akbm@ssti.ru

Федосов

Николай

Иосифович

– доктор физико-математических наук, профессор, зав. кафедрой высшей математики Северского государственного технологического института

E-mail: highmath@ssti.ru

Попова

Ирина

Геннадьевна

– старший преподаватель кафедры высшей математики Северского государственного технологического института

E-mail: highmath@ssti.ru

Любая организация, в том числе и высшее учебное заведение, имеет организационную структуру. Как правило, в вузе выстраивается управленческая вертикаль: ректор вуза - руководитель подразделения – исполнитель. Протекающие на каждом из этапов взаимодействия внутриуровневые процессы сопровождаются рядом документов, принятых в организации. Следовательно, основная часть документов, необходимых для той или иной деятельности, имеется в вузе независимо от наличия или отсутствия в ней системы менеджмента качества (СМК). Основой системы документооборота СМК вуза является перечень документов, на основании которых вуз работал, работает и, возможно, будет работать даже без внедрения СМК. Условно эти документы можно отнести к базисному, базовому и рабочему уровню документационного обеспечения вуза (см. таблицу). Однако в большинстве случаев имеющиеся документы разрознены и «работают» каждый на своем уровне [1]. С позиции системного подхода в управлении документами необходим дальнейший анализ того, каких документов не хватает для эффективного менеджмента в вузе.

В предлагаемой ниже структуре документации СМК вуза, сформированной согласно стандартам ИСО серии 9000, эти дополнительные системные документы объединены в верхний управляющий уровень и составляют документацию по управлению на основе качества.

Каркас документационного обеспечения системы менеджмента качества вуза согласно [2] составляют следующие комплексообразующие документы:

- Комплексная программа развития вуза.
- Справочник по управлению вузом.
- Руководство по качеству вуза.
- Система внутренних стандартов предприятия (вуза).
- Документация по лицензированию, аттестации и аккредитации.

Рассмотрим реализацию каждого из перечисленных разделов на примере Северского государственного технологического института (СГТИ) – отраслевого вуза системы Росатома.

В соответствии со схемой (рис. 1) в СГТИ создан портал системы менеджмента качества, который позволяет оперативно отыскать любой нормативно-справочный материал по всем сферам деятельности вуза. Любой зарегистрированный в локальной сети пользователь имеет возможность обратиться к порталу и получить необходимую информацию. После того, как будет закончено построение СМК к данной информации будет иметь свободный доступ любой потребитель образовательных услуг. Подлинники документов, включенных в СМК, хранятся в отделе делопроизводства и документооборота. Таким образом, обеспечен процесс быстрого поиска нормативных и внутривузовских документов по всем разделам деятельности.

Управление образованием

Остановимся кратко на содержании разделов системы менеджмента качества.

В **Комплексной программе развития** разработана долгосрочная программа внедрения и совершенствования СМК в соответствии с провозглашенной миссией и основными стратегическими направлениями деятельности вуза. Здесь заложены концепции развития по всем направлениям деятельности и целевым программам вуза. В специальных разделах оговариваются механизм, ресурсное обеспечение и основные показатели реализации комплексной программы.



Рис.1. Структура системы менеджмента качества вуза

Справочник по управлению вузом содержит все основные документы (нормативные, директивные, методические и т.д.), определяющие функционирование всех процессов деятельности вуза. Составляющими справочника являются также:

- положения о подразделениях вуза, в которых закрепляются конкретные задачи и функции данного подразделения, их взаимодействие с другими подразделениями в соответствии с вертикальной иерархией и горизонтальными взаимосвязями;

- должностные инструкции, в которых устанавливаются ответственность, полномочия и взаимодействия сотрудников подразделений по вертикали и горизонтали.

Эти документы могут быть представлены и в виде самостоятельных сборников, а в справочнике при этом сохраняются только ссылки на них.

В СГТИ в справочнике по управлению вузом хранятся должностные инструкции высшего руководящего звена вуза (ректора, проректоров), а также положения обо всех учебных, научных и прочих подразделениях. Должностные инструкции остальных сотрудников находятся в сборнике должностных инструкций подразделений СГТИ. Электронная версия справочника находится на сервере и доступна для просмотра всем сотрудникам по локальной сети вуза.

Руководство по качеству – документ, в котором вуз описывает свою систему менеджмента. В этом документе приводится описание всех процессов организации и документов, с помощью которых управляют ими и управляют системой в целом. Отдельной главой в руководстве определяется политика вуза в области качества, а также ответственность руководства по поддержанию качества основных процессов деятельности.

С руководством по качеству тесно связаны:

- любая бланковая документация (формы) – особый вид документов для осуществления записей по качеству, формирующий базу объективных и достоверных данных, подлежащих анализу и статистической обработке, на основе которых принимаются решения об улучшении деятельности вуза;

- рабочие инструкции, которые регламентируют содержание процессов и порядок их выполнения.

Эти документы также издаются в виде самостоятельных сборников, а в руководстве при этом сохраняются только ссылки на них.

Структура документации системы менеджмента качества

Уровень	Признак классификации	Вид документации	Название документов
Управляющий	Документация по управлению на основе качества	Миссия, цели и задачи	Глава руководства по качеству
		Руководство по качеству	Руководство по качеству
		Документированные процедуры на уровне подразделений	Необходимые документированные процедуры
		Документированные процедуры на уровне вуза	Основные документированные процедуры
		Рабочие инструкции	Рабочие инструкции (например, по составлению документации системы менеджмента качества - рабочих инструкций, форм, документированных процедур, глав руководства по качеству)
Рабочий	Документация по подтверждению качества	Записи	Учебные журналы, рабочие журналы преподавателей, отчеты, протоколы совещаний, акты, анкеты, опросные листы, свидетельства и сертификаты
Базовый	Документация по обеспечению качества	Внутренняя техническая документация	Инструкции, положения
		Внутренняя нормативная документация	Внутренние стандарты вуза: - образовательные стандарты; - стандарты на основные процессы деятельности (учебная, научная и др.) Формы (бланки)
		Внешняя нормативная документация	Государственные образовательные программы высшего профессионального образования по специальностям и направлениям подготовки вуза
		Документация стратегического и оперативного планирования	Комплексная программа развития вуза План работы Центра менеджмента качества
		Организационно-распорядительная документация	Лицензионная документация. Устав вуза. Организационная структура. Положения о подразделениях. Должностные инструкции Приказы и распоряжения руководства вуза. Приказы и распоряжения вышестоящих организаций
Базисный	Правовая документация	Основные законодательные акты и документация в области высшего профессионального образования	Конституция Российской Федерации Гражданский кодекс Российской Федерации Закон «О некоммерческих организациях» Закон РФ «Об образовании» Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» Типовое положение «Об образовательном учреждении ВПО» Закон «О науке и государственной научно-технической политике» Положение «О государственной аккредитации научных организаций»

Создаваемые **стандарты предприятия** (вуза) классифицируются по направлениям деятельности вуза (рис. 2):

- стандарты общего назначения;
- стандарты учебно-методического характера;
- стандарты научно-исследовательской деятельности;
- документы, регламентирующие административно-хозяйственную деятельность;
- стандарты по делопроизводству и документообороту;
- прочие, создаваемые при необходимости стандартизации других направлений.

Учебная работа является для вуза основной, поэтому и количество стандартов этого направления деятельности в общей системе внутренних стандартов учебного заведения является самым весомым. В свою очередь среди учебно-методических стандартов основополагающими являются образовательные стандарты по направлениям подготовки вуза.

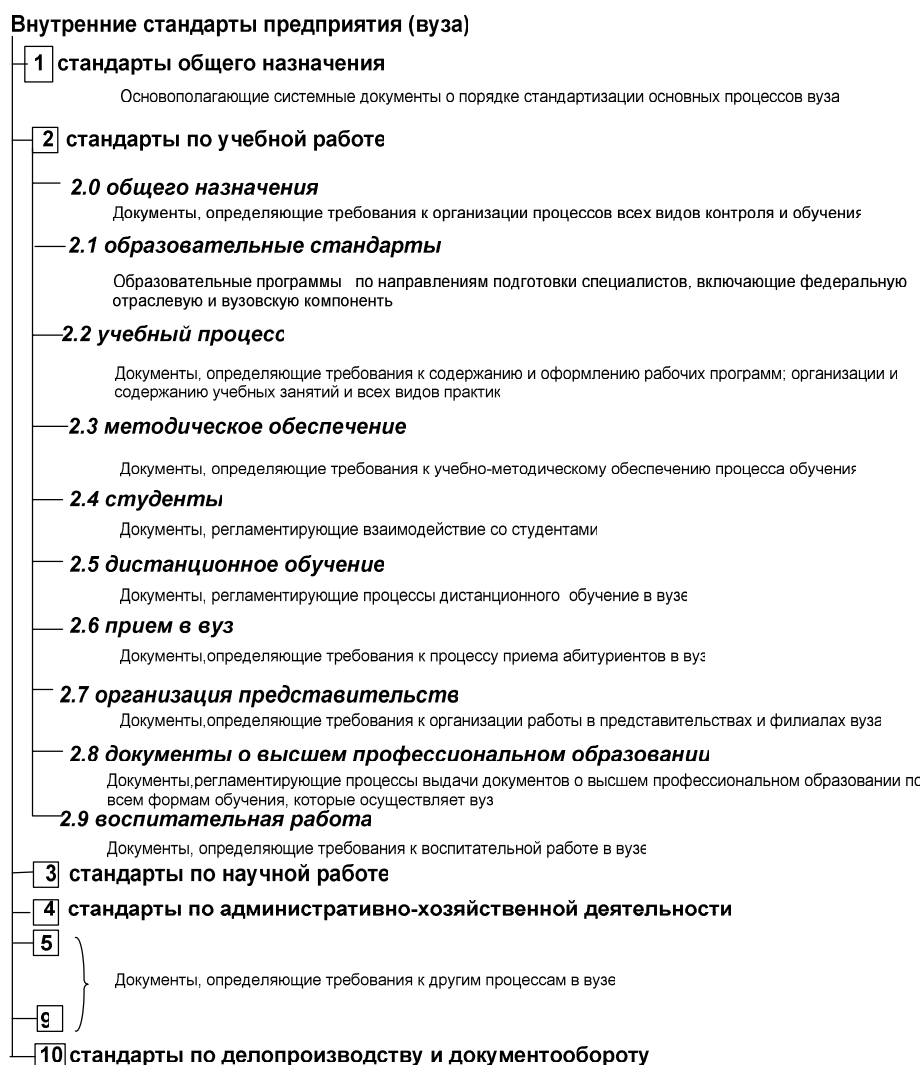


Рис.2. Система внутренних стандартов вуза

Образовательный стандарт высшего профессионального образования института включает три компонента: федеральную, отраслевую, вузовскую.

- *федеральная компонента* устанавливается государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по конкретным направлениям и специальностям и определяет обязательный минимум содержания и уровня подготовки выпускников;

- *региональная (отраслевая) компонента* обеспечивает овладение представлениями и способами решения проблем сохранения окружающей среды и безопасности производства. В

2004 году в СГТИ пересмотрены и утверждены образовательные стандарты по всем образовательным программам подготовки специалистов. Для этого в профессиональную образовательную программу включены дисциплины, их модули, разделы или темы, формирующие у специалиста убеждения об атомной энергетике и атомной промышленности, как объективно необходимой отрасли, которая в будущем должна играть главенствующую роль в энергообеспечении страны;

- *вузовская компонента* отражает особенность научных школ, традиции, опыт и понимание институтским сообществом современного уровня подготовки специалистов, а также обеспечивает формирование имиджа выпускников вуза, их необходимую профессиональную мобильность, а также конкурентоспособность на рынке интеллектуального труда.

В СГТИ вся текущая документация кафедр и подразделений приводится в соответствие с введенными в действие приказом ректора стандартами. Информация о разработанных и внедренных стандартах и положениях постоянно актуализируется на сервере вуза, там же хранятся электронные версии самих стандартов, доступные по внутренней сети всем сотрудникам института. Разработаны новые бланки организационно-распорядительной документации (писем, приказов, актов и т.д.). Актуализируются и вводятся в действие новые формы документов по учебной и методической работе. Для систематизации процессов системы качества в вузе продолжаются работы по созданию руководства по качеству СГТИ. Проведена актуализация должностных инструкций и положений о подразделениях института.

Содержание **комплекса документации по аттестации, аккредитации и лицензированию** определяется требованиями Минобразования России. Здесь обязательно присутствуют непосредственно документы, удостоверяющие право вуза на виды образовательной деятельности, а также документы, удостоверяющие право вуза выдавать те или иные документы государственного образца по уровням профессионального образования. Здесь же находятся первичные документы – свидетельства на владение учебными площадями и землей, разрешения надзорных органов (пожарной службы, службы санэпиднадзора и др.). В части, касающейся аккредитации, обязательно наличие аккредитационного модуля, из которого видны все основные показатели вуза по кадрам, науке, изданию учебных пособий и монографий, вопросам информатизации и т.д.

Системный подход при организации документооборота СМК в вузе, а также требования стандартов ИСО предполагают обязательное наличие обратной связи со всеми потребителями процессов. В целях обеспечения и поддержки качества образовательного процесса необходим регулярный аудит учебных и других подразделений. В СГТИ ведется учет информации об удовлетворенности потребителей результатами образовательных и текущих процессов. Мониторинг проводится среди абитуриентов, студентов, выпускников, преподавателей, сотрудников и других заинтересованных сторон путем социологических опросов, в форме тестирования и анкетирования. По результатам внутренних аудитов, итогов мониторинга и другой отчетной информации руководством СГТИ принимаются решения о совершенствовании тех или иных процессов деятельности вуза.

Естественно, что вся описанная система требует постоянной актуализации и должна также включать сведения о проведении внутренних аудитов и решениях руководства вуза по всем вопросам сопровождения СМК. Только тогда эта система будет эффективной и приведет к непрерывному совершенствованию всех сторон деятельности учебного заведения.

Библиографический список

1. Т.М. Полховская, Н.В. Ващенко, И.Г. Назарова и др. Роль документации при создании эффективной системы менеджмента организации // Стандарты и качество. – 2004. – № 6.
2. Б.М. Кербель, Н.И. Федосов, И.Г. Попова. Роль документации в СМК вуза: Материалы IX Международной научно-практической конференции «Качество – стратегия XXI века». – Томск: Изд-во ТПУ, 2004. – С. 162-164.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

**Прикуль
Виктория
Викторовна**
– ассистент
кафедры общей
педагогике ТГПУ

В общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистических философских и психологических концепциях личность – это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества. Педагогическая теория предлагает нам следующее понятие: личность – человек как субъект отношений и сознательной деятельности, способный к самопознанию и саморазвитию; устойчивая система социально-значимых черт, отношений, установок и мотивов, характеризующая человека как члена общества (В.И. Смирнов).

В широком смысле развитие личности может быть представлено как процесс и результат вхождения человека в новую социокультурную среду. Таким образом, от того, как проходит процесс адаптации и интеграции человека в новой для него ситуации, каков будет результат этих процессов, зависит качество формирующейся личности. При благоприятном вхождении индивида в новую общность, у него формируются гуманность, доверие, справедливость, требовательность к себе и другим. Эти качества являются определяющими для формирования личности будущего педагога.

Одним из способов существования и развития человека является деятельность. Для людей является естественным состояние деятельности. Мы находимся в постоянном взаимодействии с окружающей действительностью: учимся, познаем мир, трудимся, общаемся, занимаемся спортом и творчеством. В ходе нашей жизни изменяются содержание, формы и средства деятельности, усиливаются требования к индивиду, что, так или иначе, становится формирующим фактором в развитии личности.

Деятельность также создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений, для реализации его социальных интересов, является критерием и источником научного познания, самопознания и саморазвития.

Главное, что характеризует личность педагога – это знание предмета, эрудиция и педагогическое мастерство. Вот некоторые критерии понятия педагогического мастерства, которые предлагает В.П. Симонов:

- умение учителя решать задачи обучения, воспитания и развития в их диалектической взаимосвязи и единстве;
- умение учитывать возраст и психологические особенности учащихся, а также уровень их развития и на основе этого обеспечить индивидуальный и дифференцированный подход;
- умение строить свои взаимоотношения с учащимися на гуманной, демократической основе;
- умение не теряться при самых трудных и неожиданных вопросах учащихся;

- умение критически мыслить и иметь четкую активную гражданскую позицию, не пасовать перед трудностями и показывать учащимся органическое единство слов, убеждений и дела.

Все эти умения можно квалифицировать как педагогические компетенции. Формирование этих компетенций невозможно осуществить в рамках образовательного процесса педагогического вуза вследствие того, что основной упор делается на теоретико-методологическое освоение дисциплин психолого-педагогического блока.

Помимо педагогического мастерства, одним из условий эффективности профессиональной деятельности педагога является умение организовывать и осуществлять собственную деятельность. При этом необходима теоретическая подготовленность, должны быть сформированы умения и навыки планирования, выполнения практических действий и операций.

Практикоориентированный подход в педагогическом образовании позволяет формировать практические навыки, повышать уровень профессиональных компетенций у студентов. В настоящее время, в условиях модернизации образования, повышается уровень требований к профессиональным компетенциям педагогов. В связи с этим необходимо обращать внимание не только на теоретическую подготовку специалистов, но и на формирование умения будущих педагогов решать педагогические задачи.

Практикоориентированный подход к организации педагогического процесса позволяет осуществлять профессиональное развитие личности, создает условия для формирования таких необходимых педагогу профессиональных качеств, как компетентность и педагогическое мастерство.

Для того, чтобы обеспечить условия формирования необходимых профессиональных и личностных качеств будущего педагога, чтобы это происходило более естественно, согласно новому стандарту профессионального образования, для студентов педагогических вузов в рамках целостного образовательного процесса организуются педагогические практики, преподается курс «Психолого-педагогический практикум».

Данные дисциплины выступают в качестве естественного дополнения к той теоретической базе, которая формируется в период аудиторных занятий и при организации самостоятельной работы студентов. Педагогическая практика направлена на практическое освоение студентами различных видов педагогической деятельности, овладение основами рационального труда, педагогической культуры современного учителя. Цель педагогической практики заключается в формировании готовности студентов к педагогическому творчеству, конкретизации системы общепедагогических знаний, умений и навыков будущих учителей. В процессе практики будущие педагоги имеют возможность закрепить и углубить те теоретические знания, которые они получают в рамках образовательного курса, освоить методики педагогических исследований. Изучение современного состояния учебно-воспитательной работы в образовательных учреждениях различного типа, наблюдение и анализ работы педагогического состава данных учреждений позволяют будущим специалистам получить представление о той среде, в которую им придется окунуться по окончании университета, приобрести минимальный опыт, который является одной из главных характеристик, определяющих уровень качества профессиональной подготовки специалиста.

Погружение в сферу будущей деятельности также позволяет студентам определить свою пригодность к избранной профессии, оценить свои профессиональные и творческие возможности и потребности в самообразовании и постоянном самоусовершенствовании.

Психолого-педагогический практикум направлен на решение психолого-педагогических задач, формирование практических навыков моделирования педагогических ситуаций, знакомит с методами педагогической диагностики. Создается модель профессиональной деятельности учителя в педагогической системе, проектируются различные отношения между субъектами воспитательно-педагогического процесса. Основная функция педагога – это решение педагогических задач. На протяжении всей своей деятельности учитель сталкивается с разного ро-

да педагогическими ситуациями, которые требуют от него оперативного принятия решений. В данном контексте продуктом педагогической деятельности можно считать результат принятого решения, последствия его влияния на ситуацию. Становится очевидным, что от умения специалиста правильно оценить ситуацию, сформулировать для себя задачу, определить условия, в которых она находится, спланировать варианты решения и применить их, зависит эффективность деятельности педагога. Умение анализировать результаты собственной деятельности, получать необходимый диагностический материал для исправления недостатков в работе, а также стремление к самосовершенствованию составляют перечень навыков и умений, необходимых профессионалу-учителю, формирование которых есть цель психолого-педагогического практикума.

Таким образом, практикоориентированный подход в образовательном процессе позволяет в дополнение к теоретическим знаниям формировать практические компетенции, которые позволяют осуществлять профессиональную деятельность с наибольшей эффективностью, в соответствии с требованиями к качеству образования.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

**Гальцова
Наталья
Петровна**

– кандидат фило-
логических наук,
доцент кафедры
педагога-
исследователя,
зам. директора
Института теории
образования ТГПУ

**Ермилова
Анна
Ивановна**

– аспирант
Института
развития обра-
зовательных
систем РАО

Использование психотерапевтических приемов на учебных занятиях вполне доступно для педагога. По мнению многих специалистов (Б.Д. Карвасарский, Л.Д. Лебедева, К. Рудестам, М.М. Эбзеев и др.) для усиления психологического сопровождения личностно-профессиональной подготовки будущих учителей необходимо воспользоваться в образовательном процессе определенными достижениями в области психотерапии.

Теоретико-методологическим обоснованием введения в учебный процесс элементов психотехнологий послужили положения гуманистически ориентированной педагогики и психологии (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу), культурно-антропологические концепции отечественных и зарубежных психологов и педагогов о человеке как целостном образовании, его творческой сущности, направленной на самосознание, саморазвитие, самоактуализацию и самовоспитание; человекоцентрированный и духовно-ориентированный подходы (К. Роджерс, О.М. Айванхов, А.К. Москатова, Л.К. Рахлевская, И.Н. Калинаускас); учение о развитии личности в процессе диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов); теория деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Э.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (И.А. Пассов); системный подход к образованию (В.А. Дмитриенко, Т.А. Ильина, В.А. Сластенин и др.); концептуальная база гештальт-подхода (Ф. Перлз, П. Гудман, К. Левин и др.); теоретические и практические обоснования в области нейро-лингвистического программирования (НЛП) (Р. Бендлер, Д. Гриндер, Я. Мак-Дермонт, Д. О'Коннор, Р. Дилтс).

В наше тревожное время психотерапия перестала быть только делом врачей. Ею занимаются педагоги, социологи, психологи, философы, писатели, художники, священники, то есть те, кто хочет понять душу человека, имеет желание и возможность помочь ему в сложных жизненных ситуациях. Поэтому считаем совершенно обоснованным в качестве психологической компоненты считать уже апробированные нами в учебном процессе *гештальт-подход, арттерапевтические техники, игровую терапию* как средств духовного оздоровления, профессионального и личностного роста будущего специалиста.

Используемые психотехнологии следует рассматривать:

во-первых, как одну из инновационных форм учебной и внеаудиторной работы преподавателя в пределах возможных для него затрат времени;

во-вторых, как разновидность творческой деятельности студентов;

в-третьих, как *вспомогательную технологию*, способствующую более эффективному усвоению учебного материала.

Сегодня в образовании используются психологические и психотерапевтические технологии: яркая и эмоциональная психодрама, четкое и алгоритмичное НЛП, психоанализ с его главным вопросом «Почему?», арттерапия, гештальт-подход, игровая терапия и другие направления. Психодрама, разработанная Якобом Морено, направлена на исследование проблем, страхов и фантазий человека с помощью драматических приемов. *Психодрама* – это действие, спектакль, который разыгрывается «актерами» – членами группы. Данный вид работы применяется с целью развития личности, ее творческих способностей [1, с.166-167].

Методика *арттерапии* базируется на убеждении, что внутренне «я» человека может отражаться в зрительных образах, то есть, когда он пишет, рисует, лепит [1, с.217].

Как отмечает В. Леви, «роль учителя ясная, определенная, однозначная, но сколько она содержит в себе ролей скрытых, неявных, к какому множеству других имеет сродство, тяготение» [2, с.77]. В схеме ролевого репертуара, которую приводит В. Леви, можно проследить следующую цепочку «учитель – товарищ – утешитель – психотерапевт».

Работая со студентами, преподаватели вузов готовят педагогов, на плечи которых ляжет ответственность за души и судьбы будущих поколений. В таком контексте значимыми и актуальными являются слова из клятвы детского психолога о том, что в их руках находится душа, а значит и судьба того, кто обратится к ним за помощью. Именно эти слова, с нашей точки зрения, составляют суть работы будущего педагога.

Решение данной проблемы традиционно видится через работу на занятиях по предметам общепрофессионального профиля и дисциплинам предметной подготовки. Однако, при подготовке будущего учителя каждый учебный предмет в вузе, должен содержать научную информацию, необходимую для прикладного применения её в деятельности будущего профессионала, что будет способствовать выработке важных качеств компетентности специалиста. В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что преподавание любого учебного предмета в вузе организуется в контексте будущей профессии студентов. Это связано с тем, что цели и задачи конкретной учебной дисциплины определяют и уточняют общие цели образования современного человека, ориентированы на развитие индивидуальных свойств и на профессиональный и личностный рост студента.

Так как работа со студентами - это чаще всего работа групповая, нас интересуют такие методы, которые наиболее подходят именно для групповой работы, не исключая при этом индивидуальные виды деятельности. Такие группы превращаются в группы эмоционального стимулирования, в которых создается атмосфера благоприятствования индивидуальному самовыражению. Преподаватель в группе может выполнять функции, как руководителя, так и участника образовательной деятельности. Являясь руководителем, преподаватель использует свои знания и профессиональные навыки для достижения поставленных целей, используя в нужные моменты соответствующие им методы. Он воспринимается группой как эксперт, который разбирается в своей профессии, может оказать необходимую помощь. Как участник процесса, преподаватель вовлекается во все виды работы в группе, проявляя свои чувства, эмоции и переживания.

Психотерапевтическая работа, как индивидуальная, так и групповая, предполагает заключение своего рода «договора» между психологом и пациентом, который включает информацию о количестве встреч, их месте проведения, частоте, продолжительности. Это закрепляет социальные роли участников «договора», разделяет ответственность между ними. Аналогичный вид работы происходит между преподавателем и студентом. На первом занятии студентам объясняется цель изучения предмета, их знакомят с программой, объемом материала, который необходимо усвоить к концу курса обучения, с видами контроля, которые будут применяться. Но самое главное, что в большей степени определяет рабочий настрой студентов, дается установка на то, что оцениваться будут не их прошлые «незнания», а то, что они будут учить «здесь и сейчас», применяя тем самым уже на первом занятии элементы психологической работы со

студентами, в частности гештальт-подхода. Это является фактором снятия напряжения, а также позволяет установить доверительные, открытые отношения между преподавателем и студентом. «Я вас понимаю, знаю ваши трудности и постараюсь вам помочь, но для этого мне нужна и ваша помощь»- эта мысль должна четко прослеживаться, начиная с первой встречи со студентами.

Важно также определить конечную цель совместной работы: сформировать потребность использования знаний по предмету в своей будущей профессиональной деятельности, то есть помочь организовать работу студента на самого себя. Таким образом, можно сказать, что мы заключаем своего рода «контракт» со студентом на его личностный рост как профессионала и человека.

Следует отметить, что использование гештальт-подхода позволяет научиться воспитывать себя [3, с. 173-175]. Опыт работы над собой составляет предпосылку профессионального самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию студента как будущего профессионала. Этот процесс состоит из адаптирования своих индивидуальных особенностей к требованиям психолого-педагогической деятельности, стремлению к постоянному повышению профессиональной компетентности и непрерывному развитию сторон психоло-педагогической и общегуманитарной культуры [4, с. 65-66]. При этом особое внимание уделяется тому, что истинная потребность в самовоспитании может возникнуть только тогда, когда происходит сдвиг мотива обучения на цель. Другими словами, когда освоение знаний по предмету приобретает для студента личностную значимость, тогда и начинается процесс роста будущих специалистов. Первый шаг к самовоспитанию в гештальт-подходе – это «принятие». С помощью преподавателя или группы студент признается, что «незнание предмета» - это часть его, но при этом – всего лишь часть, а не весь он. Значит, можно «договориться» о том, как получить необходимое целое, или, другими словами, завершить «гештальт». Для того чтобы студент менялся, его необходимо научить принимать неразрешенные чувства, не подавляя их. Это представляется важным при формировании необходимых профессиональных качеств педагога, таких как вера в себя, усидчивость, настойчивость, упорство в достижении поставленных целей, самоконтроль и др.

Помощь в формировании важных профессиональных и личностных качеств студентов может оказать использование арттехнологий, игровой терапии, в основе которых заложено раскрытие творческого потенциала личности, возможности осознания области бессознательного, способности к рефлексии по отношению к деятельности, саморефлексии. Элементы игровой терапии, арттехнологии наиболее успешно используются в курсах по выбору, в факультативной работе. Эти виды деятельности имеют, как правило, практикоориентированную направленность. Активное использование арт-подхода, игровой терапии позволяют решать задачи профессионального и личностного роста студентов. Будущие педагоги приобретают опыт взаимодействия в межличностном пространстве, а также методы и приемы работы с детьми, позволяющие реализовывать личностно-ориентированный подход в школе.

Групповая арт-терапия, как одна из форм работы с группами, в последнее время динамично развивается. Изобразительное искусство, собственно как и любой другой вид творческой деятельности, предоставляет студентам дополнительные возможности для самовыражения и определенным образом влияет на групповую коммуникацию: развиваются эмпатийные способы взаимодействия, возрастает доверие студентов друг к другу и др.

Терапия искусством является относительно новым методом психотерапии. Впервые этот термин был использован Андрианом Хиллом в 1938 г. Наиболее яркими представителями арт-терапевтического направления в психотерапии сегодня являются М. Либманн, С. Стрэнд, Р. Торнтон, Д. Уоллер, Ш. МакНифф, П. Уайтекер, Л. Штейнхардт, А.И. Копытин.

Изначально арт-терапия существовала в психиатрических клиниках в рамках работы с больными людьми и как способ приобщения к художественному образованию детей и взрослых. Вторая половина XX века в развитии арт-терапии характеризуется тем, что в работе групп

все более реализуются интерактивные возможности изобразительной и иных форм творческой деятельности участников группы. Ведущие арт-терапевтических групп стремятся использовать процесс и результаты творческой деятельности участников в качестве инструмента динамической коммуникации. Одной из тенденций современной групповой арт-терапии является расширение социальной, институциональной и культурной базы ее применения [5, с.7-38].

Фундаментальными положениями арт-терапии признаются следующие:

- создание визуального образа или объекта представляет собой важный аспект познавательной деятельности человека;

- изобразительная деятельность (рисование, работа с глиной, конструирование и т.д.) позволяет установить контакт клиента с ранее вытесненными переживаниями и теми чувствами, которые связаны с контекстом «здесь и теперь»;

- изобразительная продукция клиента может выступать в качестве вместилища сильных переживаний, выразить которые ему бывает непросто;

- визуальный образ является средством коммуникации между психотерапевтом и клиентом и может способствовать прояснению переноса в отношениях психотерапевта и клиента».

Методология групповой арт-терапии базируется в настоящее время на теоретических разработках групповой психодинамической терапии. Наиболее интересен в этом ракурсе клиент-центрированный подход, принципы которого были обоснованы К. Роджерсом, который в рамках гуманистической психологии охарактеризовал личностно-ориентированное обучение как осмысленное, самостоятельно иницилируемое, направленное на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основной задачей психотерапевта и учителя в рамках этого подхода является стимулирование (фасилитация) осмысления приобретаемого опыта и знаний. Использование методов арт-терапии и клиент-центрированного подхода влияет в процессе работы группы на общий уровень коммуникативной и творческой активности участников, степень взаимного доверия, развивает навыки фасилитатора и формирует самодирективность.

Техники направленного воображения, сочинения историй, сказок, методика художественной экспрессии также имеют творческий характер. В процессе работы над заданиями с применением элементов арт-подхода у студентов проявляется заинтересованность в результате не только своей работы, но и творческой работы однокурсников. Тем самым формируется коммуникативная компетентность, толерантность, которые в свою очередь становятся качественными характеристиками личности.

Важным принципом арт-терапевтической работы является безоценочная позиция руководителя группы, полное принятие результатов деятельности в педагогической практике, что несомненно способствует снятию напряжения, раскрытию внутреннего потенциала личности студента. Переживание положительных эмоций во время выполнения творческих заданий превращает общественное знание в личностное. Роль эмоций в восприятии себя во взаимодействии с другими людьми описана К. Роджерсом в опоре на его собственные чувства, возникающие при общении с людьми: «Я испытываю наслаждение, когда по-настоящему слышу человека. Когда я оказываюсь способным действительно услышать другого человека, я соприкасаюсь с ним, и это обогащает мою жизнь. Мне нравится, что меня слышали. Когда меня слушали и когда меня услышали, я в состоянии по-новому воспринять свой мир и продолжить путь. Я знаю также... как это тяжело, когда вас принимают за человека, которым вы не являетесь, или когда слышат то, чего вы не говорили. Когда люди теряют надежду, что кто-то может услышать их, то собственный внутренний мир, который становится все более и более причудливым, начинает быть их единственным прибежищем. Итак, для меня очень важно в отношениях с людьми слушание - творческое, активное, чувствительное, точное, эмпатическое, не судящее» [6, р.12-14]. Таким образом, активное творческое слушание в арт-подходе расширяет возможности взаимопонимания через вербальные и невербальные способы взаимодействия, использование которых позволит иметь более высокие качественные результаты в образовательной дея-

тельности. При этом необходимо помнить, что использование элементов данного подхода в педагогической практике налагает ответственность на ведущего группы за умение работать в рамках своей профессиональной компетенции, чтобы применение элементов групповой арт-терапии не повлекли за собой причинение участникам группы того или иного ущерба.

Включение в процесс обучения будущего педагога психологических знаний становится всё более актуальной проблемой и ведет к реформированию образовательной системы, к частичной трансформации педагогической доктрины в рамках общероссийской Концепции модернизации образования.

Библиографический список

1. Рудестам К. Групповая психотерапия. – СПб: Питер, 2000. – 384 с. (Серия Мастера психологии).
2. Леви В. Искусство быть другим. – М., 1980.
3. Папуш М.П. Работа с субличностями в гештальт-терапии // Московский психотерапевтический журнал. – 1994. – № 3. – С. 165-186.
4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.А. Педагогика. – М.: Школа-пресс, 2000. – 512 с.
5. Копытин А.И. Руководство по групповой арт-терапии. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.
6. Rodgers C. A way of Being. – Houghton Mifflin Company. – Boston, 1980.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Тарасюк

Наталья

Николаевна

– старший преподаватель кафедры теории и истории языка филологического факультета ТГПУ

Профессия учителя, педагога, как и профессия врача, – одна из древнейших. В ней сосредоточен тысячелетний опыт преемственности поколений. Педагог – это связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Социальное назначение педагога, его функции во многом определяют особенности его труда. Прежде всего, это общественная значимость труда, которая задается перспективной направленностью деятельности. Являясь индивидуальным субъектом, педагог всегда представляет собой личность во всем многообразии индивидуально-психологических, поведенческих и коммуникативных качеств.

В конце XIX в. П.Ф. Каптерев отмечал, что одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются «личностные качества» учителя: целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность, а также остроумие, ораторские способности, артистичность натуры. Большое значение придается педагогическому такту, в проявлении которого выражается общая культура учителя и высокий профессионализм его педагогической деятельности [1].

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру которого входят: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются:

- а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности;
- б) эмоциональный аспект.

Особенностью педагогической деятельности является то, что она осуществляется в ходе взаимодействия между педагогом и учащимся. Характер этого взаимодействия определяется прежде всего преподавателем. Оптимальным типом такого взаимодействия является сотрудничество, которое предполагает позицию равноправных, взаимоуважающих партнеров.

Из всех нравственных качеств существеннее всего для педагога – любовь к детям. Лучше всего об этом сказал В.А. Сухомлинский: «Что значит хороший учитель? Это, прежде всего, человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка, никогда не забывает, что и сам он был ребенком».

Каждый, кто ставит перед собой цель стать настоящим наставником молодежи, изначально должен ориентироваться на высокий уровень профессионального мастерства. Бракоделы в педагогике недопустимы, ибо цена непрофессионализма слишком высока: ломаются судьбы людей.

От педагога учащиеся ждут справедливости, принципиальности, доброты, убежденности, честности.

В.А. Сухомлинский писал: «Без научного предвидения, без умения закладывать в человеке сегодня те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель – в неграмотную няньку, педагогика – в знахарство. Нужно научно предвидеть – в этом суть культуры педагогического процесса, и чем больше тонкого вдумчивого предвидения, тем меньше неожиданных несчастий» [2].

Это значит, что хороший педагог – во-первых, это человек, который любит детей, находит радость в общении с ними; во-вторых, человек, хорошо знающий и любящий свою науку, свой предмет, который он преподает; в-третьих, человек знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с учащимися невозможно; в-четвертых, понимающий и чувствующий своего ученика, его умственному и личностному росту.

Педагогическое мышление – особенность профессионального мыслительного отражения действительности, проявляющееся в умении выявлять педагогические факты, проникать в их природу, сущность, создавать модели таких фактов и ситуаций, проектировать их или прогнозировать возможные исходы проявления или протекания и понимать свою роль в этом процессе [3]. Мышление учителя характеризуется самостоятельностью, гибкостью, быстротой. Оно опирается на развитие наблюдательности и творческое воображение – важнейшую основу предвидения, без которого невозможна деятельность педагога. Моделирование результатов педагогического и психологического воздействия, планирование действий, определение характера, содержания деятельности в соответствии с целями работы предопределяет творческую индивидуальность в самостоятельной педагогической деятельности.

Особое значение в структуре профессиональной компетентности имеет *коммуникативная деятельность* педагога. Проблемы коммуникативной культуры учителя как основного механизма целостного процесса педагогического общения изучаются психологами, педагогами, социологами.

Общение всегда предполагает общность, сходство, взаимное устремление понимать и принимать другого, не только рационально соизмеряться и реагировать, но эмоционально сопереживать.

Общение для учителя – это главный способ профессионального труда. Поэтому, профессиональная коммуникативность учителя заключается не только в том, чтобы быть личностью мягкой, доброжелательной, чуткой, внимательной, тактичной, заинтересованной в общении с учеником, но и во владении технологией общения в совместной познавательной деятельности, то есть такой системой воздействия на ученика, учета его индивидуальных и возрастных особенностей, понимания его устремлений и ценностей. Все это предполагает психолого-педагогическую грамотность учителя, нравственно-психологические и этические качества, такие как:

- знание психологических особенностей человека, помогающие разобраться в людях, адекватно оценивать их состояние, настроение, поведение;
- умение адекватно эмоционально откликаться на психическое состояние другого человека и его поведение;
- умение выбирать по отношению к каждому такую форму общения, которая отвечала бы его индивидуальным особенностям;
- знание и умение следовать требованиям этикета как внешнего проявления внутреннего уважения к другим людям [4].

Профессия педагога требует большого нервного и физического напряжения, а поэтому, как это ни кажется странным, предъявляет довольно высокие требования к здоровью. Работа педагога требует развитых голосовых связок, хорошее зрение, способность долго стоять, много хо-

дить, легко двигаться. Нервная нагрузка у людей педагогических профессий чрезвычайно велика. Особенно важны для педагога выдержка, находчивость, быстрота реакции и в то же время эмоциональная уравновешенность, умение владеть своими чувствами.

Особые общественные функции педагога, необходимость быть все время на глазах самых пристрастных судей – своих учеников и воспитанников, предъявляют определенные требования и к внешности педагога. Главнейшее требование к педагогу, качество, определяющее выбор этой профессии – конечно же, душевная доброта, потребности в общении с людьми, интерес к их жизни, уважение к личности каждого человека.

Внешность так или иначе влияет на степень доверия к педагогу как к специалисту, к его словам и суждениям, а потому должна в полной мере выполнять эту функцию. Определение учениками своего педагога как хорошего или плохого специалиста, в частности, формируется и фактором внешнего вида. Если педагог дорожит своей репутацией в глазах учеников, то пренебрегать им не станет.

Итак, профессия педагога очень показана людям, которых можно охарактеризовать так: педагогически одаренный, высоконравственный, общительный оптимист-труженик, любящий людей.

Преподаватель должен быть не только психологом, но и настоящим педагогом.

Педагогическая техника и технология – это целый ряд специальных приемов, навыков и умений. Очень часто преподаватели овладевают голой техникой педагогических приемов (указания, наставления, угроза получения плохих оценок), не вкладывая в них душу, свое творчество и индивидуальность. Иногда эта техника не помогает, а подчас и мешает процессу педагогического воздействия на человека, которое должно быть развивающим и воспитывающим.

Обучение – это создание возможностей и условий для раскрытия, самовыражения и самовоспитания учащегося и педагога.

Психологический портрет педагога любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты: индивидуальные качества человека, то есть его особенности как индивида – темперамент, задатки и т.д.; его личностные качества, то есть его особенности как личности – социальной сущности человека; коммуникативные (интерактивные) качества; статусно-позиционные особенности, то есть особенности его положения, роли, отношений в коллективе; деятельностные (профессионально-предметные), внешнеповеденческие показатели.

Педагога как субъекта педагогической деятельности в целом характеризуют: целеположенность, активность, саморегулятивность; педагогическое самосознание как специфический для субъектной деятельности образ мира; индивидуально-психологические свойства, определяющие его соответствие педагогической деятельности; структура педагогических способностей; педагогическая направленность, адекватность самооценки, уровня притязаний; эмпатия; альтруистически направленная система отношений [5].

Становление будущего педагога включает повышение уровня его профессионального притязания в плане саморазвития и самосовершенствования.

Библиографический список

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. – М., 1982.
2. Практикум по педагогике и психологии высшей школы / Под ред. А.К. Ерофеева. – М., 1991.
3. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для спец. вузов / Под. ред. И.Я. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
4. Практикум по педагогике и психологии высшей школы / Под ред. А.К. Ерофеева. – М., 1991.
5. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО ОБУЧЕНИЯ

**Лаврентьева
Наталья
Борисовна**
– доктор педагогических наук,
профессор,
зав. кафедрой
инженерной педагогики АлтГТУ
им. И.И. Ползунова

**Астахова
Елена
Витальевна**
– старший преподаватель
кафедры прикладной математики
АлтГТУ
им. И.И. Ползунова

E-mail: eva@agtu.secna.ru

Сочетание традиционных и инновационных технологий обучения представляется наиболее перспективным с позиций модернизации существующей ныне традиционной системы образования. Инновационные личностно-ориентированные технологии обучения, используемые при организации самостоятельной учебной работы студентов (СУРС), призваны активизировать и интенсифицировать самостоятельную деятельность студентов на фоне регламентированной организации и управления обучением, а в итоге – усилить стремление к непрерывному самообразованию, саморазвитию и самоорганизации. Постоянного совершенствования собственных знаний и умений требуют от студентов и процесс реформирования системы высшего профессионального образования, и современные социокультурные условия.

Данная статья представляет собой научное обобщение педагогического опыта по внедрению модульно-рейтингового обучения в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова с 1999 по 2005 годы на факультете инженерной педагогики и информатики.

Побуждение студентов к *активной систематической самостоятельной учебной деятельности в условиях модульно-рейтинговой системы обучения* способствует приобретению специфического опыта самостоятельной работы и создает предпосылки для возникновения потребности в самообразовании. Кроме того, стремление к самообразованию находится в прямой зависимости от условий самостоятельной учебной деятельности. Так, повторяющийся неуспех влечет затухание стремления к самообразованию и, наоборот, череда удачных работ рождает желание не только закрепиться на достигнутом уровне, но и развить успех.

Самообразование становится возможным, если отпадает необходимость в стимулировании самостоятельной учебной деятельности со стороны преподавателя. Когда самостоятельная учебная деятельность приобретает в глазах студента личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании и начинается процесс саморазвития. Учебная самостоятельность в контексте развития личности предполагает осознание студентом собственной значимости в процессе учебной деятельности, самоанализ, самоконтроль и самооценку. Для формирования верной самооценки достаточно соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом. Обязательным компонентом саморазвития в условиях модульно-рейтинговой системы обучения является самоанализ, который включает изучение результатов собственного труда, анализ причин успехов и неудач.

В результате осуществления СУРС неизбежно происходит «естественный процесс самоуправления учебной деятельностью и самосовершенствования субъекта деятельности, самореализация интеллектуальных возможностей» [1]. Поскольку в современных условиях требуется высокий уровень сознательного самоуправления, без чего невозможно успешно учиться в вузе, то назрела необходимость рефлексивно владеть основными способами управления учебной деятельностью. Важной характеристикой осознанной организации собственной учебной деятельности является умение рационально ее планировать, чему способствует четкое и точное осознание цели обучения. А знание результата своих действий напрямую связано с самоконтролем. Самоконтроль выражается в том, что студент выступает и как объект, и как субъект контроля. На младших курсах рефлексивный самоконтроль возможен на уровне рейтинговой информации, периодически поступающей от преподавателя.

Учебная самостоятельная деятельность наиболее эффективно проявляется в условиях рейтинговой составляющей модульно-рейтинговой системы обучения, которая позволяет осуществлять мониторинг как всего учебного процесса, так и успеваемости отдельно взятого студента. Последнее означает переход к личностно-ориентированному образованию. Новый личностно-ориентированный подход к образованию нацелен на профессиональное становление личности, профессиональную самореализацию и профессиональный рост. Он предполагает, что студент сам создает себя и свою учебную деятельность через активизацию собственных внутренних резервов.

Таким образом, ведущими факторами развития и формирования личности студента являются образовательное пространство вуза и его собственная активность. Роль образовательного пространства сводится к созданию необходимых внешних условий для самоопределения личности и стимулирования саморазвития. Прослеживаются некоторые закономерности саморазвития студента, а именно:

- освоение норм, способов и средств учебной деятельности, реализуемой в рамках образовательного пространства вуза;
- разрешение противоречия между необходимостью «усредниться» и стремлением к индивидуализации;
- интеграция в образовательное пространство с четким целеполаганием (студенты должны сами увидеть смысл выполняемой учебной работы, овладеть технологией собственного учения).

Поскольку степень осознанности потребности в саморазвитии у разных студентов неодинакова и зачастую определяется чисто прагматическими мотивами, то при организации СУРС необходимо предусмотреть специальные меры по стимулированию активности, поддержанию положительной мотивации к учению и самоучению, созданию благоприятного режима СУРС. Другими словами, необходимо инициировать желание самостоятельной учебной деятельности через развитие таких потребностей, как:

- потребность в новой информации;
- потребность в овладении умениями, навыками и приемами СУРС;
- потребность в совершенствовании умений, навыков и приемов СУРС;
- потребность в творческой деятельности;
- потребность в умении прогнозировать результат своей деятельности;
- потребность в положительных эмоциях в связи с успешным завершением СУРС.

Удовлетворение этих частных потребностей возможно с помощью модульно-рейтинговой технологии организации СУРС, направленной на «поэтапное формирование знаний, умений, навыков, способов умственных действий, действенно-практической сферы и творческих способностей на основе самоуправляющихся и мотивационных механизмов формирования личности» [2].

Самоорганизация самостоятельной учебной деятельности в условиях модульно-рейтинговой системы обучения предполагает, в первую очередь, осознание цели этой деятельности. Необходимо принять поставленную учебную задачу, придать ей личный смысл, спланировать учебные мероприятия, распределить их выполнение во времени. Кроме того, важен самоконтроль осуществляемых учебных действий с целью определения их достаточности и эффективности. Самоконтроль позволяет оценить ход и результат саморазвития в процессе СУРС, сопоставив его с тем, что намечалось. И, наконец, коррекция служит для внесения правок в ход учебной деятельности с целью улучшения результатов работы над собой. По мере накопления опыта самоорганизации в процессе выполнения СУРС все более проявляются такие качества, как рассудительность, самокритичность.

Эффективность СУРС определяется тем, насколько студенты обеспечены качественным методическим материалом, способствующим переходу процесса самостоятельной работы в процесс творческого научения. Вторым условием является контроль хода и результатов самостоятельной работы, в котором необходимо присутствие поощрительного механизма за качественное и своевременное выполнение учебной работы. При этом очень важно, чтобы контроль выполнял функции не только и не столько административного характера, но стал неременным дидактическим условием, положительно влияющим на весь процесс становления и активизации учебной деятельности, осуществляемой в форме СУРС. Активизация СУРС в условиях модульно-рейтинговой системы обучения направлена на дальнейшее развитие самостоятельности, что сказывается на общем процессе саморазвития личности. По сути, идет непрерывная психологическая перестройка субъекта, которая сопровождается повышением статуса таких качеств как самоопределение, самовыражение, самореализация.

Учебный материал, отданный студентам на самостоятельное изучение должен удовлетворять ряду условий [3]:

- доступность и понятность изложения;
- возможность самостоятельного усвоения на основе предшествующих знаний;
- возможность практического применения в дальнейшем;
- ясное целеполагание процесса изучения;
- обеспеченность учебно-методической литературой.

Педагогическое руководство самостоятельной работой, неизбежное на этапе становления основных навыков и умений студентов, должно постепенно перерасти в самоуправление и самоорганизацию учебной деятельностью со стороны самого студента, в результате чего неизбежен переход на более высокий уровень содержательной самостоятельности.

Различают четыре уровня содержательной самостоятельности [4]:

- исполнительская самостоятельность;
- действия в штатных, типичных ситуациях;
- действия в нештатных ситуациях;
- творческая самостоятельность.

Каждому уровню присущ свой набор этапов его реализации. Первые три уровня являются подмножеством творческой самостоятельности, поскольку присутствуют на всех ее этапах. Для раскрытия творческого потенциала личности на базе сформированной самостоятельной деятельности необходимо пройти ступени роста от исполнительской самостоятельности до творческой. При этом пройденный уровень не только служит основой для последующих, но и рефлексивно включается в них, как необходимый активный компонент. На рисунке 1 показаны проявления уровней содержательной самостоятельности на этапах решения условной задачи и коррекции ее результатов.

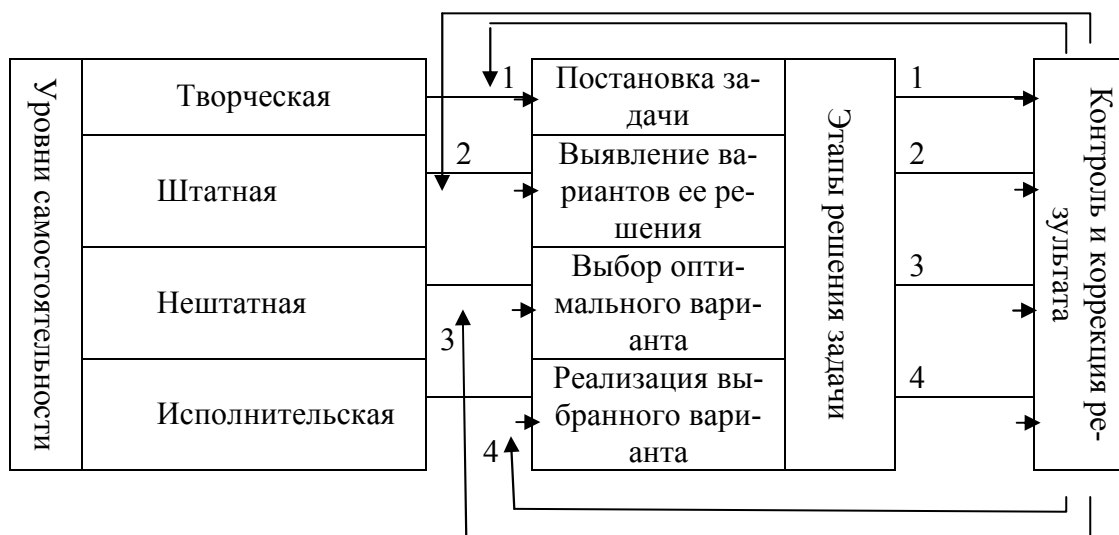


Рис. 1. Соотношение уровней содержательной самостоятельности и этапов решения задачи

Исполнительская самостоятельность проявляется на низшем уровне реализации заданного извне варианта по заранее известному алгоритму. Коррекция касается результатов этой реализации, то есть исправления собственных ошибок в соответствии с собственными знаниями. Личностный аспект в плане творчества практически никак не проявляется, поскольку инициатива ограничена жесткими рамками самой задачи. Освоенные шаблонные действия можно использовать в штатных ситуациях на следующем уровне. Коррекция может быть выполнена на этапе выбора оптимального, с точки зрения субъекта, варианта и на этапе выбора метода для его реализации. Здесь уже пробиваются ростки будущего творчества. Дальнейший личностный рост осуществляется на этапе выявления вариантов решения поставленной задачи и их коррекции в нештатных ситуациях. Усиливается роль самостоятельности в организации данного вида деятельности. Наблюдается развитие пробудившегося на предыдущем этапе творческого потенциала. И завершающий этап формирования полновесной творческой личности — это самостоятельная постановка задачи и возможная ее коррекция по конечным результатам.

Самостоятельная учебная деятельность студентов является исключительно важным полигоном для отработки рассмотренных выше этапов реализации содержательной самостоятельности. СУРС, организованная по модульно-рейтинговой технологии, способствует более быстрому переходу на высшие уровни содержательной самостоятельности.

Полноценная организация и реализация СУРС невозможны без контролирующих воздействий. Контроль СУРС по рейтинговой технологии предусматривает создание системы сквозной, непрерывной аттестации студентов, то есть, такого способа организации учебного процесса, при котором обеспечивается ритмичность обучения и накопление балльного результата в течение некоторого периода времени.

Целями системы контроля СУРС в рамках отдельной дисциплины являются:

- повышение качества обучения студентов;
- раскрытие индивидуальных способностей и реализация творческого потенциала студентов;
- реализация профессионального и творческого потенциала преподавателя;
- переход к адаптивной системе организации СУРС;
- возможность оперативной корректировки учебной работы студентов по результатам текущего рейтинга.

Организованная нами система контроля СУРС по дисциплине «Информатика» базируется на следующих принципах:

- обязательность;
- гибкость;
- гласность в организации работы;
- доступность для анализа подходов и методик;
- стимулирование ритмичной и качественной работы;
- возможность отчисления по результатам контроля;
- активизация систематической внеаудиторной СУРС;
- накопление достижений студентов за некоторый период обучения [5].

Основной акцент делается на контроль текущей работы в семестре. Успехи студентов оцениваются в баллах, которые в сумме составляют индивидуальный рейтинг. Вес каждого модуля определяется его информативностью, значимостью и прикладной направленностью. Индивидуальный рейтинг, по мнению А.Н. Малыгина и А.А. Филатова, «дает полную объективную оценку о приобретенных знаниях и умениях обучаемого, стимулирует повседневную систематическую работу из-за резкого повышения роли текущего и промежуточного контроля, так как обучаемый именно на этих этапах может набрать наибольшее количество баллов» [6].

При контроле СУРС нами используются следующие приемы:

1. *Устный контроль*, включающий:
 - индивидуальный опрос по основным моментам выполненной работы;
 - фронтальный опрос;
 - анализ проблемных ситуаций;
 - тренинг;
 - доказательство или опровержение гипотезы.
2. *Письменный контроль*, предусматривающий наряду с решением проблемно-познавательных задач, выполнение творческой самостоятельной работы.
3. *Тестовый контроль* в форме классификационного и адаптивного тестов.
4. *Самоконтроль* (рефлексия) при выполнении комплексного задания, направленного на развитие умений самоконтроля и выработку привычки к этому виду деятельности.

Система контроля СУРС выполняет по отношению к студентам следующие функции:

1. *Обучение* (разделение на главное и второстепенное, углубление знаний, творческое осмысление полученной информации, рефлексия знаний).
2. *Мониторинг* (выявление степени сформированности навыков и умений самостоятельной учебной деятельности, отслеживание способности творческого применения полученных знаний, диагностика эффективности организации СУРС). Подведение итогов мониторинга самостоятельной учебной деятельности студентов включает три этапа, на которых осуществляются:
 - *количественный и качественный анализ* учебных достижений студентов в условиях модульно-рейтинговой системы обучения;
 - *разработка* системы корректирующих мероприятий;
 - *расчет* индивидуального и обобщенного текущего, рубежного, комплексного рейтингов.
3. *Мотивацию* (стимулирование желания саморазвития, мотивация на получение экзаменационной оценки по результатам семестровых работ).
4. *Воспитание* (пробуждение сознательного интереса к учению, воспитание готовности к профессиональному самосовершенствованию, побуждение к постоянному самообразованию).

5. *Развитие* (психологическая подготовка интеллектуального и личностного роста студентов, активизация самостоятельной учебной деятельности через развитие самостоятельности, самоорганизации).
6. *Управление* (планирование порядка и времени выполнения СУРС, организация рабочего места и условий выполнения СУРС). Общая схема управления СУРС приведена на рисунке 2.
7. *Коррекцию* (система консультаций и разнообразных форм СУРС).

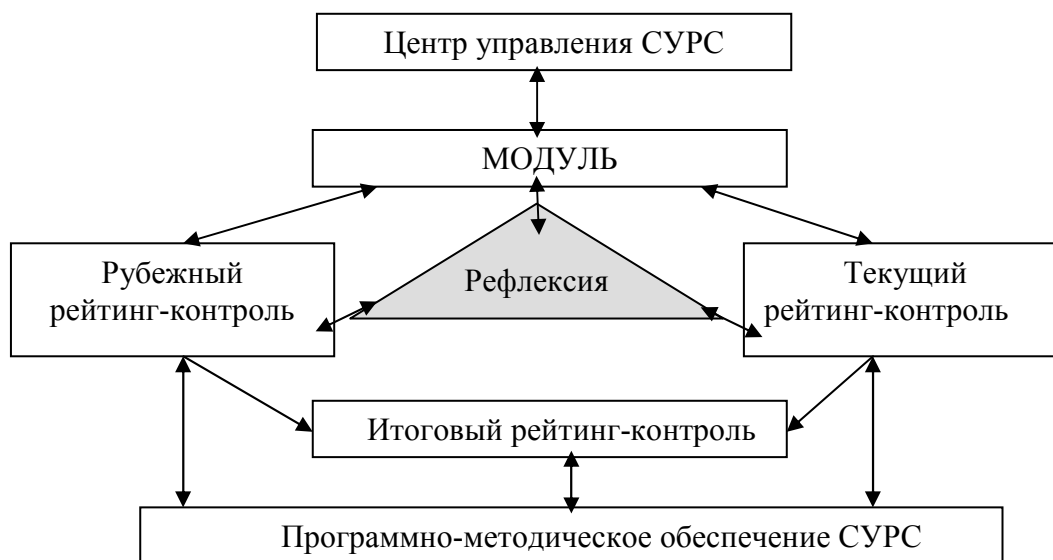


Рис. 2. Общая модель управления СУРС в модульно-рейтинговой системе обучения

Для того чтобы стимулировать непрерывную работу студентов, модульно-рейтинговая технология должна включать следующие компоненты:

1. *Прозрачность*. Студент с первого дня обучения должен знать весь объем предстоящей работы, перечень программных требований, календарно-нормативные и весовые показатели.
2. *Оперативность*. Студент должен своевременно получать все задания, а после выполнения немедленно узнавать результат.
3. *Самоконтроль*. Студент может сам вести учет накопленных баллов, отслеживая свое положение в изучении дисциплины и сравнивая с рейтингом сокурсников.
4. *Демпфинг*. Студент может улучшить свое положение в рейтинговой шкале, выполнив специальный тест.
5. *Актуальность*. Студент получает сниженную оценку в случае выполнения работы позже нормативного срока, так как утрачивается ее актуальность. На данном этапе студент должен не усваивать, а знать материал.
6. *Статистический анализ*. Преподаватель, накапливая статистический материал в течение ряда лет и анализируя его, получает возможность продуктивнее совершенствовать принятую им систему обучения [7].

В традиционной форме обучения качество подготовки студента оценивается только одной оценкой — экзаменационной, что в современных условиях является недостаточным. Рейтинговая подсистема дает развернутую картину учебной деятельности студентов, позволяя при необходимости корректировать ее. Кроме того, решается еще одна проблема — посещаемость

занятий. Поскольку чаще всего студенты стремятся «заработать» побольше баллов, то это ведет к стабильной работе без пропусков занятий, то есть повышает уровень самоорганизации.

СУРС, основанная на модульно-рейтинговой технологии, представляет такую организацию самостоятельного учебного процесса, при которой каждый студент может «уже в течение первых нескольких недель занятий ощутить свой личный прогресс в изучении дисциплины. Каждый студент должен с удовлетворением выполнить посильный фрагмент работы и проверить свои способности» [8]. Преподаватель, со своей стороны, обязан так построить управление СУРС, чтобы студент смог полнее ощутить себя субъектом учебной деятельности.

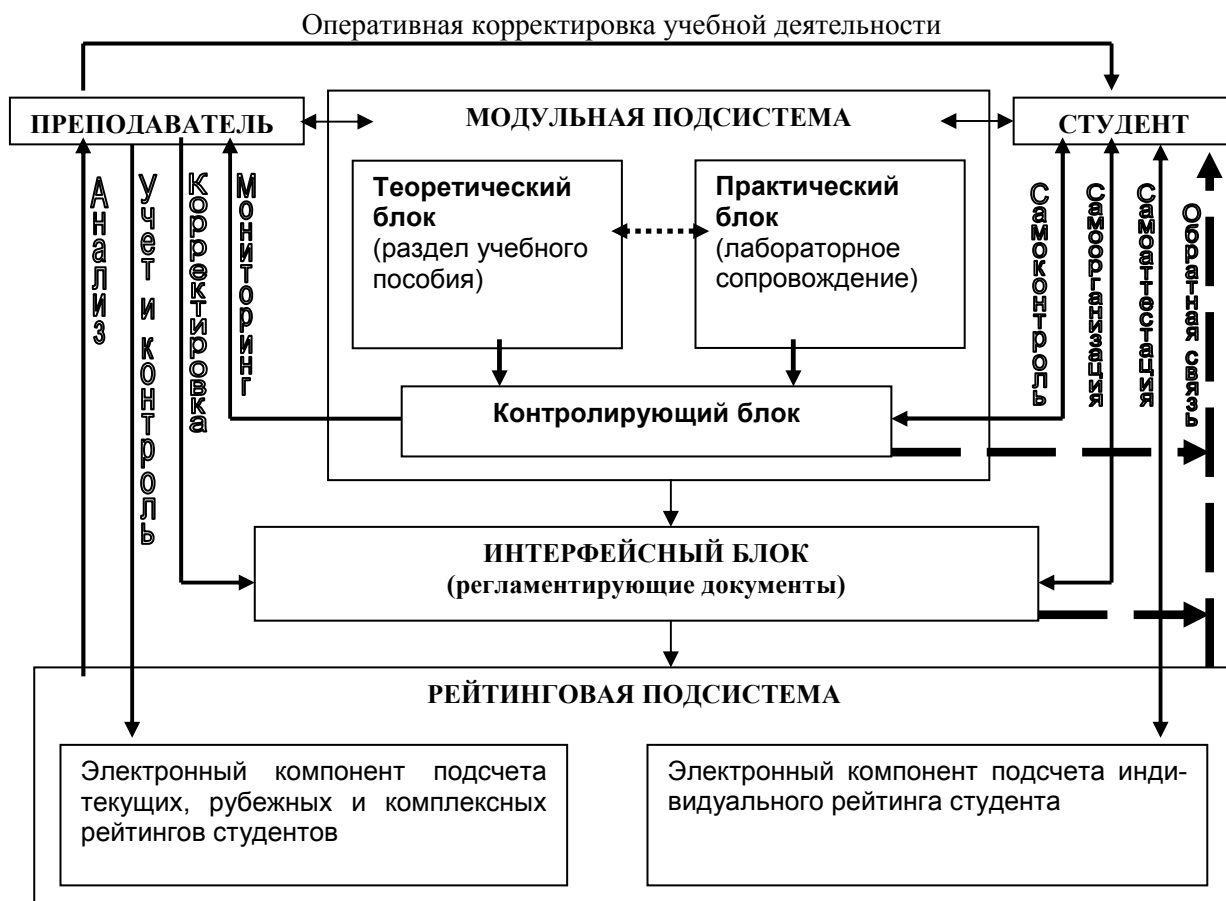


Рис. 3. Взаимодействие субъектов модульно-рейтингового обучения

На рисунке 3 представлена схема взаимодействия субъектов модульно-рейтингового обучения.

Обратную связь между преподавателем и студентом мы реализуем через контролирующий блок модульной подсистемы, интерфейсный блок и рейтинговую подсистему, а также непосредственно на вербальном уровне при проведении оперативных мероприятий по корректировке учебного процесса.

Переход на субъект-субъектные отношения предусматривает усиление обратной связи, что практически реализуется регулярным контролем знаний студентов с использованием тест-контроля. Чтобы студенты при выполнении СУРС уделяли внимание не только практическим прикладным моментам обучения, но и не менее интенсивно осваивали теорию, необходимо ввести контрольное тестирование по теоретической части модулей. В результате получим сбалансированную, реально отражающую текущий уровень знаний оценку. С культурологической точки зрения, в процессе рубежного рейтинг-контроля студент «изучается как субъект с по-

требностью в объективной самоидентификации, когда объективная и субъективная свобода проверки собственных достижений становится для него не самоцелью, а средством преодоления антропоцентризма, утверждения своей творческой сущности...» [9].

Таким образом, самостоятельная работа занимает ведущее место в учебной деятельности студентов, поскольку через нее лежит путь к самообразованию, а навыки самообразования, в свою очередь, являются надежной опорой для развития творческой составляющей личности субъекта. Именно самостоятельная работа, осуществляемая в условиях личностно-ориентированной модульно-рейтинговой технологии, призвана развить такие качества студента как самостоятельность, внутренняя детерминация, регуляция деятельности, способность быть активным творцом своей профессии и в целом жизни, что и позволит получить на выходе гармонично развитую творческую личность.

Библиографический список

1. Лукьянова М.В. Овладение студентами способами самоуправления учебной деятельностью // Российский вуз: в центре внимания — личность: Тезисы всерос. межвуз. науч.-практ. конф. – Ростов-на-Дону: Изд-во ДГТУ, 1999. – Т.2. – С. 283-284.
2. Попова, О.В. Дистанционное образование как инновационный процесс получения знаний // Проблемы и перспективы развития дистанционного образования: Тез. докл. республ. научно-метод. конф. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 1999. – С. 78-80.
3. Федеральная программа развития образования (апрель 2000 г.).
4. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.
5. Афанасьев Ю.А., Никитина Н.Ш. Непрерывная аттестация студентов – одно из условий качества подготовки специалистов // Качество образования: концепции, проблемы, оценки, управление: Материалы международной научно-методической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1999. – С. 148.
6. Малыгин А.Н., Филатов А.А. Реализация системно-деятельностного подхода к обучению на базе перспективных технологий // Российский вуз: в центре внимания – личность: Тезисы всерос. межвуз. науч.-практ. конф. – Ростов-на-Дону: Изд-во ДГТУ, 1999. – Т.2. – С. 3-5.
7. Веселовский О.Н., Стернина С.Л. О некоторых путях стимулирования непрерывной работы студентов // Качество образования: концепции, проблемы, оценки, управление: Материалы международной научно-методической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1999. – С. 149.
8. Фандина В.Г. Совершенствование учебно-информационной базы учебного процесса // Проблемы модернизации высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса: Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во АлтГТУ, 2004. – С. 150.
9. Васильев В.И., Тягунова Т.Н. Культура компьютерного тестирования. – Ч. 4. – М.: МГУП, 2005. – 83 с.

НОВЫЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЙ С ЯДЕРНО-ОПАСНЫМ ПРОИЗВОДСТВОМ: ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНУТРИФИРМЕННОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Шишковский

Виктор

Иванович

– доктор физико-математических наук, профессор ТГПУ, действительный член Академии проблем качества РФ, член Совета по проблемам качества при губернаторе Томской области

E-mail:

V_Shishkovsky@rambler.ru

Специфика подготовки персонала на предприятиях с ядерно-опасным производством связана с известными особенностями атомной промышленности, современным уровнем оснащения производства и организации труда, которые предъявляют высокие требования к квалификации кадров. Задача обучения сложным видам деятельности, связанным с эксплуатацией используемых в атомной промышленности технических систем, традиционно рассматривается как изучение объектов деятельности, процессов, которые происходят в этих объектах, и способов воздействия, управления этими объектами (Стандарт отрасли: «Система менеджмента качества организаций, в состав которых входят радиационно-опасные и ядерно-опасные производства и объекты. Управление персоналом. Профессиональное обучение персонала. Общие требования»).

Анализ ошибок оперативного персонала, разбор инцидентов и нарушений в работе АЭС и предприятий по производству и переработке ядерных материалов с позиций человеческого фактора показывает, что часто их причинами являются недостатки в индивидуальной подготовленности оператора, а также в характере взаимодействия операторов. Индивидуальная подготовленность оператора часто понимается как технические знания базовых теоретических курсов, конструкций, технологии преобразования предмета труда в выпускаемый продукт, знание процедур, инструкций, директив и т. п., умения действовать в условиях реального производства с применением полученных знаний и моторные навыки (работа руками). Но опыт показывает, что профессионализм оперативного персонала, работающего на ядерно-опасном производстве, включает и распознавание ситуации, и готовность решать внезапно возникшую проблему (Рекомендации МАГАТЭ в области обучения персонала атомных станций: «Системный подход к улучшению работы персонала на атомных электростанциях: учебные решения»).

На предприятиях атомной промышленности обычной технической компетентности, связанной с деятельностью предприятия и технологическими процессами, недостаточно. Для обеспечения работы персонала, необходимо уделять внимание нетехническим способностям людей – способности к общению, отработке практических навыков работы в команде, взаимодействию при принятии решений.

Хотя навыки общения и совместной работы являются неотъемлемыми способностями человека, ошибки взаимодействия все же закономерно и систематически возникают, что объясняется стихийным, неуправляемым формированием этих навыков в процессе обыденной жизни. Специальное обучение навыкам коммуникации, работы в команде, лидерства, решения проблем и конфликтов могло бы существенно снизить цену ошибок в деятельности персонала на ядерно-опасном производстве.

Даже при самом лучшем, хорошо организованном обучении часто имеет место слабый перенос в практику того, что изучается в учебной обстановке. Применимость изученных знаний в работе зависит от того, насколько каждый конкретный человек «встроил» их в свою систему деятельности. Обычно считается, что использование или не использование полученных знаний – это проблема мотивации. Для некоторых видов знаний она решается легко: человек оценивает знание с точки зрения частоты обращения к нему в процессе работы и негативных последствий для себя в случае неприменения данного знания. Знания, относящиеся к конкретным простым объектам проще подвергнуть такой оценке. Вероятность их использования можно просчитать. Однако, чем больше степеней свободы развития ситуации при эксплуатации сложных систем, тем менее очевидна связь знания и его практического применения. Таким образом, проблема мотивации заключается в усвоении знаний, а усвоенными могут быть только те знания, смысл которых понятен. Именно смыслы определяют область использования конкретного знания (только, чтобы сдать экзамен или использование в практической деятельности). Проблема усвоения (принятия) знаний касается обучения любого уровня – школьного, вузовского и послевузовского. И успешность внутрифирменного профессионального обучения зависит от наличия базовых знаний, полученных на ранних ступенях обучения так же, как она зависит от развития учебных навыков, таких как понимание, анализ, установление связей, тех, что в последствии будут трансформированы в базовые операторские качества – навыки диагностики, прогнозирования, оценки ситуаций.

Диагностические способности оператора на ядерно-опасном производстве складываются из навыков сбора и обработки информации, её анализа и сравнения, выделения существенных и незначимых признаков отклонений, группировки и соотнесения отклонений с определенным прогнозом.

Структуру и содержание внутрифирменного профессионального образования на предприятиях с ядерно-опасным производством определяют как объективные, так и субъективные факторы. К объективным можно отнести уровень экономического и социального развития региона или территории, обеспеченность ресурсами, климатические условия, экологическую обстановку, к субъективным – уровень образования населения, соотношение между категориями населения по возрасту, уровень занятости и демографическую обстановку.

Свойство структурированности фактически означает, что каждая образовательная система должна иметь свою структуру, состоящую из компонентов, связей и конкретного содержания образования, зависящего от его целей и функций. Сохранение всех функций и свойств в системе профессионального образования по мере ее развития возможно, если она обладает таким свойством как *ингерентность*. Под *ингерентностью* понимается способность существовать в условиях изменения внешних воздействий, к которым можно отнести внешнюю среду и ресурсы.

Системность во внутрифирменной подготовке персонала проявляется во всем многообразии свойств, а именно – в целостности, открытости, функциональности, структурированности, управляемости, динамичности, ингерентности и эмерджентности. Каждое из этих свойств дополняет друг друга и специфически отражается на компонентах образовательной системы различного уровня.

Предприятия с ядерно-опасным производством являются предприятиями с высоким уровнем развития технологии. Центральной фигурой здесь является инженер-исследователь, вла-

деющий физикой, химией, технологией, материаловедением и экономико-организационными навыками. В связи с этим система профессионального образования на таких предприятиях является, прежде всего, инженерной.

Для развития производства такого уровня требуется плановая систематическая переподготовка всех инженерно-технических работников, занимающихся эксплуатацией все время обновляющегося специфического оборудования. Отсюда вытекает первая и, на наш взгляд, самая важная проблема внутрифирменного профессионального образования - проблема системного синтеза гибкой многоуровневой методологии формирования технолого-методологического базиса знаний, которого, при условии непрерывного развития, хватало бы для появления и развития нескольких поколений технических систем во временных рамках одного поколения инженерно-технических работников. На рис.1 приведен типовой график изменения качества K сложной технической системы, применяемой на предприятии с ядерно-опасным производством, во временном развитии T .

Анализ развития показателей качества любой технической системы показывает, что в ее развитии есть постоянно повторяющиеся периоды. Появление той или иной системы является результатом пионерного изобретения вследствие действия закона перехода количества в качество. Количество умственной деятельности инженеров в том или ином направлении, затраченной на решение той или иной технической проблемы дает неизбежный результат – появляется техническое решение, существенно повышающее качество системы и, фактически, дающее появление нового поколения данных систем.

Закономерность, приведенная на рисунке 1, отражается в законе циклического развития техники. Из нее логически вытекает тот факт, что в развитии технических систем неизбежно чередуются рост, развитие и застой. На рисунке 2 приведен график эффективности инженера-специалиста в какой-либо одной области по мере его развития и естественного старения, связанного с ухудшением мыслительной способности и физического состояния.

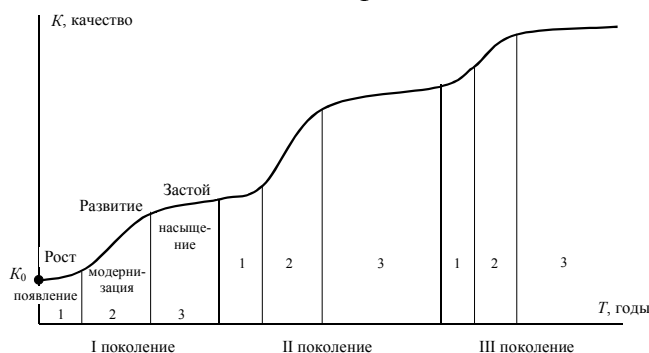


Рис.1. Рост качества сложных технических систем, применяемых в ядерно-опасном производстве

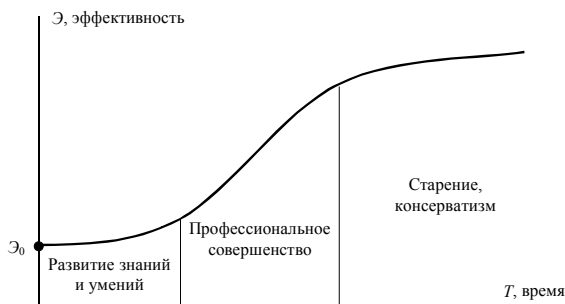


Рис.2. Эффективность инженерной деятельности субъекта

Сравнительный анализ двух приведенных графиков показывает, что рост, развитие и застой профессионального мастерства присутствуют также и во временном развитии инженера. Таким образом, если развитие поколения какой-либо технической системы во временном масштабе совпадет с жизненным циклом поколения инженеров в этой области, неизбежны периодические кризисы в развитии техники, сопровождающиеся длительным застоём в качестве технических систем.

В истории техники известны многочисленные примеры таких застоёв, например, в области энергетики, автомобилестроения, радиоэлектроники, вооружений, судостроения, строительства и т.д. в тех странах, где система инженерного образования не решала проблему *рационального сочетания развития поколений технических систем с развитием поколений в инженерной деятельности* – так условно назовем первую сформулированную нами проблему. Если попытаться популярно сформулировать суть указанной проблемы, то для проектирования и эксплуатации таких сложных технических систем как пассажирский корабль «Титаник», атомный реактор для производства электроэнергии нового поколения, телебашня в Останкино или атомный подводный ракетный крейсер с огромной мощностью, необходимо готовить, соответственно, и инженеров с новым уровнем мышления, причем, так, чтобы пик их профессионального совершенства совпадал с периодом, предшествующим появлению нового поколения указанных технических систем. В этом случае бурный рост качества нового поколения систем придется на период, когда стареющее поколение вынужденно будет обучаться для того, чтобы справляться с этим бурным ростом, а новое поколение инженеров интенсивно «включаться» в дальнейшее развитие новых технических систем. Естественно предположить, что для обеспечения указанного временного сочетания необходимо, чтобы в развитии инженерного образования главенствовал принцип системности. В связи с этим сформулируем основную проблему развития инженерного образования – *проблему системности*. Очевидно, что для решения этой проблемы необходимо учитывать основные принципы построения систем и технологию прикладного системного анализа. Еще одной, на наш взгляд, проблемой качественной подготовки современного специалиста-исследователя является *проблема обучения творческому подходу к решению инженерных задач*, т.е. творчеству. Способность индивидуума к творчеству можно определить как способность к синтетическому мышлению. Сохранение и развитие профессионального образования, которое занимается подготовкой персонала для предприятий с ядерно-опасным производством, обусловлено не только долговременными потребностями некоторых отраслей российской экономики, но и тенденциями развития, о которых свидетельствует опыт передовых стран.

Но наряду с некоторыми позитивными изменениями, произошедшими в системе профессиональной подготовки и повышения квалификации персонала для предприятий с ядерно-опасным производством в последние годы, в ней еще немало недостатков и противоречий. Складывающийся рынок труда все в большей степени выявляет расхождение между устаревшей концепцией специальностей, перечнем специальностей, квалификационными характеристиками, содержанием образования, педагогическим процессом и требованиями со стороны потребителей кадров – предприятий Федерального агентства по атомной энергии. Эти противоречия углубляются недостаточным взаимодействием вновь созданных федеральных и региональных структур, ответственных за решение проблем профессиональной подготовки.

С учетом сказанного выше можно констатировать необходимость реформирования системы внутрифирменного профессионального обучения персонала предприятий с ядерно-опасным производством с целью ее модернизации и оптимального развития в соответствии потребностями личности и общества. Важным условием успешного решения этой задачи можно считать создание гибкой системы внутрифирменного профессионального обучения персонала для предприятий Федерального агентства по атомной энергии, охватывающей и ее структуру, и управление ею. Решение этой проблемы возможно только при системном ее изучении и представлении. Образование и функционирование любой организационной системы могут быть

представлены в виде схем (рис.3 и рис.4), на которых последовательность возникновения системы показана пунктирными, а функционирование ее в проблемной ситуации – сплошными стрелками.

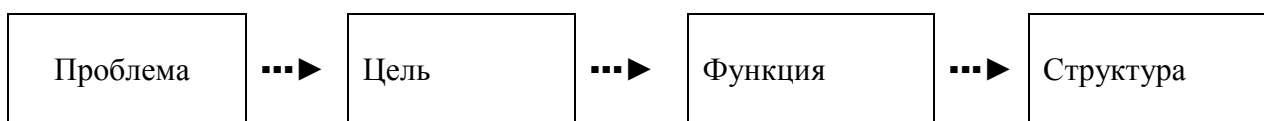


Рис. 3. Модель образования системы

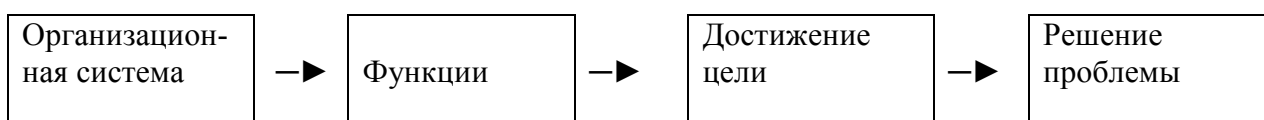


Рис. 4. Модель функционирования системы

Сопоставляя модели образования и функционирования систем (см. рис.3 и рис.4) с существующей системой подготовки и повышения квалификации специалистов, можно сделать вывод, что все элементы образования и функционирования модели классической системы имеются и в исторически сложившейся на предприятиях Федерального агентства по атомной энергии системе подготовки кадров. Следовательно, система внутрифирменной подготовки персонала на предприятиях Федерального агентства по атомной энергии является социально-экономической системой, которая может быть исследована современными научными методами.

Проанализируем, насколько же существующая система внутрифирменной подготовки персонала на предприятиях Федерального агентства по атомной энергии соответствует теоретическим положениям системного анализа, теории структур и проектирования организационных систем. Остановимся на системных параметрах. Основными параметрами такой модели (рис.5) будут *два входа* - информационный и ресурсный (позиции 1 и 3), а также *информационный и ресурсный выходы* (позиции 2 и 4).

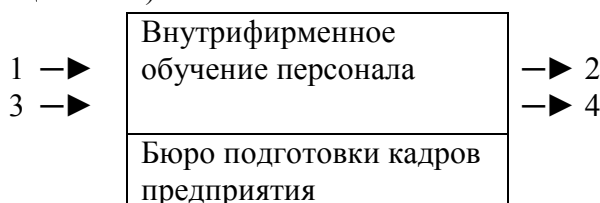


Рис.5. Модель внутрифирменной подготовки персонала на предприятиях Федерального агентства по атомной энергии

Информационный вход 1 – это прежде всего четко сформулированная цель деятельности, главная суть которой заключается в удовлетворении потребности производства в кадрах необходимой квалификации, способных обеспечить безаварийное и высокоэффективное его функционирование [1-2]. Цель деятельности может корректироваться целевыми установками в виде рекомендательных и обязательных к исполнению решений и приказов, подготовленных Бюро подготовки кадров предприятия.

Ресурсный вход 3 – это средства достижения цели: планируемые и наличные материальные, трудовые и финансовые ресурсы.

У данной модели имеется *два выхода*: *информационный 2* и *ресурсный 4*. Информационный выход – это сопоставление планируемого и фактического количества подготовленных в данной системе специалистов и их качественные характеристики. К информационному выходу относятся также данные о затратах трудовых и материальных ресурсов и об их состоянии в ходе внутрифирменного обучения. Ресурсным выходом системы является непосредственно подго-

товленный для предприятия персонал (специалисты), а также приращение и обновление материальных ресурсов за период подготовки этих специалистов.

Функционирование всей системы внутрифирменного профессионального обучения персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии обеспечивается определенными процессами: самым профессиональным обучением, планированием и реализацией различных мероприятий по обеспечения качества подготовки специалистов, общественной деятельностью, а также управлением этой системой. Известно, что процесс – это целесообразная деятельность, направленная на достижение поставленной цели и представляющая собой набор операционных действий. Кратко модель функционирования системы внутрифирменного профессионального обучения персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии можно представить в виде следующей схемы (рис.6).

В процессе функционирования системы внутрифирменного профессионального обучения происходит постоянное сравнение данных на выходе системы с критерием (стандартом) и корректировка входа, то есть осуществляется обратная связь. Обратная связь – это системный процесс, который состоит в сравнении выхода с заданным критерием и подачи соответствующего управленческого сигнала на вход [2]. Критерием такого сравнения могут быть отзывы с предприятия о недостатках в подготовке специалистов. Для более глубокого исследования применяются методы социологических исследований, в частности, анкетный опрос. В том случае, когда выборка по таким отзывам или результатам исследования оказывается достоверной, совершается воздействие на вход, которое может повлечь за собой пересмотр учебных планов и рабочих программ по специальностям, усиление теоретической и практической подготовки или принятие других эффективных мер по обеспечению качества внутрифирменного обучения. Наконец, к системным параметрам относятся заданные заранее известные *ограничения* (объем ресурсов, план подготовки и повышения квалификации специалистов и т.д.).

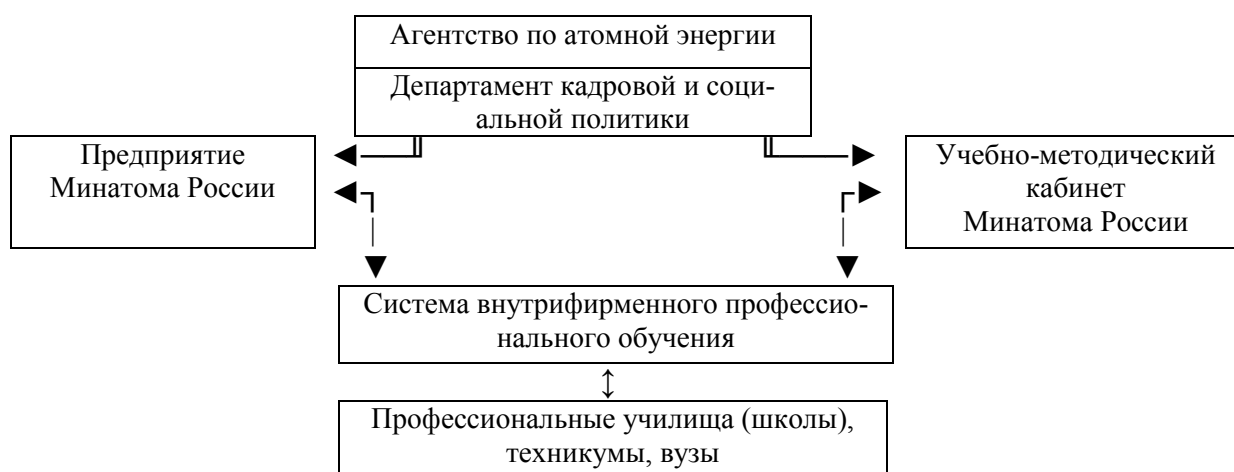


Рис.6. Модель функционирования системы внутрифирменного профессионального обучения персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии

Таким образом, система внутрифирменного профессионального обучения персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии имеет все признаки классической системы: цель, функции, определенную структуру, взаимосвязь с другими системами и системные параметры – вход, процесс, выход, обратную связь и ограничения. Следовательно, используя аппарат системного анализа, системного подхода, теории структур управления, теории моделирования, конструирования и общую теорию систем, можно исследовать существующую систему внутрифирменного профессионального обучения персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии с целью поиска оптимальной конструкции и определения путей эффективного ее функционирования и развития.

Для обеспечения высокого качества внутрифирменного обучения может стать наметившаяся в сфере образования тенденция Рациональным применением принципов всеобщего управления качеством (TQM) [3], нашедших отражение в международных стандартах серии ИСО 9000 версии 2000 года, что позволит в каждом образовательном учреждении реализовать:

- системное управление образовательными процессами;
- нацеленность на постоянное совершенствование;
- ориентацию на потребителя образовательных услуг.

На рис.7 представлена одна из возможных моделей управления качеством внутрифирменным обучением персонала предприятий с ядерно-опасным производством. TQM был введён в науку об управлении, где он относится к управлению качеством в организациях с различными направлениями деятельности[4]. Он оказался чрезвычайно важным в осуществлении основных преобразований организаций от малоэффективных, ориентированных вовнутрь, негибких и статичных образований к высоко эффективным, ориентированным во вне, гибким и динамичным институтам. Поскольку TQM оказался столь успешным в бизнесе, его знания и интуицию стоило бы ввести в образовательные структуры, чтобы посмотреть, какую пользу из этого можно извлечь.

Из этих главных положений TQM можно вывести два утверждения, которые мы называем "аксиомами":

1. Из представлений о прозрачности, ориентации на процесс, а не на продукцию и о важности измерений формулируется первая аксиома – есть множество путей получения информации для совершенствования продукции. TQM устанавливает, что самый лучший путь совершенствования вашей продукции – *с помощью информации, извлекаемой из данного процесса.*

2. Из представлений о непрерывном совершенствовании, сосредоточенности на потребителе, вовлеченность персонала и поставщиков мы формулируется вторая аксиома – наилучшие суждения о совершенствовании продукции делают те, кто её производит, те, *кто вовлечён непосредственно*

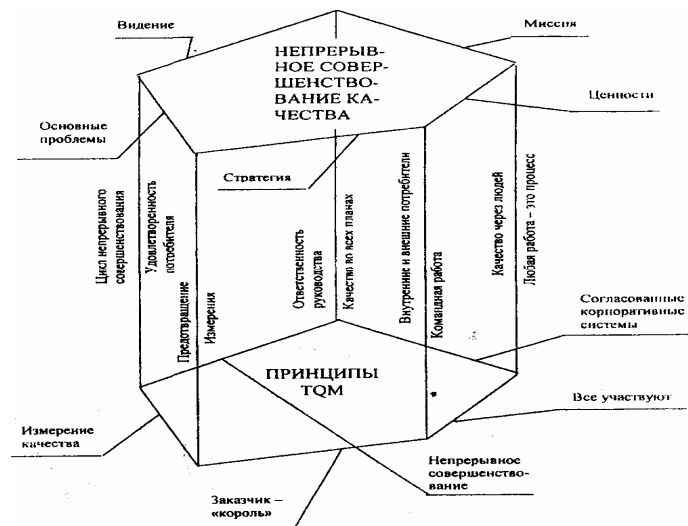


Рис.7. Модель управления качеством внутрифирменным обучением персонала предприятий с ядерно-опасным производством.

TQM был определен как вмешательство в процесс, нацеленное на улучшение производительности и эффективности в данной организации. Теперь, после определения TQM как такового, можно различить два главных входа: вмешательство и процесс. Предполагается, что процесс можно определить различными последовательностями элементов, и что вмешательство имеет множество разных уровней. С одной стороны, можно представить элементы процесса, а с другой - можно установить различные уровни вмешательства. Если так, то, соединяя эти два

представления, можно сделать матрицу, в которой элементы процесса будут наблюдаться на разных уровнях вмешательства. Рис.8 визуализирует эту идею.

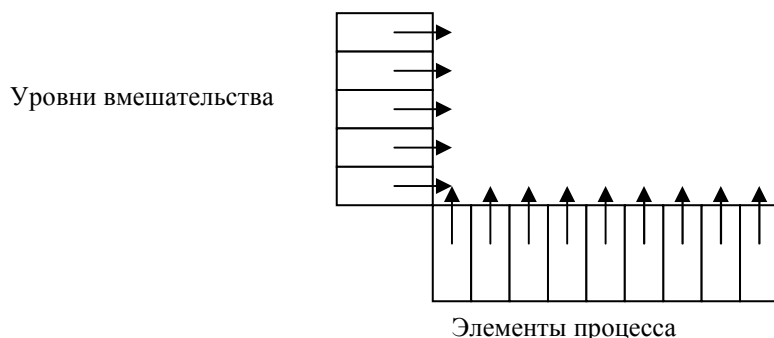


Рис.8. Модель TQM, представленная в виде решётки, соединяющей элементы процесса и уровни вмешательства

Область приложения TQM может быть представлена с помощью решётки, визуализирующей различные уровни вмешательства в процесс, в котором предпринимается попытка повысить качество. Мы концептуализируем TQM как разработку науки об управлении и визуализируем область его приложения. Эти построения можно применить к управлению качеством в образовании. Это можно сделать в два этапа. Сначала определяются элементы процесса обучения, а затем описываются механизмы вмешательства. Далее комбинируются оба входа в решётку, визуализируются, как это уже было сделано выше, элементы процесса обучения с различными уровнями вмешательства. Это позволяет получить некоторый диагностический инструмент, который точно определяет потенциальные области повышения качества в образовании.

При этом на учебный процесс можно смотреть с трёх уровней: микро, мезо и макро, что, например, в вузе соответствует позиции преподавателя, кафедры и факультета. В институтах и университетах высшей школы эти уровни называются уровнями учебного плана предмета, учебной программы и учебного плана специальности. Процесс обучения, с нашей точки зрения, можно охарактеризовать последовательностью логических шагов. Мы опишем шаги этого логического процесса применительно к примеру микро, или уровня учебного плана предмета. В сущности, эти шаги остаются теми же самыми, на каком бы уровне мы не описывали процесс обучения. Во всех трёх случаях применимы одни и те же ключевые представления [3].

В начале процесса обучения, по аналогии с TQM в бизнесе, мы выясняем нужды потребителя, под которым мы понимаем реального студента. Таким образом, мы начинаем с потребностей студента. Предметная область, выводимая из потребностей студента, не что иное, как описание некоторой области в определённой научной дисциплине. Третий элемент – это, конечно, цели, которые мы устанавливаем. Задавая предметную область и цели, мы определяем содержание предмета. Задавая уровень исходных требований и цель, которую мы хотим достигнуть, уточняем содержание. Задавая содержание, мы получаем расположение рассматриваемых вопросов, организуем различные компоненты. Снова задавая разные компоненты и содержание, мы можем организовать наши инструкции и для метода обучения, и для учебных задач. И в конце нам надо включить курс в расписание, установить частоту и продолжительность занятий, и т.п. Мы называем эти логические шаги *инструкционным планированием*. Вторая часть процесса обучения – это, конечно, само взаимодействие между преподавателем и обучаемым. Мы называем его *инструкционными процедурами* и разделяем на три части. Основная часть – это сама ситуация обучения – научение, где в процессе отношений между преподавателем и студентом имеют место ориентация, практика, оценка и обратная связь в виде формализованного оценивания. Затем работа студента оценивается в целом.

В последние годы в Российской Федерации были введены в действие целый ряд нормативных документов, касающихся дополнительного профессионального образования, а также целевые программы «Развитие системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в России», «Концепция образования взрослых», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и т. д. *Все это требует*, на наш взгляд, *пересмотра подходов к определению содержания, форм организации, средств и методов повышения квалификации и переподготовки персонала предприятий с ядерно-опасным производством в направлении поиска путей инновационного развития этой системы.* Основное внимание при этом необходимо уделять вопросам обеспечения высокого качества внутрифирменного обучения предприятий Федерального агентства по атомной энергии.

Интерес к *качеству* образования определяется не только необходимостью совершенствования образования в изменяющихся социально-экономических и политических условиях, связанных с гуманизацией и демократизацией общества, с внедрением новой образовательной парадигмы, в основу которой положена концепция личностно-ориентированного, освобождающего и расширяющего ум образования [5-6], но и специфическими особенностями предприятий Федерального агентства по атомной энергии, на которых работает персонал, прошедший внутрифирменное обучение. Напомним, что *под качеством* в настоящее время в цивилизованном мире принято понимать *“удовлетворение запросов и ожиданий”*. *Системы менеджмента качества* занимают особое место среди существующих систем управления, так как являются одним из последних достижений при решении проблем качества продукции любого предприятия, в том числе и образовательного учреждения. В Российской Федерации согласно ГОСТ Р 9000-2001 под качеством понимается *степень соответствия присущих характеристик требованиям*.

Следует отметить, что в условиях постоянно растущего объема информации усложняется выработка управляющих решений в системе внутрифирменного обучения персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии возникает несоответствие между объемом информации и методами ее обработки и процессом использования этой информации. В целях устранения этого несоответствия разрабатываются различные информационные системы с разной степенью технического оснащения обработки и использования информации.

На основе предлагаемых нами новых концептуальных подходов к реализации профессионального образования персонала предприятий с ядерно-опасным производством можно сделать следующие выводы:

1. Анализ ошибок оперативного персонала, разбор инцидентов и нарушений в работе АЭС и предприятий по производству и переработке ядерных материалов с позиций человеческого фактора показывает, что часто их причинами являются недостатки в индивидуальной подготовленности оператора, а также в характере взаимодействия операторов. На предприятиях с ядерно-опасным производством обычной технической компетентности, связанной с деятельностью предприятия и технологическими процессами, недостаточно. Для обеспечения работы персонала, необходимо уделять внимание нетехническим способностям людей – способности к общению, отработке практических навыков работы в команде, взаимодействию при принятии решений.
2. Независимо от внутренней структуры, форм и методов управления внутрифирменное профессиональное обучение персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии можно рассматривать как социально-экономическую систему, которая может быть объектом исследования с целью оптимизации этой системы и проектирования ее внутренней структуры.
3. Рассмотренное с позиций системного анализа, внутрифирменное обучение персонала обладает всеми признаками системы и имеет системные параметры: вход, процесс, выход, обратную связь, ограничения.

4. Анализ процессов управления показывает, что современные организационная структура и методы управления не обеспечивают *качественного* функционирования и развития внутрифирменного профессионального обучения как системы. Однако состояние теоретических исследований функционирования и развития организационных систем позволяет спроектировать нормативную модель внутрифирменного профессионального обучения персонала предприятий Федерального агентства по атомной энергии и на ее основе совершенствовать исторически сложившуюся структуру и систему управления внутрифирменным обучением.

Предлагаемые нами новые подходы к изложенным выше проблемам, несомненно, будут способствовать повышению эффективности и качества подготовки персонала для предприятий с ядерно-опасным производством, что, в конечном счете, приведет к главному результату – снижению нештатных ситуаций и аварий на таких предприятиях.

Библиографический список

1. Генкин Б.М., Кононова Г.А., Кочетов В.И. Основы управления персоналом. – М.: Высшая школа, 1995. – 342 с.
2. Гладких Б.А., Люханов В.М., Перегудов Ф.И. и др. Основы системного подхода. – Томск: Изд-во ТГУ, 1976. – 256 с.
3. Системы качества в образовании: Сборник переводов с английского. Выпуск I. Ч. I и II / Под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М.: МИСИС, 2000. – 144 с.
4. Петлин В.И. Менеджмент качества образования в системе подготовки и повышения квалификации кадров на Сибирском химическом комбинате // Современное образование: системы и практика обеспечения качества: Материалы региональной научно-методической конференции 29-30 января 2002 года. – Томск: ТУСУР, 2002. – С. 34-35.
5. Купцов А.И., Шишковский В.И. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка работников образования как фактор повышения качества регионального школьного образования // Образование в Сибири. – 2003. – № 2 (11). – С. 77-82.
6. Шишковский В.И., Петлин В.И. Специфика профессионального обучения персонала предприятий с ядерно-опасным производством // Образование в Сибири. – 2004. – № 1 (12). – С. 25-33.

ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ДЕТЕРМИНИРОВАННОСТЬ ЭКСПЛИЦИТНОЙ И ИМПЛИЦИТНОЙ ИНТЕНЦИИ СОВЕРШЕНИЯ ДЕЙСТВИЯ

**Заюкова
Елена
Викторовна**
– аспирант
кафедры англий-
ского языка
ЛИИН БГПУ

Поиск прагматических стимулов для выражения намерения совершить действие данной интенции приводит к необходимости определения роли экспликации и импликации в речи.

В понятии языковой интерпретации смыслового содержания выделяется такой аспект как различие эксплицитного и имплицитного. Под эксплицитностью понимается формальная выраженность значений единицами языка. Эксплицитруемое содержание всегда явное, непосредственно выраженное тем или иным языковым способом. Имплицитное содержание – обычно подразумевается, основывается на эксплицитном, выраженном, обозначенном значении, выводится из контекстуальной, ситуативной информации.

Прагматика определяется как аспект речевой деятельности, связанный с сознательным, целенаправленным выбором языковых средств для наиболее эффективного воздействия на собеседника с целью вызвать у него определенные мысли, чувства, поведение; прагматика обнаруживает себя также в намерении самовыражения говорящего, стремлении наилучшим образом выразить, либо скрыть, завуалировать свои собственные мысли, чувства, побуждения, в чем также отражается цель говорящего воздействовать на собеседника.

В языковых значениях и функциях содержится денотативный аспект, сопряженный с отношением единиц системы языка к внешнему миру. С каждой формой связана особая языковая репрезентация смыслового (мыслительного) содержания. Следовательно, языковое содержание включает в себе смысловую (мыслительную) основу и ее языковую репрезентацию (интерпретационный компонент). Смысловая основа языкового содержания и его интерпретационный компонент образуют единство [1].

При разграничении и соотнесении рассматриваемых аспектов языкового содержания учитываются внутриязыковые и актуализационные преобразования, при которых остается неизменной инвариантная смысловая основа высказываний, но меняются способы ее представления в языковых значениях. Говорящий может выразить одно и то же смысловое содержание (в данном случае рассматривается намерение сделать что-то), имеющее инвариантную смысловую основу разными средствами, которые отличаются друг от друга с точки зрения интерпретации смыслового инварианта. Существует множество способов для выражения намерения совершить что-то, а значит, выбор языковых средств, которые использует говорящий для обозначения ситуации, индивидуален в том смысле, что всякая деятельность по выбору (в данном случае по

выбору языковых средств) индивидуальна: речевая стратегия говорящего обращена к личности собеседника, учитывает его интеллектуальные, социальные, психологические и другие характеристики: (1) "No: I am going to be out of England for six months. I intend to take a studio in Paris and shut myself up till I have finished a great picture I have in my head..." (O. Wilde); (2) "The ring, Adele, is in my breeches-pocket, under the disguise of a sovereign: but I mean soon to change it to a ring again." (Ch. Bronte); (3) When evening came I prepared to step over in order to seek a conference with Mademoiselle herself on the subject; I had not had time to pay the visit before, having been all day closely occupied in class (Ch. Bronte)

Языковая репрезентация смыслового содержания передается при помощи слов, форм слов и синтаксических конструкций. Она исторически обусловлена. Говорящие на данном языке получают в свое распоряжение сложившиеся системы языковых значений вместе с заключенными в них способами представления смыслового содержания. Исторически обусловленная языковая интерпретация смыслового содержания, представленная в словах, формах и конструкциях, имеет объективную системно-языковую форму существования, характеризующуюся относительной самостоятельностью по отношению к смыслам, выражаемым в речи. Реализация значений и функций в речи – это, с одной стороны, процесс, детерминированный существующими единицами и закономерностями их функционирования, а с другой, – творческий процесс, в котором многое определяется речевой деятельностью говорящего [2]. В передаче речевых смыслов существенную роль играют используемые говорящим различные комбинации единиц, возможности их выбора для передачи разных оттенков смысла, различные возможности распределения смысловой нагрузки между значениями языковых средств, контекстуальной, ситуативной и энциклопедической информацией (с учетом точки зрения слушающего): (4) I have a single wish, and my whole being and faculties are yearning to attain it. They have yearned towards it so long, and so unwaveringly, that I'm convinced it will be reached - and soon - because it has devoured my existence: I am swallowed up in the anticipation of its fulfillment (E. Bronte).

С позиции слушающего важно осуществить процесс адекватного декодирования речевого сообщения, что предполагает (в самом грубом процессе понимания) учет множества составляющих речевого сообщения выраженных в разной степени. Процесс понимания речевого сообщения и процесс «извлечения» имплицитного смыслового компонента, в частности, носит также прагматический характер. Процесс понимания предполагает «не только обработку и интерпретацию воспринимаемых данных, но и активацию и использование внутренней, когнитивной информации» [3].

Эксплицитная интенция может иметь специальные средства, собственные для данного речевого жанра. В этом случае она считается прямой. Интенция может быть выражена средствами других речевых жанров – тогда мы имеем дело с косвенной формой выражения интенции. (5) Scrooge glanced towards the Phantom. Its steady hand was pointed to the head. The cover was so carelessly adjusted that the slightest raising of it, the motion of a finger upon Scrooge's part, would have disclosed the face. He thought of it, felt how easy it would be to do, and longed to do it; but had no more power to withdraw the veil than to dismiss the spectre at his side (Ch. Dickens).

Наконец, интенция может быть имплицитной (т.е. не иметь специальных средств выражения) и вычитываться из содержания высказывания, общей ситуации речи, общих фоновых знаний участников коммуникации. В этом случае можно говорить об имплицитной интенции. (6) "I am a stranger." "What is your business here at this hour?" "I want a night's shelter in an out-house or anywhere, and a morsel of bread to eat." (Ch. Bronte) (= I intend to spend the night).

П.П. Якубинский (со ссылкой на Е.Д. Поливанова) отмечает: «Если бы вся информация, которую мы хотим передать, заключалась в формальных значениях употребляемых нами слов, нам нужно было бы употреблять для высказывания каждой конкретной мысли гораздо больше слов, чем это делается в действительности» [4].

Тезаурус коммуниканта можно определить как некоторую когнитивную единицу, организованную определенным образом. За когнитивную единицу принимается фрейм. Под фреймом в когнитивной лингвистике принято понимать некоторую структуру данных, или образов, для представления стереотипной ситуации, хранящуюся в памяти коммуниканта: фрейм («схема», «сценарий», «глобальная модель», «когнитивная модель», «основание») трактуется как струк-

тура данных, в основе которой лежат личностные знания коммуниканта, отражающие предшествующий опыт, чувства, эмоции, намерения, установки. Теория фреймов базируется на идее о неразрывной связи процессов, осуществляемой в памяти индивида, и процессов, участвующих в построении и восприятии речевого сообщения [5].

М. Минский, вслед за Р. Шенком, отмечает: «Люди обычно не разъясняют всех подробностей той мысли, которую они стремятся сообщить другим, поскольку стараются быть краткими и опускают вследствие этого предполагаемую и несущественную информацию» [6]. Так, при импликации намерения совершить какое-либо действие слушающий имеет возможность идентифицировать его, если эксплицитно обозначен объект, на который распространяется данное намерение, и некое желание, без характеристики самого действия (какое оно?):

(7) I want a cup of coffee (= I intend to take a cup of coffee);

(a) Please could you give me some

(b) Could we have it somewhere?

(8) I want this car (I intend to buy (have) this car). В этом случае, можно говорить о том, что само действие включено в систему определенного фрейма. Хотя не во всех случаях осуществление процесса перевода импликации в осознание намерения зависит только от объективных факторов, то есть от наличия определенных онтологических свойств, признаков явлений, фактов, вещей, но и от субъективных факторов: от личности слушающего, его индивидуального жизненного опыта, следовательно, и индивидуальных ассоциативных связей, закрепленных в сознании данного индивида за определенным понятием, то есть конкретная деятельность человека, сопровождающая процесс приобретения, усвоения им знаний и закрепления их в значении языковых единиц, обуславливает как общие, так и частные знания индивида: I want this car (= I want high-jack this car – a conversation between two thieves). В данном случае для правильного понимания необходим более широкий контекст.

Об имплицитной интенции можно говорить в том случае, когда одна из сем, например сема [действие] остается невыраженной: (9) I might have read a novel, for the excitement and delight of it. Это явление структурно-семантической компрессии. Информация, воспринимаемая из целевой структуры и всего предложения в целом, не меняется и не уменьшается. Опущенный элемент, выражающий сему [действие], может быть представлен инфинитивом, герундием, личным глаголом широкого семантического диапазона. Он легко восстанавливается в интерпретации: I might have read a

A. {to get}

novel, B. for {having, receiving} the excitement and delight of it.

C. {because I wanted}

От достижения намерения зависит состоятельность выполнения задуманного, равным образом, состоятельность речевого акта, поэтому ответ на вопрос, несет ли использование имплицитной интенции прагматическую нагрузку, является утвердительным. Состоятельность речевого акта предполагает обращение к личностным знаниям коммуникантов, их интеллекту, зависит от них в определенной степени, и в этом смысле прагматична.

Библиографический список

1. Теория функциональной грамматики. Введение, аспектуальность... – Л., 1987. – С. 23.
2. Там же.– С. 25.
3. Сенченкова Н.Г. Прагматическая детерминированность импликации в немецкой диалогической речи // Прагматический аспект предложения и текста. – Л, 1990. – С. 70.
4. Якубинский Л.П. О диалогической речи. – М., 1986. – С. 43.
5. Сенченкова Н.Г. Указ. соч. – С. 25.
6. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М., 1979.

УСЛОВИЯ ОТБОРА СТУДЕНТОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ НА ВОЕННЫХ КАФЕДРАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нефёдкин

Олег

Александрович

– подполковник,
начальник учебной
части –
зам. начальника
военной
кафедры БГПУ

Шадрин

Анатолий

Николаевич

– кандидат педаго-
гических наук,
доцент кафедры
теоретических
основ физического
воспитания БГПУ

Современный период развития Российской государственности можно обозначить как время динамичное и противоречивое. Это время становления демократической государственности, многоукладной экономики, преобразования военной организации государства, динамичной трансформации системы военного образования. Сложность исторического развития России на современном этапе ставит ее перед сложнейшими проблемами.

В процессе решения задач демократических преобразований нашего общества можно выделить ряд особенностей, которые связаны с низким уровнем развития гражданского сознания. К ним относятся: снижение заинтересованности людей общественными проблемами, стремление ограничить жизненные интересы семейным кругом, общение в малых группах, утрата доверия к государству, обогащение отдельных социальных групп на фоне низкого жизненного уровня большинства населения России, социальная незащищенность, вольное толкование сущности морали и нравственности, патриотических и гражданских чувств, рост эмиграционных настроений среди определённой части населения.

После распада СССР на отдельные государства, Российская Федерация уже не рассматривается, как равноправный партнер в мировом сообществе. В этой ситуации на одно из ведущих мест выходит проблема национальной безопасности страны. Стержневым понятием в определении национальной безопасности является обеспечение военной безопасности государства.

За последнее время со стороны военно-политического руководства страны делается много для обеспечения необходимых мер в области оптимизации военной организации государства, создания военной силы, соответствующей реалиям XXI века. Достаточно четко сформулирована и определена нормативно-правовая база функционирования военной организации, необходимой и неотъемлемой частью, которой является система военного образования основной источник комплектования Вооруженных Сил РФ офицерским составом.

Наряду с подготовкой офицерских кадров в военно-профессиональных образовательных учреждениях Министерства обороны и других органов исполнительной власти, в которых предусмотрена военная служба (военные академии, военный университет, военные институты и др.), успешно функционирует система подготовки офицеров запаса из числа студентов, обучающихся на военных кафедрах гражданских вузов.

Исторический опыт подготовки офицерских кадров в нашей стране и в других государствах; результаты службы офицеров, призванных из запаса в мирное и военное время, свидетельствуют о высокой эффективности и экономической целесообразности системы вневоинской подготовки командных и инженерных офицерских кадров.

Современный образованный человек должен обладать целым набором компетенций, чтобы быть способным решать проблемы экономической, военно-политической и духовной безопасности России. Безопасность России во всех ее аспектах связана с российской молодежью и, прежде всего, с такой ее наиболее активной частью, как студенчество. Формирование жизнеспособных поколений российской молодежи является важнейшим фундаментом обеспечения безопасности нашего государства. Обучение по дополнительной образовательной программе подготовки офицера запаса относится к добровольной подготовке граждан Российской Федерации, обучающихся в высших учебных заведениях, к военной службе. Оно осуществляется путём профессиональной переподготовки будущих специалистов, через освоение ими специальной программы, согласно квалификационным требованиям, параллельно с освоением основной образовательной программы в вузе. Целью обучения является формирование гражданина в качестве военного специалиста – офицера запаса Вооруженных сил, способного выполнять функциональные обязанности по первичной офицерской должности в соответствии с полученной военно-учётной специальностью.

События последнего десятилетия радикально изменили отношение значительной части общества к военной службе, сделали ее не престижной для молодежи и усложнили процесс комплектования Вооруженных Сил Российской Федерации личным составом. Право на отсрочку и альтернативную службу, прогрессирующее нездоровье, растущая неграмотность юношей и преступность в их среде делают призывной контингент более чем на 89 процентов не призываемым. Кроме того, далеко не каждый из числа подлежащих призыву желает проходить военную службу. Все это лишает Вооруженные Силы возможности пополнять свои ряды лучшими, наиболее интеллектуально и физически развитыми молодыми гражданами.

Сложившаяся ситуация привела к тому, что в настоящее время у значительной части молодежи призывного возраста отсутствует позитивная мотивация к добросовестной военной службе. Она, к сожалению, многими из них воспринимается как неприятная неизбежность и неблагоприятная повинность, которую следует выполнять лишь во избежание уголовного преследования за уклонение от нее.

Результаты социологического опроса, проведенного среди студентов обучающихся на военной кафедре, подтверждают наши предположения относительно их невысокой готовности к исполнению воинской обязанности, личного участия в подготовке к вооруженной защите Отечества. К опросу привлекалось 90 студентов, по 30 человек от каждого года обучения на военной кафедре, результаты опроса представлены в таблице 1.

Подавляющее большинство опрошенных, правильно понимает необходимость подготовки к вооруженной защите государства. Однако, когда процесс исполнения воинской обязанности касается лично каждого, то только половина респондентов, проецируя обязанность на себя, утвердительно и определенно отвечает о необходимости прохождения военной службы, и лишь две трети, от общего числа опрошенных, готовы защищать свою Родину, наряду с этим, 27% не готовы или не смогли однозначно сформулировать свое отношение к указанной гражданской обязанности. Менее половины респондентов рассматривают военную службу как необходимую гражданину для подготовки к вооруженной защите страны.

Заметную эволюцию претерпели и ценностные ориентации допризывной молодежи, на чьи плечи в будущем будет возложена задача по вооруженной защите Родины. Для многих юношей наиболее привлекательными являются прагматические ценности:

- приобретение необходимых для жизни знаний, навыков;
- получение специальностей, пользующихся спросом на рынке труда;
- возможность физического совершенствования.

Результаты опроса студентов, обучающихся на военной кафедре, по вопросам их отношения к исполнению воинской обязанности

Содержание вопроса	Варианты ответов	Всего студентов	в %	студентов 1 года обучения		студентов 2 года обучения		студентов 3 года обучения	
				в %	в %	в %	в %		
Обязательно ли гражданин должен защищать свою Родину? (обведите кружком)	• Да	69	77	22	74	27	20		
	• Необязательно	13	14	8	26	3	2		
	• Затрудняюсь ответить	8	9	--	0	--	8		
Нужно ли готовиться в мирное время к вооруженной защите своей Родины?	• Да	86	95	30	100	30	26		
	• Необязательно	4	5	--	0	--	4		
	• Затрудняюсь ответить	--	0	--	0	--	--		
Обязательно ли мужчине служить в армии (на флоте)? (обведите кружком)	• Да	48	53	14	47	18	16		
	• Необязательно	34	38	16	53	10	8		
	• Затрудняюсь ответить	8	9	--	0	2	6		
Готов ли ты защищать свое Отечество?	• Да	66	73	26	86	22	18		
	• Нет	4	5	2	7	--	2		
	• Затрудняюсь ответить	20	22	2	7	8	10		
Как Вы относитесь к военной службе в настоящее время?	• Считаю ее необходимой для получения умений и навыков в вооруженной защите Отечества	37	41	16	54	17	4		
	• Военную службу рассматриваю как вынужденную необходимость	34	38	10	33	8	16		
	• Есть более достойные варианты применения моих возможностей, сил и знаний	17	19	2	5	5	10		
	• Другой вариант	2	2	2	5	--	--		
Какие мотивы побудили Вас поступить на военную кафедру и приступить к военному обучению?	• Пример других сокурсников и знакомых	2	2	--	0	--	2		
	• Влияние родных	13	12	1	3	2	10		
	• Возможность служить после окончания вуза офицером ВС РФ	33	31	8	28	15	10		
	• Возможность служить в другом силовом ведомстве	53	50	20	66	19	14		
	• Другие причины	6	5	1	3	2	3		
Какие цели в жизни Вы перед собой ставите? (указать самостоятельно)	• Добиться материального благополучия	61	43	20	40	19	22		
	• Самоутвердиться как личность	51	36	18	36	19	14		
	• Быть полезным Родине (обществу)	26	19	12	24	8	6		
	• Другие	3	2	--	0	3	--		

Чаще всего, при изучении причин, побуждающих юношей к обучению на военной кафедре по программе подготовки офицеров запаса, отмечают:

- желание после получения воинского звания офицера, с зачислением в запас, проходить службу в других органах исполнительной власти, в которых служба приравнивается к военной (МВД, МЧС, служба судебных приставов и др.);
- уклонение от военной службы после окончания отсрочки от призыва, предоставленной в связи с обучением в вузе по дневной форме обучения, так как офицеров запаса призывают реже, чем граждан, в качестве солдат, сержантов;
- стремление пройти военную службу в качестве офицера, а не рядового.

При этом служба в армии воспринимается не как почетный долг и служение Родине, а как неприятная неизбежность, связанная с меркантильными интересами.

Анализ выше приведенных причин дает основание сделать вывод о том, что такие понятия как, причастность к защите Родины, гордость за принадлежность к Вооруженным Силам Российской Федерации, воинская честь и достоинство зачастую утрачивают в глазах молодежи свою привлекательность.

Учитывая, что традиционные методы воспитания оказались мало эффективными на данном этапе развития нашего общества, можно предположить, что необходим поиск новых методов и путей воспитания гражданско-патриотических качеств молодежи. Без кардинального осмысления всей организационной структуры системы подготовки офицерских кадров на военных кафедрах образовательных учреждений высшего профессионального образования, без глубокого анализа путей построения учебно-воспитательной деятельности, содержания, форм и методов подготовки будущих офицеров невозможно будет достичь задач, поставленных государством перед обществом.

Таким образом, приходится констатировать, что возникло очевидное противоречие, между потребностью современного общества, государства, в личности гражданина как субъекта, обеспечивающего безопасность Отечества, и недостаточной разработанностью в теоретическом и практическом плане, педагогических условий развития личности будущих защитников страны.

Нам представляется, что решение указанной проблемы возможно путем проектирования и специальной организации процесса формирования гражданско-патриотических ценностных ориентаций личности студентов, обучающихся на военной кафедре при вузе, по программе подготовки офицеров запаса. Кроме того, нам представляется, что гражданско-патриотические ценностные ориентации будущих офицеров обуславливают их личностно-профессиональную направленность и определяют позицию по отношению к обязанности защищать (готовиться к вооруженной защите Родины) и необходимости исполнять другие социально значимые функции гражданина.

Процесс формирования и развития ценностных ориентаций может быть значительно улучшен при следующих условиях:

- углубленного профессионального и психологического отбора граждан, поступающих для обучения на военные кафедры;
- выявление основного ядра структурных элементов и содержания ценностных ориентаций личности, играющих главную роль в регуляции социального поведения будущих офицеров;
- определение внешних и внутренних условий развития ценностных ориентаций личности, необходимых будущему офицеру;
- разработка модели развития гражданско-патриотической направленности личности будущего офицера, в условиях непрерывного обучения и воспитания, акцентируя внимание на социально значимую и общественно полезную деятельность выпускника военной кафедры за рамками образовательного учреждения, в период реализации профессиональных намерений и «жизненных планов»;
- проектирование формирования гражданско-патриотической направленности личности будущих офицеров – выпускников военных кафедр, обеспечивающее развитие других социально значимых гуманистических и духовных потребностей в процессе его профессиональной подготовки.

Разработанные нами в соответствии с рекомендациями Главного управления кадров Министерства обороны Российской Федерации мероприятия углубленного профессионального психологического отбора граждан, поступающих для обучения на военную кафедру, были успешно ис-

Профессиональное образование

пользованы при наборе кандидатов для военного обучения в 2003 и в 2004 году [1]. Они позволили оценить военно-профессиональную направленность, проследить динамику показателей качеств личности каждого обучаемого, создали платформу для формирования и развития гражданско-патриотических ценностных ориентаций личности студентов, обучающихся на военной кафедре при вузе, по программе подготовки офицеров запаса. Схематично алгоритм отбора студентов для обучения на военной кафедре вуза можно представить следующим образом (рис.1).

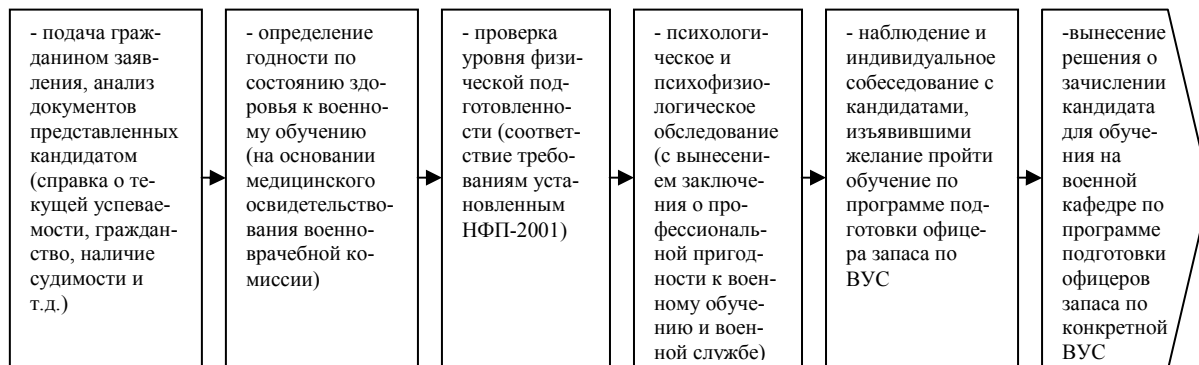


Рис.1 Схема отбора студентов для обучения на военной кафедре

Анализ документов – важная и ответственная часть отбора, в процессе которой вырабатывается предварительное представление о кандидате для военного обучения.

Объектом анализа являются материалы личного дела:

- заявление;
- военный билет, удостоверение гражданина, подлежащего призыву на военную службу;
- справки из диспансеров и другие документальные источники, которые могут дополнительно (по мере необходимости) запрашиваться.

Анализ проводится до психологического и психофизиологического обследования, что позволяет сразу выявить явно непригодного кандидата.

Данные анализа документов кандидата отражаются в соответствующих разделах и графах «Листа результатов анализа документов и беседы» путем подчеркивания необходимых ответов в графах:

- положительные данные о кандидате;
- отрицательные данные о кандидате.

Выявленные значимые сведения, не учтенные в «Листе результатов анализа документов и беседы», заносятся в строки «Дополнительные данные». После завершения анализа отмечаются номера тех оцениваемых признаков и свойств, по которым необходимо получить дополнительные сведения при беседе.

Затем гражданин, направляется на *медицинское освидетельствование*, в целях определения годности к обучению по военно-учетной специальности на военной кафедре при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования. Основанием для этого является подпункт «а» пункта 8 статьи 84 «Инструкции о порядке проведения военно-врачебной экспертизы в Вооруженных Силах Российской Федерации», объявленной приказом Министра обороны Российской Федерации от 20 августа 2003 г. № 200 [2].

Далее мероприятия по отбору проводятся только с теми гражданами, которые признаны по результатам медицинского освидетельствования годными по состоянию здоровья к военной службе (годными к военной службе с незначительными ограничениями).

До сдачи *нормативов по физической подготовке* и тестирования допускаются студенты, представившие заключения ВВК о соответствии требованиям по состоянию здоровья. Основные требования по проверке и оценке состояния физической подготовленности студентов утверждены приказом заместителя Министра обороны Российской Федерации № 34 от 16 января 2001 г. [3] и представлены в таблице 2.

**Нормативы по физической подготовке
для кандидатов, поступающих на военную кафедру**

Упражнение	№ упражнения	единица измерения	оценка		
			отлично	хорошо	удовлетворительно
Подтягивание на перекладине	3	кол-во раз	11	9	7
Бег на 100 м	43	сек.	13,6	14,2	14,8
Бег на 3000 м	47	мин, сек	12,00	12,45	13,30

Примечание: нормативы сдаются в спортивной форме одежды

Профессионально-психологическое изучение граждан, поступающих на военную кафедру для обучения по программе подготовки офицеров запаса, предполагает у них оценку следующих параметров:

- военно-профессиональную направленность;
- образовательную и профессиональную подготовленность;
- особенности поведения в коллективе и организаторские способности;
- особенности воспитания и развития личности;
- моральные качества и ценностные ориентации;
- признаки нервно-психической неустойчивости;
- характерологические особенностей личности;
- особенности психомоторики;
- проявления эмоциональной неустойчивости;
- адекватность эмоциональных реакций;
- признаки недостаточной понятливости и сообразительности.

Психологическое и психофизиологическое обследование граждан, поступающих для военно-го обучения по программе подготовки офицеров запаса, проводится с целью определения у них уровня познавательных способностей, нервно-психической устойчивости и отдельных индивидуально-психологических качеств, профессионально важных для службы на конкретных воинских должностях.

Перечень и последовательность применения методик психологического обследования приведены в таблице 3.

Таблица 3

Методики, применяемые для психологического и психофизиологического обследования граждан, поступающих на военную кафедру

Методики						
S- тест	Установление закономерностей	Арифметический счет	МИОМ-2	16-ФЛО	ОСТ	Адаптивность
Определяет и оценивает качество зрительной памяти, уровень абстрактного мышления	Оценивает способность логически мыслить, устанавливать простые и сложные логические цепочки	Оценивает способность устного арифметического счета	Данная методика позволяет изучить и оценить особенности мышления	Личностный опросник 16 ФЛО оценивает основные характерологические качества личности, во многом определяющие особенности поведения, социальную адаптацию и профессиональное становления.	Опросник структуры темперамента (ОСТ) предназначен для выявления индивидуально-психологических особенностей человека и его социального стереотипа поведения	Личностный опросник «Адаптивность» помогает определить некоторые особенности личности в сложной, быстроменяющейся, нестандартной обстановке.

Профессиональное образование

Заключение об уровне способностей, нервно-психической устойчивости и отдельных профессионально важных индивидуально-психологических качеств выносится на основе интегральной оценки.

Наблюдение представляет собой целенаправленное изучение личности кандидата на основе оценки его поведения в процессе психологического и психофизиологического обследования и беседы.

При этом выявляются и оцениваются признаки, характеризующие нервно-психическую неустойчивость, недостаточную понятливость и сообразительность, отклонения от социально-адекватного поведения, особенности психомоторики.

Эффективность метода наблюдения во многом зависит от умения видеть за внешними актами поведения психические особенности личности. При этом необходимо помнить, что при анализе проявлений изучаемых качеств возможны следующие ошибки:

- выявляя у наблюдаемого ряд положительных качеств, ему приписывают и другие положительные черты и наоборот;
- эффект усреднения – боязнь вынесения крайних суждений.

Анализируя заполненные графы по разделам «Листа наблюдений», необходимо подчеркнуть соответствующую формулировку в графе «Заключение по результатам наблюдения»:

- «Отсутствие отрицательных признаков»;
- «Наличие незначительных отрицательных признаков»;
- «Наличие выраженных отрицательных признаков».

Заключение по результатам наблюдения учитывается при вынесении заключения по результатам психологического изучения.

Заполненный «Лист наблюдения» подшивается в личное дело гражданина, поступающего на военную кафедру.

Индивидуальная беседа является одним из важнейших и наиболее действенных методов социально-психологического изучения. Она выполняется на заключительном этапе профессионального психологического отбора в форме свободного диалога по заранее составленному плану.

Основные цели беседы:

- уточнить и дополнить данные анализа документов;
- определить военно-профессиональную направленность;
- уточнить уровень образовательной и профессиональной подготовленности;
- выявить организаторские способности и особенности поведения в коллективе;
- определить особенности воспитания и развития личности;
- оценить моральные качества и ценностные ориентации;
- выявить проявления нервно-психической неустойчивости личности.

Проведение вышеперечисленных мероприятий профессионально-психологического отбора студентов, поступающих на военную кафедру для обучения по программе подготовки офицеров запаса, позволяют оценить предварительную готовность кандидатов к военному обучению и предоставить педагогам информацию для применения необходимых коррекционных педагогических приемов.

Также необходимо отметить, что система профессионально-психологического отбора организована и успешно функционирует при комплектовании Вооруженных сил, военно-учебных заведений в других, наиболее развитых государствах. Специалисты отмечают наиболее показательный опыт США, Великобритании в организации и проведении профессионально-психологического отбора, структура которого очень похожа на предложенную нами. Общий порядок поступления добровольцев на службу, в военные учебные заведения, включает в себя следующие мероприятия:

- информирование потенциальных кандидатов через сеть информационных пунктов (пунктов по связям с гражданскими учебными заведениями);
- собеседование;
- тестирование;
- военно-врачебная комиссия;
- проверка физической выносливости;
- направление в военные учебные заведения и учебные центры.

В вооруженных силах ФРГ, Франции, Турции и Румынии работает аналогичная система профессионально-психологического отбора кандидатов для военной службы. Существующий порядок направлен на решение таких основных задач, как отсев непригодных к военной службе (военному обучению), их распределение по родам и видам войск с учетом личностных особенностей, знаний и опыта каждого и т.п. Профессионально-психологический отбор зарекомендовал себя как эффективное средство улучшения качества комплектования вооруженных сил других государств [4].

Использование положительного опыта этих стран, а также творческое применение всего лучшего в данной области научно-практических знаний, накопленных в российской педагогике, позволяет сделать вывод, что предложенный нами алгоритм отбора студентов для обучения на военных кафедрах образовательных учреждений высшего профессионального образования позволит создать и упрочить положительную мотивацию их к исполнению воинской обязанности, повысит качество комплектования учебных взводов наиболее сознательными, морально и физически подготовленными студентами.

Библиографический список

1. Руководство по профессиональному психологическому отбору в Вооруженных силах Российской Федерации, введенное в действие приказом Министра обороны Российской Федерации от 26 января 2000 г. № 50. – М.: Управление делами министра обороны Российской Федерации, 2000. – 240 с.
2. Инструкция о порядке проведения военно-врачебной экспертизы в Вооруженных Силах Российской Федерации, введенная в действие приказом Министра обороны Российской Федерации от 20 августа 2003 г. № 200. – М.: Управление делами министра обороны Российской Федерации, 2003. – 320 с.
3. Требования по проверке и оценке состояния физической подготовленности военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации. – М.: Редакционно-издательский центр Генерального штаба ВС РФ, 2001. – 64 с.
4. Лебедевская И. Организация и проведение профессионального психологического отбора при комплектовании вооруженных сил государств – членов НАТО // Зарубежное военное обозрение. – 2005. – № 7(700). – С. 14-20.

ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ФИЗИКИ

**Маусымбаев
Серикбай
Салимбакович**

– кандидат физико-
математических
наук, профессор,
зав. кафедрой
общей физики
Семипалатинского
государственного
педагогического
института

E-mail: kainar@semck.kz

**Павлов
Игорь
Владимирович**

– старший преподаватель кафедры
общей физики
Семипалатинского
государственного
педагогического
института

E-mail: iwp@rambler.ru

Создание компьютеров привело к широкому распространению в научных исследованиях моделирования физических процессов и явлений. Сегодня, с оснащением высших учебных заведений вычислительной техникой, моделирование используется и в образовании, особенно оправдано его применение в тех случаях, когда имеется несомненное преимущество перед традиционными средствами и позволяет лучше понять природу и особенности рассматриваемых физических явлений и процессов [1].

Следует отметить, что, несмотря на множество уже разработанных обучающих программ, в настоящее время их использование в реальном процессе обучения физике весьма ограничено. Это объясняется и определенной недооснащенностью учебных заведений вычислительной техникой и естественным желанием большинства преподавателей иметь пособия, максимально соответствующие их собственному стилю изложения материала, а главное то, что предлагаемые компьютерные программы обычно представляют собой «черные ящики». В связи с этим они совершенно не позволяют проследить, насколько полно в них реализована теоретическая концепция модели, и нередко метод построения модели является нестрогим.

Представляется более эффективным подход, когда модель является для обучающегося «открытой», он сам принимает активное участие в ее построении, что позволяет ему отследить все детали метода. При этом важно, чтобы основные положения модели были максимально просты и «прозрачны». Причем, на основе этих положений возможно построение множества моделей достаточно разнообразных явлений и процессов. Для реализации такого подхода удобно учебный материал организовать по модульному принципу, включающему как модули самих физических моделей, так и вспомогательные – обработки результатов и визуализации. Это дает возможность обучающемуся конструировать физические ситуации, «собирать» моделируемую физическую систему, определять способы ее эволюции во времени в соответствии со спецификой физической задачи и особенности визуализации результатов. Модульная организация учебного материала допускает его простую адаптацию к различным уровням подготовленности обучаемых в целях решения весьма разнообразных педагогических задач.

Для статистической физики характерно вычисление не точных значений различных физических величин, а средних значений этих величин по времени, поэтому большое значение в статистической физике играют распределения вероятностей [2].

Основным положением статистической физики является утверждение о возможности определения функций распределения из общих соображений, не решая уравнений движения, для систем, находящихся в состоянии термодинамического равновесия.

Если распределение вероятности найдено, то мы можем определить:

- среднее число подсистем, находящихся в заданном состоянии (если рассматривать в качестве подсистемы отдельную молекулу, число молекул, находящихся в этом состоянии, например, имеющих заданную скорость);
- среднее значение любой величины, характеризующей состояние отдельной системы (например, ее энергии);
- отклонения величин от их средних значений (среднюю квадратичную флуктуацию).

С развитием средств вычислительной техники можно сравнительно легко найти функции распределения экспериментально – с помощью имитационных моделей (как детерминированных, так и стохастических) и компьютерных экспериментов с ними.

В простейшем случае детерминированная модель по методу молекулярной динамики представляет собой систему из N частиц, каждая из которых характеризуется положением и скоростью. Для простоты модели удобно считать частицы точками (одноатомная система) и описывать их взаимодействие в виде парных аддитивных центральных сил с определенным потенциалом (модель легко допускает различные усложнения, к примеру позволяя задавать потенциалы взаимодействия сложным образом зависящими как от расстояния и направления, так и от числа частиц). Система изолирована, то есть ограничена «стенками», взаимодействие с которыми частиц системы будет определять условия теплообмена с «внешней средой». Поведение системы может быть задано непосредственно классическими уравнениями движения Ньютона. В дальнейшем полученная система уравнений решается численно, «шаг за шагом», то есть на каждом шаге рассчитываются по известным параметрам для момента времени t параметры для момента времени $t+\Delta t$ (где Δt – временной шаг), фактически выполняя при этом интегрирование по времени. Очевидно, что знание всех параметров для отдельных частиц позволяет вычислить любые статистические параметры всей системы, а отслеживание динамики частиц дает нам поведение как системы, так и статистических параметров во времени.

Стохастическая модель реализует метод Монте-Карло. Она, также как и предыдущая модель, представляет собой систему из N частиц, характеризующихся положением и скоростью, однако в этом случае есть существенное отличие в их определениях.

Стохастическая модель позволяет получить аналогичный результат значительно быстрее (меньше трудоемкость вычислений и она пропорциональна N), что позволяет моделировать системы с большим числом частиц.

В данной модели методом Монте-Карло моделируется микросостояние распределения молекул по двум половинкам объема и подсчитывается число реализуемых в результате микросостояний. Определение параметров распределения также подтверждает положения статистической физики и позволяет обучающимся «пощупать» эти положения экспериментально.

Довольно интересным представляется моделирование распределения некоторого числа молекул по скоростям, то есть распределения Максвелла. И если детерминированная модель не имеет особенностей и с учетом относительно небольшого числа частиц неплохо согласуется с теорией, то в стохастической модели хотелось бы обратить внимание на ряд моментов.

Очевидно, что мы можем воспользоваться предположением о молекулярном хаосе, то есть предположить равномерное распределение молекул в пространстве и равномерное распределение скоростей по всем направлениям.

Рассмотренные модели, несмотря на свою простоту, позволяют экспериментально исследовать целый ряд явлений: броуновское движение, теплообмен, диффузию и т.п.

В заключение отметим, что и детерминированная, и стохастическая модели соответствуют, в определенных границах, физической реальности и позволяют изучать статистические закономерности методами компьютерного эксперимента.

Библиографический список

1. Маусымбаев С.С., Павлов И.В., Паримбеков З.А. Компьютеры в теоретической физике // Теория функций, функциональный анализ и их приложения: Сб. докладов международной научно-практической конференции. – Семипалатинск, 2003. – С. 232-234.
2. Шиллинг Г. Статистическая физика в примерах. – М: Мир, 1976. – 431 с.

СИТУАТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

Как научить ученика действовать в ситуациях неопределенности, когда невозможно привлекать для этого чужой опыт прошлого? Решение этой проблемы видится нами в изменении распространённого понимания образования как "передачи ученику знаний".

В традиционном обучении ученик вначале "получает знания", а затем применяет их, в том числе и творчески. Считается, что приращение знаний, как личных, так и общечеловеческих, возможно только после знакомства с уже имеющимися знаниями.

В разработанном нами обучении *креативного типа*¹ ученик изначально конструирует знания в исследуемой области реальности, опираясь на личный образовательный потенциал и технологию продуктивной деятельности. Полученный им продукт деятельности (гипотеза, сочинение, модель и т.п.) сопоставляется затем с помощью педагога с культурно-историческими аналогами, в результате чего данный продукт переосмысливается, достраивается или драматизируется, вызывая необходимость новой деятельности. Личное образовательное приращение учащегося (его знаний, чувств, способностей, опыта, материальной продукции) в этом случае неизбежно. Иногда это приращение выступает одновременно общекультурным приращением, тогда ученик оказывается включённым в культурно-исторические процессы в качестве их полноправного участника.

Прообразом данного типа образования является метод Сократа, который вместе с собеседником путем особых вопросов и рассуждений приходил к рождению знаний.

Извлечение скрытых в человеке знаний может быть не только методом, но и принципом его образования. В этом случае ученику предлагается выстраивать траекторию своего образования в каждом из изучаемых предметов, создавая не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов.

Обучение, ставящее главной задачей конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, мы называем *эвристическим обучением*.

Что такое образовательная ситуация? Ключевой технологический элемент эвристического обучения – *образовательная ситуация* – ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая учителем, требующая своего разрешения через эвристическую деятельность всех её участников².

**Хуторской
Андрей**

Викторович

– доктор педагогических наук,
зав. лабораторией методологии образования Института содержания и методов обучения РАО, действительный член МАНПО

E-mail: andreykh@mail.ru,
khutorskoy@eidos.ru

¹ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

² Хуторской А.В. Эвристическая ситуация как метод самореализации творческого потенциала ученика и учителя // Творческая личность учителя: проблемы теории и практики: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Н.В. Гузий. – Киев: Украин. гос. пед. университет, 1997. – С. 53-56

Её целью является рождение учениками образовательного результата (идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов) в ходе специально организованной деятельности. Получаемый в результате образовательный продукт непредсказуем, педагог проблематизирует ситуацию, задает технологию деятельности, сопровождает образовательное движение учеников, но не определяет заранее конкретное содержание образовательных результатов, которые должны быть получены.

Ситуация как таковая – это сочетание условий и обстоятельств, создающих определенную обстановку, положение. Образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции. Продолжительность образовательной ситуации – от нескольких минут до трех и более дней, возможна также цепочка взаимосвязанных ситуаций.

Ситуативный принцип может лежать в основе каждого уровня организации эвристического обучения: отдельного урока, системы занятий по учебному курсу, деятельности всей школы.

Цикл эвристической образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы эвристического обучения: мотивацию деятельности, её проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов.

Началу эвристической ситуации соответствует искусственно созданная или естественным образом возникшая *образовательная напряженность*. Моменты занятий, для которых характерна образовательная напряженность:

- целенаправленное создание образовательной напряженности учителем;
- возникновение проблемы или вопроса;
- непредвиденное противоречие;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- затруднение решения задачи или выполнения задания;
- нарушение привычных норм образовательной деятельности;
- введение противоречивых культурно-исторических аналогов;
- многообразие различных позиций по рассматриваемому вопросу и др.

Внешне заданный педагогом учебный материал в образовательной ситуации выполняет роль среды, а не результата, который должен быть получен учащимися. Цель такой среды – обеспечить условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта. Степень отличия созданных учениками образовательных продуктов от заданной учителем образовательной среды является показателем эффективности решения эвристической ситуации.

Наиболее "сильной" является та эвристическая ситуация, в которую оказывается включен роли участника сам учитель, т.е. возникшая проблема является для него не учебной, а реальной, которую ему приходится решать наравне с учениками. Результаты такого обучения оказываются наиболее продуктивными. Включенность учителя в решение проблем типа: Откуда произошел мир? Что такое точка? Каковы причины грозы? – позволяет учителю всякий раз по-новому взглянуть на бесконечные в своем познании первопричинные вопросы.

Учитель реализует свои познавательные возможности тогда, когда изучает с учеником какой-либо фундаментальный образовательный объект. Например, проблема происхождения мира является актуальной как для ребенка, так и для взрослого. Учитель, находясь в одновременном поиске с учеником, реализует себя не только как педагог, но и как человек познающий, поскольку всякий раз по-новому открывает для себя глубины одних и тех же образовательных объектов.

Искреннее незнание учителем окончательной истины помогает ему не только выстраивать эвристическую ситуацию, но и продвигать собственное образование в направлении преподаваемого предмета. Методы познания, которые педагог демонстрирует на уроке применительно к самому себе, играют колоссальную обучающую роль для учеников и перенимаются ими.

Как возникает эвристическая образовательная ситуация? Вначале, из личного опыта детей, из их собственных наблюдений вычлняются интересные для них вопросы типа: «Откуда произошло?», «Как появился?», «Почему именно так, а не иначе?». Вопросы формулирует учитель, но лучше, когда их задают ученики. Затем дети высказывают несколько версий-ответов. Учитель или сами ученики развивают и проверяют на прочность каждую версию. Мнения детей группируются обычно вокруг двух–трех версий. С большим количеством версий им труднее работать, поскольку уже прозвучавшие мнения притягивают к себе их внимание. Задача учителя на данном этапе – заметить, постараться понять противоречивые суждения детей на общую тему, а также помочь им точнее выразить словами свои мысли и образы. Важно «держаться теме», то есть не давать обсуждению отрываться от обозначенного вопроса.

В большинстве случаев обсуждаемый вопрос не имеет «правильного», единственно верного ответа. Как правило, единства нет и в самой науке. Поэтому не всегда следует торопиться сообщать детям «как же на самом деле». Каждый ученик сам определяет для себя ответ. Главное, чтобы он знал и другие версии, в том числе и те, которые составляют основу общечеловеческой науки и культуры.

После высказывания и отстаивания детьми своих версий возможны разные продолжения:

- 1) обсуждение заканчивается, каждый ученик остаётся со своей версией;
- 2) учитель сообщает детям свои знания или известные ему культурно-исторические научные данные по обсуждаемому вопросу; дети сопоставляют свои версии с научными аналогами;
- 3) прозвучавшие версии получают своё продолжение и доказательство путем опытов, логических построений и т. п.

Образовательная ситуация допускает открытое, неокончателное решение главной проблемы, что побуждает детей к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне.

Рассмотрим фрагмент образовательной ситуации на тему "Происхождение мира" (естествознание, 5 класс).

"Откуда возникло всё? Что было в начале? Что такое начало?" - краткое обсуждение детьми этих вопросов заинтересовывает их этой проблемой. У школьников возникает несколько разных точек зрения на поставленные вопросы. Вокруг фундаментального объекта "мир" и проблемы его происхождения создаётся образовательная напряжённость. После небольшой дискуссии коллективное обсуждение останавливается, и каждому ученику предлагается нарисовать происхождение мира так, как он себе это представляет.

Через 10 минут дети начинают по очереди комментировать свои версии-рисунки. Другие ученики задают им вопросы на понимание. Учитель кратко обозначает на доске основные типы детских версий происхождения мира:

- "Взрыв",
- "Движение в пустоте",
- "Океан и тепло",
- "Соединение пылинок",
- "Сотворение Богом".

Обобщение ученических позиций - коллективный образовательный продукт на данном этапе. Проводится устная промежуточная рефлексия: Что мы сегодня делали? Что вы чувствовали? Что нового каждый из нас понял, узнал, придумал?

На следующем занятии учитель знакомит детей с культурно-историческими аналогами решения изучаемого вопроса, зачитывает отрывки о происхождении мира из книг Риг-веда, Библия, Древнегреческие мифы, Русские веда и др. Дети зарисовывают наиболее яркие сюжеты, сравнивают их со своими, отыскивают сходство и отличие с версиями одноклассников. Образовательный результат по данной теме не является единым для всех. Каждый ученик письменно излагает свои результаты в форме рефлексивного минисочинения. Желающим продолжить занятия по данной теме предлагается взять творческую работу, в которой можно будет более подробно разработать свою гипотезу происхождения мира, изготовить модель и представить её на защиту в конце учебной четверти.

Организация образовательной ситуации. Условием гарантированного обеспечения детских творческих результатов является наличие в организуемой ситуации технологически связанных элементов. В таблице 1 приведено содержание деятельности учителя и учеников на каждом этапе образовательной ситуации.

Технология эвристической образовательной ситуации

Этап ситуации	Деятельность учителя	Деятельность ученика
1. Образовательная напряженность.	Фиксация или создание образовательной напряженности. Формулировка проблемы, связанной с изученным объектом, которая не имеет известного решения.	Осознание возникшей ситуации. Постановка цели деятельности по отношению к познанию объекта или решению проблемы.
2. Уточнение образовательного объекта	Обозначение образовательного объекта в виде явления, понятия, предмета. Расширение или создание необходимой образовательной среды.	Выявление личного опыта и проблематики по отношению к обозначенному объекту. (Что для меня данный объект?)
3. Конкретизация задания	Формулирование учебного задания в форме, обеспечивающей возможность личного решения образовательной ситуации каждым учеником.	(Почему или согласно чему я должен действовать? Знаю ли я как мне действовать? Есть ли у меня способы и правила действий?)
4. Решение ситуации	Сопровождающее отношение учителя к процессу созданию учениками образовательной продукции. Помощь в достраивании этой продукции до воспринимаемого другими учениками вида.	Личное решение образовательной ситуации каждым учеником с помощью эвристических и иных методов. Индивидуальная, парная и групповая деятельности учеников.
5. Демонстрация образовательной продукции	Организация обсуждения, дискуссии, споры, рецензии. Сопоставление и (или) переопределение начальных позиций, мнений и других результатов учеников.	Демонстрация своих образовательных продуктов: стихов, задач, определений, символов, поделок, идей и т.п. Переформулирование обсуждаемых проблем, рождение новых.
6. Систематизация полученной продукции	Систематизация полученных типов продукции, их фиксация и представление в качестве коллективного образовательного продукта. Выявление метапредметных уровней полученных продуктов.	Переопределение образовательной продукции на качественно ином уровне. (В чём мой результат, каковы его роль и место в общих результатах?)
7. Работа с культурно-историческими аналогами	Введение культурно-исторических аналогов созданным учениками образовательным продуктам, в том числе и внесение в образовательное пространство представлений самого учителя.	Сопоставление разных типов продукции, самоопределение по отношению к многообразию точек зрения и способов решений. Развитие образовательной ситуации на новом уровне.
8. Рефлексия	Организация индивидуальной и коллективной рефлексии деятельности. Обозначение и оценка достигнутых результатов. Осознание методологии деятельности отдельных учеников и всех вместе. Формулирование окончательного или открытого решения образовательной ситуации.	Индивидуальная рефлексия по осознанию происходящей деятельности. "Снятие" и усвоение использованных методов познания, способов решения возникших проблем. (Был ли достигнут мой первоначальный замысел? Какие изменения произошли во мне?)

Рассмотрим технологические этапы создания и развития образовательной ситуации на примере проведенного нами урока на тему "Коляда" (5 класс).

Цели урока: 1) постижение детьми смысла славянского мифа о передаче богом Колядой Звёздной Книги людям; 2) изучение взаимосвязи славянской и христианской культур на примере сочетания "святки - колядки", отыскание общего культурного первосмысла этих двух традиций; 3) создание у учащихся осмысленных предпосылок для последующего колядования в канун Старого Нового года.

Ход занятия

На школьной доске до занятия делаются записи:

Святки, Колядки - что общего?

Зимнее солнцестояние, Новый год, Рождество - что общего?

Обращение к реальности. Учитель: "Как называются дни, которые сейчас идут?" Ответы учеников: "Святки, колядки - так называется период от Рождества до Крещения".

Воспитание и обучение в образовательных учреждениях

Выявление личного опыта учеников, известной им информации. Учитель: "Что делают во время святок-колядок, какие обряды, гадания? Что такое святки? Почему их так называют?" Ребята отвечают, что "это святые дни", "в честь святых названы", "в честь Христа - святого".

1. Образовательная напряженность.

Учитель: "Что такое колядки?" Ученики: "То же самое, что и святки", "происходит от слова "кол". Учитель: "Обратите внимание на сходство: кол, коловращение, колесо, колдование..."

Учитель: "Что общего у дня зимнего солнцестояния, Нового года и Рождества?" Ученики: "Они происходят почти одновременно", "Они все что-то начинают", "Это граница заката старого и рождения нового".

2. Уточнение образовательного объекта

Учитель: "Кто такой Коляда? Коляда - бог зимнего солнцеворота (колесо) у древних славян, сын Дажьбога и Майи-Златогорки".

Образовательная среда создаётся с помощью чтения учителем отрывка из мифа о рождении Коляды.

Ученикам во время чтения предлагается выполнить задание на выбор:

- а) сформулировать и записать вопросы, которые возникнут при прослушивании мифа;
- б) определить смысловые особенности данного мифа;
- в) записать встречающиеся в мифе старинные и колоритные слова;
- г) нарисовать иллюстрации к мифу.

Креативная деятельность учеников происходит одновременно с внешней деятельностью учителя – чтением мифа. Созданные детьми образовательные продукты затем кратко обсуждаются. Ученики обращают внимание на следующие элементы:

- Рождение Коляды воспето: Сварогом, Хорсом, Зарёй, звёздами, Месяцем, зверьми, людьми;
- Сварог послал Семаргла с поклоном Коляде-младенцу;
- Коляда должен передать людям Звёздную книгу Вед.

Вопросы, которые задают ученики после чтения мифа: Почему Майя Златогорка для рождения Коляды должна была остаться между царствами Яви и Нави? Почему Сварог сам не пришёл к Коляде? Почему Книга была звёздами украшена? Зачем Коляда должен был дать людям книгу?

Дети замечают старинные слова: Зорюшка, хоромы, млад, Божич, суший, во лесах, Сараченская гора, река Смородина.

Данный этап является своеобразной "ситуацией в ситуации", т.е. на данном этапе реализуется почти весь технологический цикл образовательной ситуации. Данное явление можно объяснить действием принципа подобия. Основная образовательная ситуация продолжает разворачиваться.

3. Конкретизация задания

Чтение мифа закончено перед тем местом, где Коляда должен передать людям Звёздную Книгу. "Как первые люди получили Звёздную Книгу?" - Ответить на этот вопрос предложено каждому ученику письменно. Готового ответа ни у кого нет. Мотив выполнения данного задания практически у каждого ученика, поскольку ребята "разгорелись" на предварительном обсуждении.

Для выполнения задания ученикам предлагается алгоритмические рекомендации:

Придумайте ситуацию, при которой была передана Книга, т.е. опишите:

- как это происходило,
- кто участвовал,
- чем сопровождалось действие,
- напишите кратко, что содержалось в Книге,
- зачем она была дана людям.

4. Решение ситуации

Письменная работа выполняется индивидуально каждым учеником в течение 15 минут. Дополнительное задание для желающих: составить и записать к своему тексту 1-2 вопроса, аналогично тому, как задавались вопросы к тексту прочитанного учителем мифа.

5. Демонстрация образовательной продукции

Образовательные продукты, т.е. результаты учеников, имеют два вида: внешние (тексты) и внутренние (усвоенные смыслы и конструкции, которые применены ими при составлении текстов). Внешние продукты демонстрируются при чтении, внутренние - осознаются при рефлексии (текущей - во время обсуждений и итоговой - в конце занятия).

Определяются ученики, желающие первыми прочитать свои мифы-сочинения. Остальным ученикам задаётся вопрос: "На что Вы будете обращать внимание во время чтения автором своего текста?" Каждый из учеников определяет для себя критерии: "Буду искать старинные слова и обороты", "Буду находить то интересное, что мне потом пригодится", "Буду придумывать вопросы автору", "Выясню, какие идеи он применит". Обозначенные позиции позволяют вызвать отношение учеников к чужим продуктам, сформулировать критерии их оценки.

6. Систематизация полученной продукции

На данном занятии зачитываются и обсуждаются только два текста, составленные учениками. Все остальные учащиеся свои сочинения сдают учителю. Наиболее оригинальные из них входят в сборник ученических работ.

7. Работа с культурно-историческими аналогами

Учитель зачитывает продолжение мифа о том, как Коляда передал Книгу людям. Ученики с большим интересом воспринимают миф на ту же тему, на которую они только что писали сочинение. В прочитанном изложении узнаётся христианский сюжет, когда к Христу в пещеру с дарами пришли волхвы. Каждый из учеников сопоставляет свой текст с текстом из журнала, отыскивает сходства и различия. Ситуация имеет тенденцию к продолжению. Несмотря на несходство текстов, практически все ученики довольны своими работами. Они знают не только свой вариант, но и варианты одноклассников, а также культурный аналог. Во время обсуждения выясняется, что многие элементы в разных ученических текстах получились одни и те же: троекратные повторения, кражи богами друг друга, использование особых свойств воды. Это рождает у учеников версии о существовании единых культурологических первооснов, что также является результатом образовательной ситуации.

8. Рефлексия

Цель рефлексии - осознание учениками своей культурологической деятельности, использованных и усвоенных способов, полученных результатов, возникших трудностей и проблем. Вопросы учителя: Что каждый из нас сделал сегодня на занятиях? Что было главным? Каковы основные результаты? Чего удалось достигнуть? Что каждый понял, чему научился? Ученики кратко формулируют свои ответы. Называют то, что они делали самостоятельно: составляли текст, придумывали вопросы, что узнали про Коляду, про его рождение. Дети не просто отчитываются о проделанном, а уточняют и достраивают свои образовательные продукты.

Уровни развития эвристических ситуаций. Особого внимания заслуживает технология развития эвристических процедур. Универсальность этих процедур даёт возможность создания учениками образовательных продуктов на разных уровнях образования: частнопредметном, общепредметном и метапредметном. Возможность деятельности учеников на данных уровнях обеспечивается разноуровневой образовательной картой. Такая карта разработана нами с использованием технологии реализации личностного потенциала изобретателя, созданной в ТРИЗе. Эта технология включает в себя три уровня (яруса) разработческой деятельности изобретателя (Г.С. Альтшуллер, И.М. Вёрткин):

- 1) решение частной технической задачи;
- 2) решение общетехнической или общенаучной проблемы;
- 3) решение социально-технической или общечеловеческой задачи.

Деятельность на каждом уровне включает в себя, по мнению авторов: выбор направления, постановку конкретной задачи; сбор необходимой информации; решение; внедрение. После прохождения первого уровня изобретатель может перейти на следующий уровень и так далее.

Применительно к образовательной ситуации данная технология имеет следующую модификацию. Учитель составляет программу занятий по учебной теме или курсу таким образом, чтобы для каждого частного объекта изучения и связанных с ним проблем, присутствовали объекты и проблемы более высоких уровней.

Ученики переходят на более высокий уровень познания постепенно или сразу выбирают тот уровень, который им ближе: частнопредметный, общепредметный или метапредметный. В таком подходе обеспечивается возможность обучения детей по индивидуальным траекториям без ущерба усвоения ими базовых образовательных вопросов и тем. Любая из тем, представленных в учебных программах, усваивается на том уровне, которое наиболее отвечает особенностям личностного потенциала ученика.

В таблице 2 приведён вариант трёхуровневого подхода к изучению одного и того же фундаментального образовательного объекта - воды.

Цикл эвристического познания включает в себя этапы:

- подготовка учеников к восприятию фундаментального образовательного объекта с помощью личных познавательных средств (с помощью органов чувств);
- формулирование фактов об изучаемом объекте; задавание вопросов, относящихся к фактам;
- постановка данной проблемы в "чистом виде";
- прояснение собственного видения её каждым учеником;
- собственное решение проблемы на доступном ученику уровне;
- знакомство учащих с историей борьбы идей в данной области;

- соотнесение всех точек зрения, включая и ученическую;
- переосмысление проблемы на новом качественном уровне;
- выход на усвоение методологии научного познания и личное видение основ наук;
- рефлексия полученных результатов.

Таблица 2

Трёхуровневый подход к изучению образовательного объекта

Технологические элементы	1 уровень (частнопредметный)	2 уровень (общепредметный)	3 уровень (метапредметный)
Объект познания	Частный предметный объект (капля воды)	Общепредметный объект (вода как объект познания в естествознании и культуре)	Фундаментальный образовательный объект (вода как стихия мира)
Проблема	Каковы причины шарообразной формы капли воды?	Что общего в познании естественнонаучной и духовной сущностей воды?	Какова роль воды в устройстве мира, её связь с другими стихиями?
Постановка задачи	Исследовать каплю воды	Проанализировать естественнонаучные свойства воды, сравнить их с теми, которые заключены в притчах, стихах и поговорках о воде	Установить роль воды для природы, человека и всего мира (живого и неживого)
Способы решения задачи	Наблюдения, опыты, измерения, поиск фактов о формах капли воды	Разнонаучные, гуманитарные, художественные и иные методы исследования воды и понятия о нём	Размышления о природе воды, знакомство с трудами древних и современных философов, метапредметный анализ смысла воды
Демонстрация результатов	Демонстрация опытов с каплями воды, защита собственных версий объяснения формы капли	Защита гипотез о причинах, сущности единства и многовариативности толкования смысла воды в науке и культуре	Написание и публикация естественнонаучного или философского трактата о воде, рецензии на другие работы
Рефлексия деятельности	Перечень применённых методов познания, трудностей выполнения работы и способов их преодоления	Фиксация выявленных закономерностей, сходства и отличия естественнонаучного и культурологического подходов к познанию (на примере воды)	Осознание своих внутренних изменений на логическом и чувственном уровне, происшедших в ходе выполнения работы

Что делать учителю в эвристических ситуациях? Ученики, которые применяют способы эвристического познания, часто получают образовательные результаты, не совпадающие с теми, которые ожидает учитель. В этом случае возникает эвристическая образовательная ситуация, основу которой составляет противоречие между "инаковым" образовательным продуктом ученика и имеющимися у учителя знаниями, нормами, способами деятельности. Действия учителя как организатора учебного процесса в этом случае определяются его педагогической позицией. Нами обнаружены следующие *типы действий учителей*, применяемых ими во время появления ученических результатов, выходящих за рамки намеченного плана:

- 1) игнорирование ученического результата, "мешающего" продолжению занятий по составленному ранее плану;
- 2) осуждающая реакция на "неуместный" результат ученика, имеющая целью установить чёткие рамки предмета изучения, способов его изучения, направления деятельности учеников и т.п.;
- 3) минимальное внимание, оказанное более ученику, чем его образовательному продукту и имеющее целью сохранить эмоциональный комфорт, но не полученный учеником результат ("Ты молодец, но мы продолжим нашу тему");

4) противопоставление ученическому продукту авторитетных сведений или иной информации, имеющей целью продемонстрировать ученику и всем присутствующим "еретичность" предложенного учеником "инакового" продукта. Похожий вариант: логичное доказательство учителем "неправильности" мнения ученика в привычной для учителя информационной среде с использованием общепринятого материала и средств;

5) кратковременная остановка работы по намеченному плану и заинтересованный "разбор" ученического результата, после чего возвращение к плановой работе независимо от результатов "разбора";

6) прекращение предшествующей деятельности и полный переход на деятельность, связанную с возникшим ученическим результатом (движение "на поводу");

7) восприятие инакового ученического продукта как закономерного и планируемого результата предшествующей работы и переход на следующую стадию образовательной деятельности, например, на стадию достраивания ученического продукта до целостного вида, сопоставимого с культурными аналогами.

Свидетельством профессионализма педагога эвристического типа является его умение идти на пересмотр, изменение и развитие своих планов и представлений. Учитель неизбежно сам становится не только его субъектом, но и объектом образования; все виды деятельности, которые осуществляют ученики, ведёт и учитель, то есть его собственное профессиональное образование происходит одновременно и параллельно с образованием учеников.

От педагога на первом этапе рассматриваемой нами ситуации "инаковости" ученического продукта требуется преодолеть возникающий, как правило, эмоциональный дискомфорт и неосознанное желание исключить его причину – возникшее у ученика противоречие взглядам учителя. Трудно преодолеть распространённый стереотип мышления о существовании объективно "правильных" и "неправильных" ответов. История научной мысли показывает, что появившиеся идеи, гипотезы или теории оказываются истинными в определённой логике или аксиоматике, которая пока неизвестна.

Первая необходимая реакция учителя на обнаруженную "инаковость" – это фиксация мнения, суждения или иного продукта ученика, которое явно противоречит или просто отличается от мнения, знания или опыта учителя по рассматриваемой проблеме. Формы фиксации различны – запись мысли на доске или в тетради самого ученика, устное повторение и прояснение этой мысли, изготовление материального продукта (модели, схемы), содержащего в себе идею ученика.

Далее учитель с помощью вопросов, заданий и других средств помогает ученику достроить его первичный образовательный продукт до более аргументированного и устойчивого состояния, заинтересованно помогает ученику оформить его образовательный продукт, выступая его консультантом, экспертом и даже соавтором. Включение учителя в инновационную для него и ученика деятельность обеспечивает их сотрудничество и развитие, даёт возможность остальным ученикам соотнести свою деятельность с той, которую выделил и зафиксировал учитель, присоединится к ней, либо выступить оппонентом.

По данным В.И. Андреева начинающий учитель тратит на творческие ситуации 0,2-4,6% времени занятий, учитель-методист – 12-31%. Проведя анализ соотношения творческой и репродуктивной деятельности на учебных занятиях со студентами и школьниками, автор призывает "срочно и существенно" повысить удельный вес времени, отводимого на учебно-творческую деятельность, доведя её до 20-30%. На наш взгляд, важно не столько установить для учителя процент времени на творческую деятельность, сколько сформировать у него потребность в учебном и педагогическом творчестве, развить умения организации продуктивной образовательной деятельности учеников для достижения традиционных образовательных стандартов. Эвристическая ориентация педагога, введённая в ранг его педагогического мировоззрения, позволит ему видеть возможность творческого решения любой учебной задачи, какой бы репродуктивной она первоначально не являлась; даже тренинг по написанию одной и той

же буквы первоклассники у такого учителя будут выполнять творчески, например, выполняя с помощью одинаковых букв собственный орнамент на тетрадной странице.

Условием достижения целей и задач эвристического обучения является сохранение индивидуальных особенностей учеников, их уникальности, разноуровневости и разноплановости. Учителями-экспериментаторами применяются следующие пути решения этой проблемы:

- индивидуальные задания ученикам на уроках;
- организация парной и групповой работы;
- формулировка детям открытых заданий, которые предполагают их выполнение каждым учеником в соответствии с их индивидуальностью (мой образ зимы; что я понимаю под словом и т.п.);
- предложение ученикам составить план занятия для себя, выбрать содержание своего домашнего задания, тему творческой работы, индивидуальную образовательную программу по предмету на обозримый период.

Сопровождающее обучение. Эвристический тип обучения определяет учителю *сопровождающую позицию* по отношению к ученической деятельности, помощь ученику в постановке и достижении его образовательных целей. Сопровождающее обучение предполагает возможность выбора детьми собственного пути решения образовательных задач и продвижения по этому пути в соответствии со своими особенностями.

Сопровождающий характер обучения делает необходимым разработку элементов ситуативной педагогики, основанной на интуитивизме, эвристике и персонализме, как со стороны учителя, так и учеников. Проблема создания *ситуативной педагогики* в настоящее время лишь обозначается учёными, например, в связи с необходимостью выработки индивидуального стиля образования. Однако ситуационный метод уже вошёл в учебники педагогики, как обозначение способов обучения, применяемых учителями-новаторами. Ситуационный метод эвристичен по своей сути, поскольку создаётся или рождается учителем всякий раз по-новому, в зависимости от его творческой эрудиции и возникающей образовательной ситуации. Можно сказать, что ситуационный метод - это педагогический продукт учителя, создаваемый им эвристическим путём.

Другим технологическим элементом ситуативного подхода является *импровизация* учителя – вид и компонент сиюминутной публичной деятельности, в результате которой создаётся субъективно-объективный новый продукт (В.Н. Харькин). Для педагога, осуществляющего сопровождающее обучение, продуктом импровизации являются:

- технологические элементы учебной деятельности, которые он предлагает или меняет в зависимости от ситуации;
- содержательные элементы обучения: культурно-исторические аналоги, собственные информационные суждения;
- когнитивные способы обучения: формулируемые вопросы, противоречия, обобщения;
- действия, вызывающие или стимулирующие креативную деятельность учеников: похвала, восхищение, восторг, побуждение.

Поводом для импровизированных действий учителя может служить как затруднение ученика, так и наоборот, его активная образовательная деятельность. В зависимости от ситуации учитель реагирует по-разному. Когда идёт познание неизвестных ученику образовательных объектов неизвестными ему способами, учитель осуществляет сопровождающую деятельность, предлагая ученику использовать те или иные методы познания.

Степень сопровождения уменьшается или меняется её характер, если ученик достаточно вооружен способами познавательной деятельности, но затрудняется применить их к конкретной ситуации. Учитель помогает тогда ученику овладевать не способами познания, а способами самоопределения – анализом возникшей ситуации, рефлексией выполненных действий, формулированием целей, отбором оптимальных средств для их достижения.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОТ КОНЦЕПЦИИ К РЕАЛИЗАЦИИ



**Артемова
Лилия
Константиновна**
– кандидат физико-
математических
наук, профессор
кафедры физики
КузГПА

В связи с модернизацией образования в России новое звучание и актуальность получают идеи, казалось, ушедшие в прошлое. Одним из начинаний, неоправданно отправленных на периферию общественного сознания, оказалось профильное обучение, позволяющее учесть специфику индивидуальной траектории получения образования и существенно поднять его качество для каждого российского ученика.

Экономические и социальные условия современности повышают требования к характеру и содержанию труда работников. Все более востребованной становится личность, трудовая деятельность которой является созидательно-преобразовательной. Это выдвигает перед школой задачу подготовки выпускника, способного адекватно реагировать на изменения окружающего мира, вооруженного практико-ориентированными знаниями, которые позволят ему реализовать свои потенциальные возможности: ориентироваться в информационном пространстве, управлять технологическими процессами, обладать коммуникативными навыками, находить нестандартные решения в сложных ситуациях и нести за них ответственность.

Большие надежды общество возлагает на школы нового типа (лицеи, гимназии), на старшей ступени которых осуществляется профильное обучение учащихся. Но создание по сути нового учебного заведения – процесс длительный, требующий подготовки соответствующих кадров, наличия определенной материальной базы и преобразования всех взаимосвязанных структур дидактической системы, отбора содержания образования и программно-методического обеспечения.

Многоплановый анализ научной информации по модернизации российского образования [1-4] показал необходимость теоретической разработки организации профильного обучения. Планирование образовательного процесса мы начинаем с разработки концепции профильного обучения, направленной на удовлетворение запросов личности, формирование профессиональной направленности и предпрофессиональной компетентности старшеклассников. При этом предполагается, что школьник – субъект образовательного процесса, проявляющий способность осознать уровень соответствия собственных личностных качеств существенно важным характеристикам предполагаемой профессиональной деятельности. Профессиональная направленность учебного процесса рассматривается нами как совокупность педагогических действий, развивающих у школьника способность принимать решения о выборе сферы будущей профессии на

основе учета своих склонностей, знаний, интересов, способностей, потребностей рынка труда и тенденций их развития. Структура концепции профильного обучения (рис. 1) как целостная система, представляет целый ряд взаимосвязанных элементов.

Основу концепции составляет “ядро”, включающее теоретические основы и модели. К теоретическим *основам* мы отнесли: исходные идеи, основополагающие принципы, теоретико-методологические основы подготовки учителя. В качестве *исходных идей* концепции взяты: гуманистическая направленность образовательного процесса; целостность личности; сложный динамический характер процессов в дидактической системе. *Основополагающие принципы*: культуру- и природосообразности, личностного становления, системности, гуманизации, интегративности, индивидуализации, вариативности, векторности, иерархичности. *Теоретико-методические основы* подготовки учителя профильных классов включают:

цели и ценности современного педагогического образования; роль и значение учителя в современной парадигме образования; специфика и особенности профессиональной подготовки учителя, обусловленные спецификой и особенностями профильного обучения школьников; единство и взаимосвязь предметно-образовательной и методической подготовки с выходом на творческую педагогическую деятельность. *Модели*: дидактической системы профильного обучения, педагогический потенциал выпускника, подготовки учителя, педагогического идеала личности учителя профильных классов.

Цели, факторы и источники составили *основание* концепции.

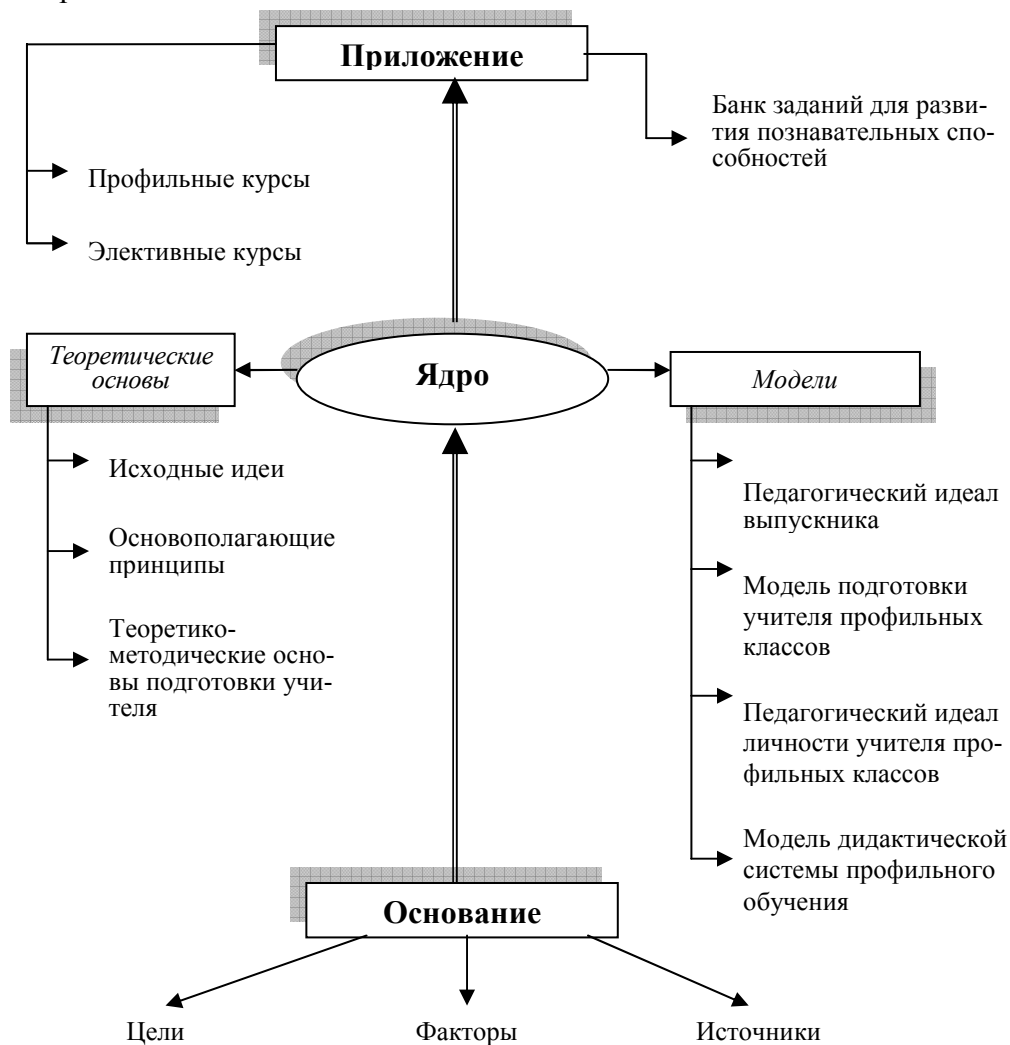


Рис. 1. Схема структуры концепции профильного обучения

Разработанная концепция позволила спроектировать один из вариантов модели дидактической системы профильного обучения. Логика педагогического проектирования состоит из следующих этапов: построение модели выпускника профильного класса; отбор содержания образования; проектирование модели подготовки и личности учителя профильных классов; выбор технологии обучения; внедрение проектировочных моделей в реальный образовательный процесс; разработка критериально-оценочный аппарата и экспериментальная проверка оптимальности принимаемых решений.

Функционирование и развитие педагогической системы должно идти в соответствии с поставленными целями. Построение целей является сложной задачей. Этому, как показано нами, может помочь модель выпускника. При разработке модели мы вынуждены ориентироваться на некий идеал. В этой связи, вместо принятой модели выпускника считаем целесообразным использовать “Педагогический идеал” выпускника профильного класса. А поскольку “Педагогический идеал” – это идеальный образ, то структурирование и представление в конкретной форме цели образовательного учреждения позволит планировать ожидаемые результаты деятельности школы.

Создавая модель выпускника, был сделан акцент на проектировании как *обобщенных* личностных качеств, характерных для выпускника любого профильного класса, так и значимых качеств личности *профильной* направленности. Исходя из функций, которые человек выполняет в своей жизни, выбирая за ось построения системы целей социальный заказ федерального уровня, и учитывая, что всякая личностно и социально значимая функция человека проявляется и воплощается в деятельности, “Педагогический идеал” для трех профилей (физико-математический, технико-технологический, филологический) представлен четырьмя блоками показателей: “Психическое развитие”, “Уровень обученности”, “Уровень нравственной воспитанности”, “Здоровье, здоровый образ жизни”.

Решение задач новой образовательной парадигмы по “плечу” только подготовленному педагогическому коллективу. Нами представлен один из возможных подходов к проектированию траектории становления учителя профильных классов - модель подготовки учителя и “Педагогический идеал” личности учителя профильных классов.

Разработана программа отражения концепции профильного обучения учащихся в реальный образовательный процесс. Представление о проведенной экспериментальной работе дает схема, представленная на рис. 2, в которой выделены отдельные элементы, характеризующие различные стороны и направления исследования.

Процесс формирования профессионала с творческим началом находится в прямой зависимости от организации образовательного процесса. Экспериментальная программа предусматривала включение учителя в разнообразные виды деятельности диалогового, творческого, рефлексивного, проблемного и других вариантов. Это осуществлялось на основе работы специальных курсов, созданных в результате исследовательских обобщений: “Профильное обучение старшеклассников”, “Технология организации уроков в профильных классах”, “Приемы, способы и методы, способствующие эффективной работе учителя”; “Развитие познавательного интереса учащихся профильных классов средствами учебного содержания”, “Подготовка будущих учителей к работе в профильных классах”.

Экспериментальное воздействие на различные группы, результаты которого фиксировались в ходе формирующего эксперимента, осуществлялось через обучение на базе скорректированных учебных курсов, новых специальных курсов предметного содержания, курсов методической направленности. Воздействие осуществлялось и за счет подобранной технологии обучения, обеспечивающей успешное функционирование дидактической системы.

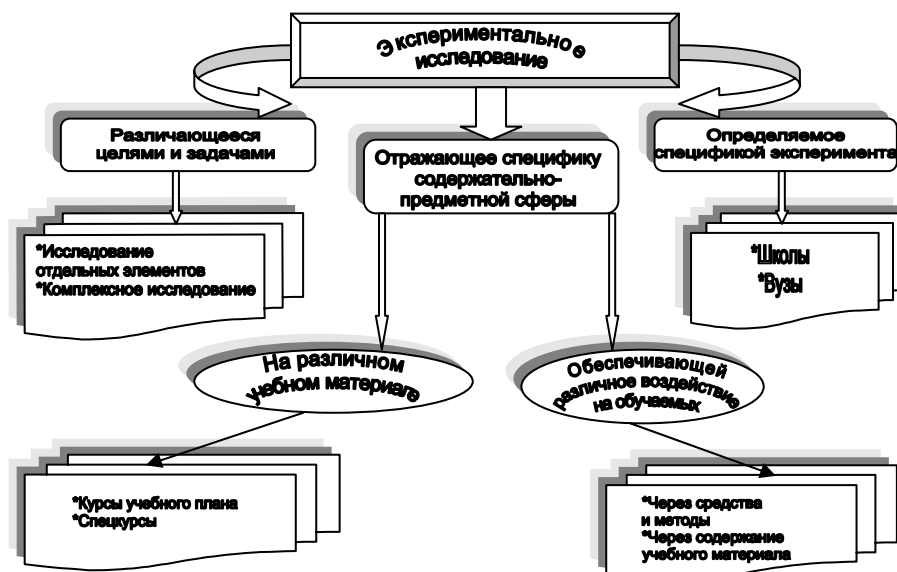


Рис. 2. Схема структуры экспериментального исследования

Известно, что эффективность дидактической системы определяется взаимосвязью учитель - ученик. Поэтому успешность отражения концепции профильного обучения в образовательный процесс можно оценить по результатам обучения школьников и качеству педагогической деятельности учителя. Для этого необходимо разработать критерии и показатели этой успешности. Ориентируясь на сущностные признаки механизмов усвоения учебного содержания, и отталкиваясь от задач профильного обучения учащихся, нами были разработаны критерии и показатели эффективности обучения учащихся (таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели эффективности обучения учащихся

Критерии	Показатели
Профессиональная направленность	<ul style="list-style-type: none"> • профильная направленность аудиторных и внеаудиторных занятий; • поступление в профильные вузы.
Предпрофессиональная компетентность	<ul style="list-style-type: none"> • мобильность знаний; • гибкость метода; • критичность мышления.
Развитие	<ul style="list-style-type: none"> • индивидуального стиля познавательной деятельности; • познавательных способностей; • творческих способностей.

Опираясь на признаки успешной педагогической деятельности учителя, нами были разработаны критерии и показатели эффективности этой деятельности (таблица 2).

Раскроем содержание некоторых показателей эффективности. *Мобильность знаний*: обладание фундаментальными знаниями, способность к постоянному обновлению знаний, овладение новой информацией для успешного применения в конкретных условиях. *Гибкость метода*: способность выбрать и применить тот или иной наиболее подходящий метод для определенных задач. *Критичность мышления*: способность среди множества решений выбрать оптимальное, аргументировано дать анализ эффективности полученного решения. *Фундаментальность*: способность сочетать методологию, технологию и методику преподавания учебного предмета. *Интегрированность*: способность ставить и обсуждать вопросы, требующие выхода в разные образовательные сферы. *Экзистенциональность*: способность развивать познавательные процессы, ответственные за формирование творчества (образное мышление, пространственное воображение, гибкость и оригинальность мышления).

Критерии и показатели эффективности педагогической деятельности

Критерии	Показатели
Профессиональная компетентность	<ul style="list-style-type: none"> • владение методами, обеспечивающими дифференциацию образовательного процесса; • владение методами и технологиями, развивающие социально-значимые качества ученика; • владение способами создания комфортного микроклимата; • способность проектировать траекторию развития ученика; • владение методами и средствами педагогической диагностики.
Результативность методической работы	<ul style="list-style-type: none"> • фундаментальность; • интегрированность; • экзистенциональность; • способность создавать дидактические материалы, обеспечивающие дифференциацию обучения.
Здоровьесбережение	<ul style="list-style-type: none"> • создание благоприятного психологического климата; • владение приемами, способствующими проявлению интереса к учебе; • инициация разнообразия деятельности учащихся; • создание условий для самовыражения учащихся.
Развитие	<ul style="list-style-type: none"> • творческая активность; • самостоятельность.

Ориентация на определенную деятельность предполагает развитие процесса совершенствования, который детерминирует изменение позиции личности во взаимодействии. Участвуя в работе спецкурсов, приобретая необходимые навыки работы, учитель обогащает свой профессиональный “арсенал”. Эффективность изменения профессиональной деятельности предполагает необходимость сведений о личностных и профессионально-педагогических ориентациях учителя. Эти сведения позволят выяснить, в каком направлении и какие требуются меры совершенствования подготовки учителя. В эксперименте были задействованы сельские (87 человек) и городские учителя с различным стажем работы (103 человека, стаж работы более 15 лет; 52 человека, стаж работы более 5 лет). Приведем некоторые результаты исследования

Анализ иерархии ценностных предпочтений (методика М. Рокича), полученный в результате обработки опросных листов респондентов в начале и конце эксперимента, выявил следующее. Общая динамика ранжирования ценностных ориентаций после эксперимента схожа с динамикой до эксперимента. Но имеются некоторое различие в непосредственном месте таких категорий, как “Познание”, “Развитие”, “Творчество”, “Продуктивная жизнь”. После эксперимента эти категории становятся более значимыми. Однако эта “значимость” разная для различных представителей профессиональной педагогической страты (рис. 3, где Δ – разность среднеранговых значений ценностных ориентаций после и до эксперимента). Это свидетельствует о том, что в формировании мировоззрения учителя достаточно велика роль жизненных условий и стажа практической деятельности. Кроме того учителя делают акцент на те категории, которые необходимы для становления учителя новой формации.

Имеются не менее объективные результаты воздействия спецкурсов на эффективность педагогической деятельности учителей. В качестве материалов экспертизы использовались различные образовательные результаты: разработки уроков; проекты, представляемые на защиту; открытые уроки в реальной образовательной практике. Оценка проводилась по нами разработанным критериям.

Анализ показал, что до эксперимента: небольшое число учителей используют приемы, учитывающие индивидуальные особенности учащихся; не владеют методами, развивающие социально-значимые качества личности; не владеют методами педагогической диагностики. После эксперимента эти показатели несколько увеличились (таблица 3, выборка 74 человека).

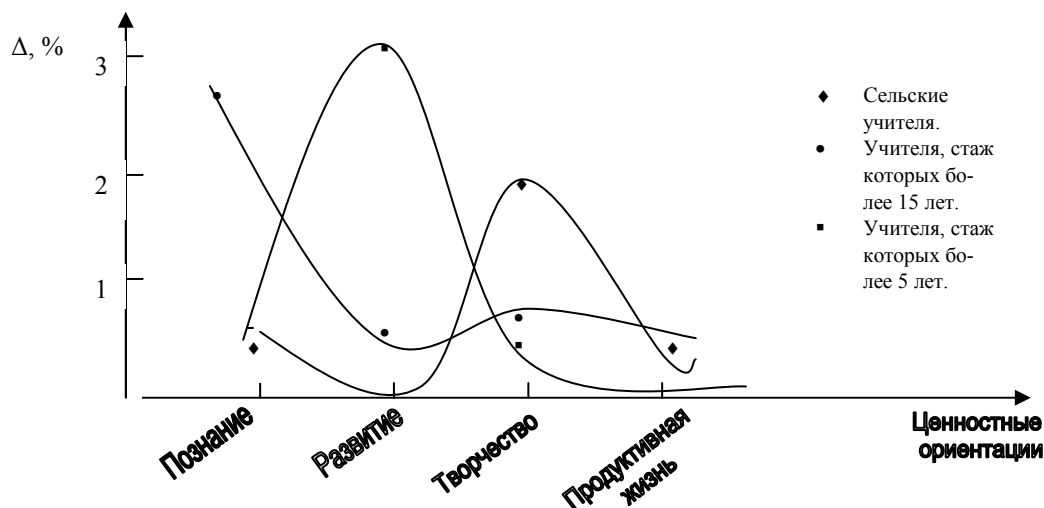


Рис. 3. Динамика личностных ценностных ориентаций

Таблица 3

Результаты эксперимента

№ п/п	Показатели результативности методической работы	Результативность, %	
		До	После
1	Способность создавать дидактический материал	48	62
2	Применения приемов, учитывающих индивидуальные особенности учащихся	2	16
3	Фундаментальность	23	45
4	Экзистенциональность	19	31

Достаточно высокое приращение имеют показатели критерия “Развитие”. Вероятно, это связано с тем, что учитель всегда стремится к творческой активности и самостоятельности. Для примера, на рис. 4 приведена динамика эффективности педагогической деятельности по критерию *здоровьесбережение* на примере учителей гимназии 76 (I – способность создавать благоприятный психологический климат, II – владение приемами, вызывающими интерес к учебе, III – инициация разнообразия деятельности учащихся, IV – способность создавать условия для самовыражения учащихся).

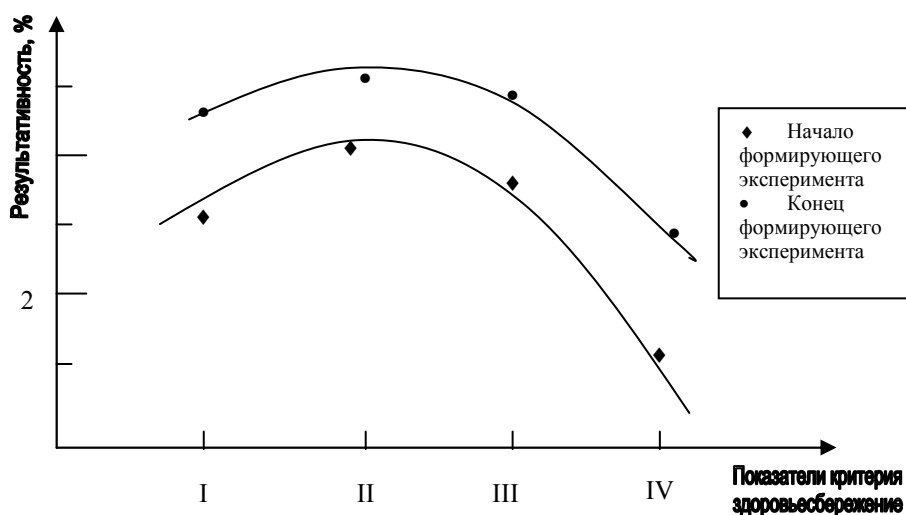


Рис. 4. Динамика показателей критерия здоровьесбережения

В работе представлены результаты внедрения проектировочных моделей в работу экспериментальных школ. О положительном результате этих внедрений можно судить по следующим показателям (для примера, гимназия № 76, г. Новокузнецка). С каждым годом растет число учителей гимназии, включившихся в научно-экспериментальную деятельность (рис. 5).

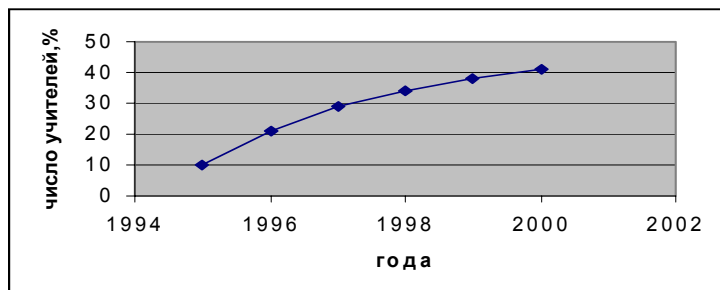


Рис. 5. Динамика роста числа учителей, включенных в научно-экспериментальную деятельность

Увеличивается число учителей, принимающих участие в руководстве научными исследованиями гимназистов (рис. 6).

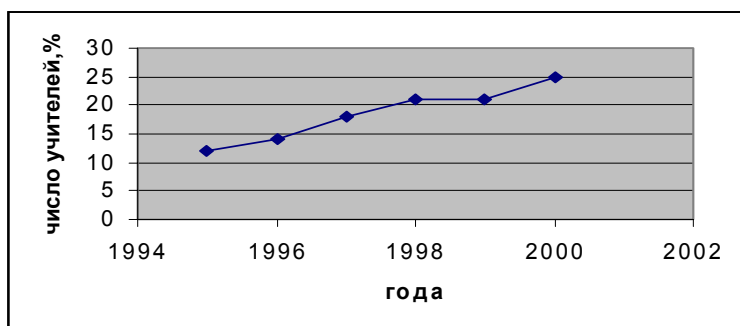


Рис. 6. Динамика роста числа учителей, осуществляющих руководство научной работой школьников

Таким образом, эффективность педагогической деятельности учителей имеет положительную динамику, что позволяет сделать вывод о несомненном воздействии независимой переменной, в качестве которой выступают спецкурсы. Тем самым показано, что успешность педагогической деятельности учителя профильных классов возможна на основе структурно-функциональной модели, уровневой и поэтапной программы, включающей цель, условия и организацию продуманной системы стимулирующих воздействий.

Библиографический список

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Народное образование. – 2000. – № 2. – С. 14-18.
2. Концепция профильного обучения в учреждениях общего и среднего образования // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 79-81.
3. Приказ Министерства образования РФ от 18.07.2002 № 2783 об утверждении “Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования”.
4. Приказ Минобразования России от 26.06.2003 № 2757 “Об утверждении плана-графика мероприятий по подготовке и введению профильного обучения на старшей ступени общего образования и плана-графика повышения квалификации работников образования в условиях введения профильного обучения” // Межведомственный информационный бюллетень. – 2003. – № 24. – С. 31-41.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Скрипко
Зоя
Алексеевна
ТГПУ**

**Швалева
Татьяна
Владиславовна
ТГПУ**

Естественнонаучное знание, которое ученики получают в школе, обладая всеми свойствами научности, также должно обладать полнотой, то есть охватывать все фундаментальные современные теории. Но это не означает, что ученики должны точно знать все фрагменты точного научного знания. Во-первых, в этом нет необходимости для тех учеников, которые не собираются связывать свою образовательную траекторию с изучением точных наук, а, во-вторых, в настоящее время полученные знания устаревают значительно быстрее, чем, например, 50 лет назад. В связи с этим большую часть знаний современные школьники и студенты должны будут получать дополнительно в течение всей своей жизни. Поэтому задача обучения не в том, чтобы дать учащимся как можно больший объем знаний, а вооружить их методологией познания, научить самостоятельно овладевать знаниями, обеспечить их достаточную полноту. На базе знаний, полученных в школе, человек должен самостоятельно расширять свои познания, дополнять их в зависимости от профессиональной необходимости, «доучиваться», а не «переучиваться».

Это формирует одну из современных задач образования - умение самостоятельно приобретать новые знания, умение расширять поле познания при работе с различными источниками информации. Таким образом, особое значение в процессе обучения имеет приобретение навыков самостоятельного умственного труда. Известные ученые И.Я. Лернер, В.В. Давыдов, Я.И. Ковальчук, Т.И. Шамова и др. связывают самостоятельную работу с индивидуализацией обучения. Обобщая различные трактовки и определения индивидуализации обучения, можно сказать, что это – форма организации учебного процесса, направленная на повышение эффективности учебной деятельности конкретного ученика, учитывающая его индивидуальные особенности через выбор методов, форм и средств обучения.

Долгое время в современной школе с ее жестко регламентированными программами, большим объемом учебного материала, высокой наполняемостью классов самостоятельная работа была основной формой индивидуализации обучения. Однако и в настоящее время самостоятельная работа как метод обучения, учитывающий индивидуальные особенности учащихся, не утратила актуальности. Особое внимание необходимо обратить на организацию самостоятельной учебной деятельности при изучении естественнонаучных предметов в классах гуманитарного профиля.

Согласно принятым стандартам в таких классах вместо физики, химии, биологии, астрономии, географии вводится интегрированный курс, являющийся базовым курсом. Официальный образовательный стандарт по дисциплине «Естествознание», опубликован в «Вестнике образования России» № 15 за август 2004. В документе указано, что изучение естествознания на базовом уровне направлено на достижение следующих целей:

- освоение знаний о современной естественнонаучной картине мира и методах естественных наук; знакомство с наиболее важными идеями и достижениями естествознания, оказавшими определяющее влияние на представления человека о природе, развитие техники и технологий;
- овладение умениями применять полученные знания для объяснения явлений окружающего мира, критической оценки и использования естественнонаучной информации, содержащейся в СМИ, ресурсах интернета и научно-популярной литературе; осознание определения собственной позиции по отношению к обсуждаемым в обществе проблемам науки;
- развитие интеллектуальных, творческих способностей и критического мышления в ходе проведения простейших исследований, анализа явлений, восприятия и интерпретации естественнонаучной информации;
- воспитание убежденности в возможности познания законов природы и использования достижений естественных наук для развития цивилизации; стремления к обоснованности высказываемой позиции и уважения к мнению оппонента при обсуждении проблем; осознанного отношения к возможности опасных экологических и этических последствий, связанных с достижениями естественных наук;
- использование естественнонаучных знаний в повседневной жизни для обеспечения безопасности жизнедеятельности, охраны здоровья, окружающей среды, энергосбережения.

Стандарт общего образования по естествознанию существенно отличается от стандарта по физике, химии, биологии. Например, некоторыми основными целями при изучении физики, являются: умение планировать и выполнять эксперименты, выдвигать гипотезы и строить модели, умение практического использования физических знаний. То есть цели и задачи обучения естественнонаучным предметам в классах гуманитарного и естественнонаучного профиля существенно различаются.

Очевидно, что простым изменением структуры предмета и уменьшением его объема ограничиться не удастся. Кроме изменения содержания, объема, структуры учебного предмета, также необходимы разработки новых подходов и методик с использованием знаний об индивидуальных особенностях личности учащихся, организацией внутренней и внешней дифференциации обучения.

Исходя из целей, предъявляемых к данному курсу, определяются и основные дидактические цели самостоятельной работы в классах гуманитарного профиля при изучении курса «Естествознание».

В работах А.В. Усовой [1] по дидактическим целям самостоятельная работа классифицируется следующим образом:

1. Приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания.
2. Закрепление и уточнение знаний.
3. Выработка умений применять знания в решении учебных и практических задач.
4. Формирование умений и навыков практического характера.
5. Формирование умений творческого характера, умений применять знания в усложненной ситуации.

Учитывая специфику учащихся гуманитарных классов (правополушарный тип мышления, опора на первую сигнальную систему, повышенная эмоциональность, пониженный интерес к изучению естественнонаучных предметов), одной из основных дидактических целей самостоя-

тельной работы при изучении естествознания можно считать овладение умением самостоятельно приобретать знания. Это соответствует основному направлению современного подхода в обучении – не передача готовых знаний, а создание условий для их самостоятельного получения. Известно, что изучаемый материал усваивается более прочно, когда ученик сам добывает его в результате самостоятельной деятельности. Однако, как отмечается в работе [2], только 30% учителей используют самостоятельную работу учащихся для приобретения новых знаний.

Организация самостоятельной работы в классах гуманитарного профиля требует выбора особых форм и методов, так как построение естественнонаучных курсов для гуманитариев не предполагает ни решения задач, ни проведения достаточного количества лабораторных работ. К тому же учащиеся этих классов не имеют высокого уровня мотивации для изучения естественных наук и, как правило, обладают интуитивно-образным мышлением, что затрудняет преподавание дисциплин, имеющих в своей основе рациональное знание, для усвоения которого требуется аналитический подход. Известно, что самостоятельная работа, являясь источником активизации познавательного интереса, в равной мере стимулирует деятельность, как левого, так и правого полушарий человеческого мозга, что позитивно сказывается на творческом развитии учащихся.

Такой подход, как работа с учебником, часто используется при изучении гуманитарных предметов, например, литературы. Однако этот вид самостоятельной работы может эффективно применяться при изучении курса естествознания в гуманитарных классах. Тексты экспериментального учебника [3], сконструированного с учетом психофизиологических особенностей учащихся, могут эффективно использоваться в описываемом методическом подходе. Учебник курса «Естествознание» содержит значительный объем гуманитарного материала, небольшое количество математических формул, законы природы объясняются исходя из особенностей постижения окружающего мира гуманитарными методами – познание мира природы через индивидуальные чувства личности, отмечая исключительность и уникальность каждого события и явления. Содержание учебного материала излагается доступным языком, что позволяет ученикам пользоваться учебником без посредничества учителя. В ряде случаев использовались традиционные учебники физики или тексты из научно-популярной литературы. Таким образом, работа с учебником может выступать как метод поиска и получения новых знаний, а не только как традиционно используемый метод – закрепление изучаемого материала

Перед учениками ставится ряд учебных задач, которые они выполняют в процессе чтения и исследования текста учебника. При работе с текстом предлагается выполнить ряд заданий по специальным карточкам. Самостоятельное чтение превращается в исследовательский процесс, в котором кроме получения новых знаний происходит творческое развитие личности.

Учителем составляются специальные учебные задания, используемые при проведении уроков. Ученикам раздаются карточки с учебными заданиями, которые они выполняют в процессе самостоятельной работы с текстом. Количество и виды заданий могут варьироваться в зависимости от изучаемой темы. Приведем пример заданий, предложенных в карточках к теме «Поверхностное натяжение жидкостей»:

1. Прочитайте параграф 31.
2. Сформулируйте вопросы к тексту, начинающиеся со слов:
 - а) Что ...
 - б) Что произойдет, если ...
 - в) Почему ...

Поменяйтесь вопросами с товарищем по парте. Ответьте на вопросы товарища.

3. Продолжите предложения:

- Движение молекул жидкости можно представить как ...

- В поверхностный слой жидкости могут выйти только те молекулы, которые ... - В жидкостях молекулы стремятся уйти с поверхности внутрь, для того чтобы ... - На поверхности жидкости под действием сил поверхностного натяжения образуется...

- Силы поверхностного натяжения жидкости зависят от ...

- Масло, нефть и нефтепродукты повышают поверхностное натяжение воды, что приводит

...

4. Заполните таблицу.

	Увеличение сил поверхностного натяжения воды	Уменьшение сил поверхностного натяжения воды
Вещества, которые этому способствуют		
Как при этом изменяется количество молекул в поверхностном слое воды и почему?		

5. Где в природе наблюдается проявление сил поверхностного натяжения? (приведите 2-3 примера).

6. Сформулируйте вопрос для учителя (связанный с тем, что вам было не понятно в данной теме)

Выбор заданий, предлагаемых в карточках, обусловлен следующими дидактическими требованиями:

- В первом задании учащимся предлагается прочитать текст параграфа. Цель этого задания – ознакомление учащихся с новым учебным материалом, выделение основных смысловых элементов учебного текста.
- Второе задание направлено на активизацию деятельности учащихся, т.к. в данном случае им предоставляется возможность не только (как обычно) отвечать на вопросы, но почувствовать себя в роли учителя, который сам составляет вопросы. Это задание способствует лучшему усвоению материала, так как при составлении вопросов, учащимся требуется неоднократно просмотреть текст параграфа. Формулируя вопрос, ученик одновременно для себя формулирует ответ. При выполнении этого задания развиваются творческие способности учащихся – необходимо самостоятельно составить вопрос, используя новые знания, полученные при чтении учебника. Слова, с которых должны начинаться вопросы, выбраны не случайно. Они должны акцентировать внимание учащихся на сущности изучаемого явления, а не простом воспроизведении каких-либо фактов. После составления вопросов ученики обмениваются ими с товарищами по парте, что способствует развитию их коммуникативных качеств.
- Третье задание помимо изучения физического материала позволяет развивать лингвистические способности учащихся, так как они учатся составлять и использовать фразы с новыми естественнонаучными понятиями. Для выполнения этого задания ученикам нужно хорошо ориентироваться в данном тексте, понимать смысл новых слов и терминов, правильно использовать их в составляемых фразах.
- Четвертое задание – работа с таблицей – направлено на использование учащимися таких действий, как анализ, сравнение, систематизация уже известной информации. Все это способствует лучшему пониманию и запоминанию материала, развивает мышление.
- Пятое задание направлено на распознавание изучаемого явления в окружающем мире. Часто ученики не видят связи изучаемого закона с окружающей жизнью, не находят области его применения, что не способствует развитию интереса к изучению естест-

венных наук. Мало понять сущность физического явления, нужно уметь увидеть его вокруг себя.

- В шестом задании ученикам предлагается задать вопрос учителю, так как умение четко определять непонятные моменты в изучаемом материале является очень важным. Но далеко не все учащиеся владеют этим умением.

Для темы «Принцип действия атомной бомбы и ядерного реактора» были использованы несколько иные задания, например: «Составьте вопрос на данную тему и предложите 3 варианта ответов, один из которых правильный. Предложите товарищу по парте выбрать правильный ответ». Данное задание направлено на такой уровень изучения материала, при котором активизируется не только репродуктивная функция (простое воспроизведение изучаемого материала), но и формируется умение ориентироваться в изучаемом материале, применять его к различным ситуациям.

Самостоятельная работа на уроках естествознания с использованием техники активно-продуктивного чтения проводилась в профессиональном лицее №11 г. Томска в классах гуманитарного профиля. В экспериментальном классе использовалась описанная методика, в контрольном классе те же темы изучались с помощью традиционной урочной системы. После изучения каждой темы проводилась проверочная работа по вопросам изучаемой темы, результаты которой приведены на рисунке 1. Сравнительный анализ полученных оценок показывает, что в том классе, где использовалась методика активно-продуктивного чтения, уровень усвоения материала значительно выше, чем в контрольном классе: оценку 5 получили 23% учащихся (в контрольном классе 9%), оценку 4 – 50% (в контрольном классе – 17%), оценку 3 – 21% (в контрольном классе – 43%), оценку 2 – 6% (в контрольном классе 31%).

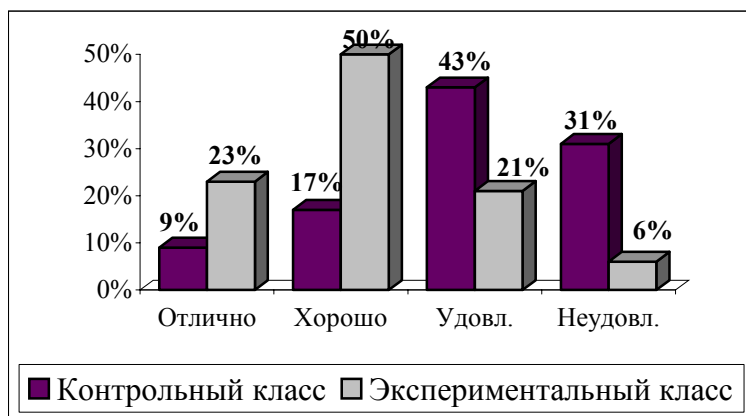


Рис. 1. Результаты самостоятельных работ в экспериментальном и контрольном классах

Результаты проведенного исследования подтверждают, что учебная самостоятельная деятельность на уроках естественнонаучного цикла в гуманитарных профильных классах способствует более глубокому пониманию и запоминанию изучаемого материала и может эффективно использоваться в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Усова А.В. Самостоятельная работа на уроках физики. – М.: Просвещение, 1981. – 158 с.
2. Белокур Н.Ф., Каменщикова Л.А. Виды самостоятельных работ, направленные на реализацию единства абстрактного и конкретного в обучении / Самостоятельная работа учащихся в учебном процессе современной школы: межвуз. сб. науч. тр. – Челябинск, 1985. – С. 13–27.
3. Скрипко З.А. Естествознание: Учебник. Ч. 1. –Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – 203 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ БАРНАУЛА)



**Черниченко
Борис
Алексеевич**
– кандидат
социологических
наук, председатель
комитета адми-
нистрации
г. Барнаула
по образованию,
Заслуженный
учитель РФ

Система российского образования никогда не оставалась без пристального внимания общества и властных структур. Особенно начиная с 1990-го года, когда неумолимо в теорию и практику отечественной педагогики стали проникать и завоевывать особое место такие понятия, как «демократизация», «гуманизация», «гуманитаризация», «глобализация», «информатизация» и т. д., причем совершенно разных трактований, излагаемые порой с противоречивых позиций и подходов. Ничего удивительного в том, что с неизбежностью эти идеи от общих, «тотально-охватывающих» понятий с замахиванием на создание новых парадигм содержания философии образования перешли к общеобразовательным учреждениям, где и должны были найти своё практическое применение.

Сначала взялись за начальную школу – от трехлетней перешли к четырехлетней, снизили возрастную планку начала учебной деятельности первоклассника, внедрили пятидневку, практически ввели обязательное изучение со второго класса иностранного языка и информатики, заговорили о «безотметочном обучении».

В это время высшая школа «прорвалась» в болонский процесс и пришла очередь старших классов – внедрение профильного обучения как «средства дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющего за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования» [1]. Уже сегодня профильное обучение – выстраивание реальной траектории развития старшей школы, связанное с необходимостью выполнения приказа Минобрнауки России и Российской академии образования от 02.07.2002 № 2525/17 «Основные направления и этапы проведения эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования». В нем 2006 год определен как год введения предпрофильного обучения, а 2007 год – уже как год введения профильного обучения. И даже если мы внесем присущий нашему Министерству (да и Правительству в целом!) естественный коэффициент корреляции, связанный с частой сменой министров и, соответственно, изменениями в этой связи в образовательной политике, тем не менее, вопрос о профильности старшей общеобразовательной школы (10, 11 классы или 11, 12 классы?!...) можно считать решенным. Введение предпрофильного, а затем и профильного обучения строится в границах реально существующего образовательного пространства, где функционирует налаженная сеть образовательных

учреждений различных типов, видов и организационно-правовых форм (частные, муниципальные, региональные, федеральные и т. д.). Первое, с чего, по всей видимости, нужно начинать – это **изучить и составить образовательную карту города**.

К этой работе городской комитет по образованию совместно с районными комитетами и городским Советом директоров школ приступил с 2003 года. На сегодняшний момент 64 школы (65% общеобразовательных школ) реализуют углубленное изучение ряда предметов и профильное обучение по семи направлениям: гуманитарное, естественнонаучное, социально-экономическое, математическое, технологическое, художественно-эстетическое и частично спортивное. Выросло количество учащихся, проходящих углубленное, профильное обучение с 16% в 2000 году до 30% в 2004 г. С 2003–2004 учебного года в школах Октябрьского района г. Барнаула по решению коллегии городского комитета по образованию осуществляется эксперимент по реализации профильного обучения. В мае 2004 г. на базе района прошел круглый стол по этой проблеме, а в декабре этого же года проведена крупная общегородская научно-практическая конференция работников образования «Профильное обучение: опыт и проблемы», активное участие в которой приняли не только практики школ, но и ученые, преподаватели педагогического и классического университетов, педколледжа.

Конечно, городская система образования (тем более барнаульская, где сосредоточены основные вузы, ведущие среднеспециальные учебные заведения, исследовательские центры и т. д.) является удобным «полигоном» для «раскручивания» профильного обучения ввиду компактного расположения школ, мощной интеграции в них вузовской науки, возможностей оперативного взаимодействия и т. д. Достаточно сказать, что в 34-х школах Барнаула созданы программы совместной образовательной деятельности со всеми ведущими вузами края – классическим, педагогическим, медицинским, техническим, аграрным университетами, юридическим институтом и институтом искусств и культуры. В школах города преподавательскую, научную, методическую деятельность осуществляют около 600 преподавателей вузов. Практически за 4 года (с 2000 года) 11 учителей барнаульских школ защитили кандидатские диссертации, ещё 15 человек завершают работу над ними.

В рамках профильного обучения Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования предлагает отработать несколько вариантов этого обучения. Нельзя сказать, что все предлагаемые модели новы для нашей школы.

Так, **модель внутришкольной профилизации** реализуется в городе примерно с 1990 года в 9 гимназиях, в 11 лицеях, фермерской школе № 72.

Не является нововведением для нас и **модель сетевой организации**. Кстати, ярким её примером служат учебно-производственные комбинаты, появившиеся в российском (советском) образовании в 1975–77 гг. Сегодня эта модель реализуется, например, в лицее № 124 (лицей **выступает в роли ресурсного центра**, на базе которого занимаются свыше 400 старшеклассников других школ Ленинского района по профилям: инженерно-технический, физико-математический, социально-экономический), в учебном комплексе – центре образования «Сигма» (сюда приходят более 600 учащихся других школ и проходят подготовку по профессиям – младшая медсестра, секретарь-референт, швея-моторист, столяр и т. д.), в школе № 78 (в данном случае, не являясь ресурсным центром, школа направляет своих учащихся в другие профессиональные учебные заведения:

- гуманитарный класс – в Алтайский государственный университет;
- классы профиля технологический (слесарь-авторемонтник, секретарь-референт) – в профессионально-педагогический колледж;
- секретарь, оператор ЭВМ, продавец – в профессиональные училища № 42 и № 38.

Этот список можно было бы продолжить.

Но возникает естественный вопрос: мы знаем образовательную карту города, есть опыт реализации профильного обучения, есть в этом вопросе взаимодействие общеобразовательной и профессиональных школ, – но учитывает ли всё это реальные потребности наших учеников?

По заданию комитета по образованию информационно-аналитический отдел городского психолого-педагогического центра осуществил пропедевтический анализ образовательного запроса учащихся 8 и 9 классов с целью предварительной диагностики их профильного интереса. Выборка исследования составила около 3,5 тысяч учащихся из 82 школ города, что позволяет говорить о полноте и полноценности проведенного анализа. Его результаты позволили сопоставить существующую образовательную карту города, его районов с фактическими профильными интересами учащихся, оценить адекватность карты по представлению профильных образовательных услуг, скорректировать базовые направления профильного образования, выявить изменения профильного интереса школьников от 8, 9 до 11-го классов. Это сопоставление показало значительное расхождение между предложениями, которые предоставляют образовательные учреждения (в данном случае школы) города, и спросом их учащихся (потребителей, говоря языком бизнеса). Так, для наших школьников рынок образовательных услуг многообразно профильной (и предпрофильной) подготовки распределяет следующим образом:

- гуманитарный профиль – 25%,
- математический – 24%,
- естественнонаучный – 24%,
- технологический – 12%,
- социально-экономический – 11%,
- художественно-эстетический – 4%.

Однако интерес (спрос) школьников отличается от предлагаемых услуг:

- социально-экономический профиль – 22%,
- технологический – 19%,
- гуманитарный – 18%,
- художественно-эстетический – 15%,
- естественнонаучный – 12%,
- математический – 10%.

Появляется новый, практически не отраженный в предложениях школ, спрос на физкультурно-спортивный профиль – 4%. Таким образом, согласно кривой образовательного спроса профориентационные интересы барнаульских школьников касаются, прежде всего, дисциплин социально-экономического, технологического, гуманитарного и художественно-эстетического профилей, а в образовательной карте города приоритет образовательных услуг отдается гуманитарному, математическому, естественнонаучному профилям почти в равной доле.

Казалось бы, оптимизировать образовательную карту города можно достаточно просто: за счет имеющегося резерва гуманитарного профиля «повысить» технологический, за счет математического и естественнонаучного – выровнять путем увеличения социально-экономический и художественно-эстетический. Однако такой механический подход к корректировке «карты» не оправдан. Нужно знать, как «эволюционирует» образовательный интерес 8-9-классников к 11-му классу. Исследования показали, что гуманитарный профиль уже у 9-классников на 1% опережает технологический по сравнению с 8-классниками. Разница к 11-му классу увеличивается ещё на 5%. Безусловно, и здесь до выводов нужны исчисления погрешности, потому что сложно переложить траекторию изменения интереса **сегодняшнего** 8-классника к интересу **сегодняшнего** 11-классника. Вполне возможно, что интерес восьмиклассника пройдет за 3 года совершенно иной путь, придёт через три года совершенно к другим ориентирам.

Проведенный анализ заставляет сделать как минимум два важных вывода:

1. Необходима корректировка образовательной карты города для введения адекватной спросу предпрофильной подготовки 8, 9-классников, и, следовательно, нужен хорошо аргументированный, продуманный набор элективных курсов, учитывающий этот спрос.

2. В целях своевременного реагирования на изменения спроса на образовательную подготовку необходим ежегодный мониторинг образовательных потребностей учащихся предпрофильных 8 и 9-х классов.

Не меньший интерес представлял для комитета по образованию уровень соответствия углубленно изучаемых в городских школах учебных предметов спросу в них со стороны восьмиклассников и девятиклассников. Оказалось и здесь не всё у нас «гладко». Причём, в этой области исследований результаты по восьмиклассникам отличались от девятиклассников.

У восьмиклассников:

а) совпали спрос и предложения по иностранному языку, химии, обществознанию и политологии;

б) полностью превосходили по количеству спрос изучаемые предметы – математика, русский язык, биология, физика, литература, история;

в) значительно не удовлетворён спрос на предметы – информатика, экономика, география, изобразительное искусство и черчение.

У девятиклассников картина выглядела иначе:

а) совпали спрос и предложение только по политологии;

б) превосходили спрос – математика, русский и иностранный языки, химия, физика, экономика, обществознание;

в) были востребованы, но не удовлетворяли по объёму спрос на предметы – биология, литература, история, информатика, география, изобразительное искусство и черчение.

Однако, в целом исследование показало **адекватный характер профильного выбора**, а также соответствие выбора учебных предметов (образовательного интереса) выбору соответствующих профессиональных областей (профессиональном интересу). Наиболее зрелым и адекватным образовательным и профессиональным интересом отличаются школьники, отдающие предпочтения естественнонаучному, математическому и технологическому профилям. Наименее адекватным выбором отличаются школьники художественно-эстетического профиля: в качестве профилирующих предметов они отдают предпочтения только искусству и психологии, зато отличаются самым широким диапазоном профессиональных интересов – от искусства, музыки, театра, литературы до легкой промышленности, сферы обслуживания, журналистики и педагогики. Профессиональный выбор в данном случае может быть детерминирован как интересом к содержанию профессии (музыка, литература, сцена, искусство и пр.), так и личностно-психологическим артистизмом профессионального типа (педагог, журналист, адвокат и даже работник сферы обслуживания).

Самый широкий (в том числе профессионально адекватный) образовательный интерес у социально-экономического профиля (тем не менее, литературу и физкультуру будущие экономисты и бизнесмены не любят). Это единственный профиль, профессиональный интерес которого не может быть восстановлен исходя из карты интересов (27 областей), так как тест практически не включает современные профессиональные области социально-экономического профиля, за исключением экономики.

Наконец, учащиеся, ориентированные на физкультурно-спортивный профиль, стабильным образовательным и профессиональным интересом, кроме спорта, не отличаются. Практически все исследуемые предметы и области относятся к их отрицательному выбору.

И ещё один аспект проведенного исследования был важен для нас – анализ мотивации барнаульских школьников профессионального выбора. Исследование показало, что 47% связывают профиль с будущей профессией, 37% ориентируются на предметную специфику профиля («мне нравятся учебные предметы в данном профиле»), 8% руководствуются мнением родителей, 1% – мнением друзей, 4% – просто плохо успевают по другим предметам, 3% затрудняются в мотивировке своего выбора. Кроме того, выбор профиля обусловлен: 35% – подготовкой к экзамену в 9 классе, 34% – целью углубиться в предмет, 31% – уточнить дальнейший выбор профильного обучения.

На вопрос «Кто повлиял на ваше решение о профессиональном выборе» школьники убедительно отстаивают самостоятельность в выборе решения (47%) и отмечают роль родителей (42%) в своем профессиональном выборе. Психологическая помощь и поддержка практически не влияют на решение профессионального самоопределения. Опыт предыдущих исследований показал, что эффективность профконсультации оценивается, в целом, как средняя (42%), около 20% считают ее эффективной и столько же низкой. Еще 10% отмечают неудовлетворительный характер психологической профконсультационной работы. Возможно, настолько низка ее роль в мотивирующих и сопровождающих средствах профильной подготовки. Все неудовлетворительные оценки, как правило, были связаны со *школьным опытом* профконсультационной работы (87% случаев).

Проведенная пропедевтическая работа по анализу образовательной карты города, анализ углубленного изучения предметов и профильного обучения, результаты, полученные исследователями информационно-аналитического отдела, **выявили ряд острых видимых проблем**, которые заставляют перестраивать нашу деятельность в этом вопросе:

Во-первых, стало очевидным, что сегодняшнее состояние дел, когда профильное обучение развивается внутри самой образовательной системы, не может дать серьезных результатов. Такая *самодостаточность* системы не несет оптимальной профилизации. *Выпадает звено реального производства. рынка, бизнеса*; в этой работе отсутствуют предприятия, фирмы, организации, действующие на рынке труда города, потребность которых в кадрах мы или не знаем, или представляем весьма смутно.

Во-вторых, следует признать, что сегодня практически полностью **разрушена система профориентационной работы в образовательных учреждениях**. Ориентация школьника на будущую его профессию строится стихийно.

В-третьих, в последние годы **прогрессирует однобокая ориентация старшеклассников и выпускников школ только на высшие учебные заведения** опять-таки без знания реальной обстановки на рынке труда.

В-четвертых, к сожалению, сегодня **полностью отсутствует финансово-экономический механизм поддержки ресурсного обеспечения профильной школы**. При старом, сформированном еще в 40-60-е годы подходе (который так тщательно и старательно оберегают финорганы всех уровней) к финансированию старшей школы невозможно перейти от классно-урочной системы к предметно-групповой, невозможно создать мотивированную заинтересованность педагогов, работающих в системе профильного обучения, как и невозможно создать реальные нормативы финансирования.

В-пятых, сегодня, к сожалению, **отсутствуют опережающие шаги со стороны администрации школ, Совета директоров по подготовительной работе к введению профильного обучения**, нет должной работы со школьниками, их родителями.

Библиографический список

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Приложение к приказу Минобразования России от 18.07.2002 № 2783 // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 27.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4.

РАЗВИТИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГИМНАЗИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

**Белорукова
Елена
Михайловна**
– учитель
начальных классов
МОУ
«Гимназия № 42»
(Барнаул)

Перемены в современном обществе вызвали изменения в философии образования, выдвинув на передний план идеи самоценности человеческой личности, саморазвития и самообразования. Одним из целевых ориентиров гимназического образования является в настоящее время становление особого типа интеллектуального поведения учащихся, которое не только обеспечивает умение ориентироваться в различных областях знания, но и способствует самостоятельному открытию нового.

Решающую роль в реализации столь сложной задачи обретает начальный период обучения. Вместе с тем, проблема развития у младших школьников такого важнейшего интеллектуального качества, как интеллектуальная инициатива, до сих пор остаётся слабо изученным.

Под интеллектуальной инициативой мы понимаем качество личности, побуждающее к совершению самостоятельного бескорыстного познавательного действия в рамках обычным способом решаемой проблемы, выводящее человека за рамки заданной ситуации и способствующее открытию нового в известном. Главной особенностью интеллектуальной инициативы является выход за пределы требуемого как вглубь, так и вширь.

В младшем школьном возрасте данное качество только начинает формироваться. Это первая стадия становления интеллектуальной инициативы, поэтому в данном возрасте интеллектуальная инициатива проявляется, по нашему мнению, чаще всего в желании самостоятельно, по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать те или иные идеи, осваивать другие области деятельности, то есть раздвигать границы своей познавательной деятельности не столько вглубь, сколько вширь. На протяжении обучения в начальной школе в результате педагогического воздействия должно происходить развитие интеллектуальной инициативы по линии её углубления.

В структуре интеллектуальной инициативы мы выделили четыре взаимосвязанных компонента: мотивационный, включающий потребности и мотивы осуществлять познавательную деятельность; эмоционально-волевой, регулирующий познавательную деятельность; операциональный, обеспечивающий возможность осуществления деятельности и рефлексивный, пронизывающий все остальные компоненты, определяющий осознанность осуществляемой деятельности и свои возможности по её осуществлению. Только взаимодействие всех компонентов обеспечивает возникновение интеллектуальной инициативы.

В ходе эмпирического исследования мы предприняли попытку изучить уровень сформированности интеллектуальной инициативы у учащихся начальных классов гимназии. В связи с этим нами были разработаны следующие критерии и показатели.

Мотивационный компонент характеризуется, на наш взгляд, открытой познавательной позицией, отличающейся внутренней мотивированностью, выраженным стремлением к поисковой, познавательной деятельности, адекватной реакцией на успех или неуспех, отсутствием эгоистических тенденций при осуществлении познавательной деятельности.

Уровень развития эмоционально-волевого компонента интеллектуальной инициативы определяется нами по проявлению целевого, познавательного риска, характеризующегося положительной эмоциональной реакцией на новизну и неопределённость, чувством эвристической компетентности и волевой активностью, выражающейся в стремлении к преодолению трудностей.

Критерием, определяющим степень сформированности операционального компонента интеллектуальной инициативы, является творческий стиль мышления, который проявляется в теоретическом подходе к решению познавательных задач, чувствительности к познавательному противоречию, быстрой переключаемости, гибкости, вариативности и оригинальности мышления.

Рефлексивность, выражающая уровень развития рефлексии, характеризуется, на наш взгляд, осознанностью выполняемой деятельности и адекватной самооценкой.

В соответствии с выделенными критериями и показателями мы определили три уровня развития интеллектуальной инициативы: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень характеризуется ситуативным, познавательным интересом, стремлением к занимательности, ориентацией на внешнюю оценку и предпочтением успешной познавательной деятельности. Школьники этого уровня обычно не проявляют целевой, познавательный риск, настороженно относятся к сложной, неопределённой ситуации, в их поведении ярко выражена боязнь неуспеха, хотя для получения высокой отметки они могут проявлять и высокую волевую активность. Осознанность осуществляемой деятельности у таких учащихся чаще всего невысока, наблюдается критичность в оценке, завышенная или заниженная самооценка. Операциональный компонент может быть достаточно сформирован, но чувствительность к познавательному противоречию обычно невысока. Главной качественной характеристикой данного уровня является внешняя активизация мыслительной деятельности и крайне редкое (только в случае творческой ситуации, участие в которой принимает весь коллектив) проявление интеллектуальной инициативы.

Средний уровень отличается устойчивым интересом к познавательной деятельности, выраженным интересом к оценке собственной деятельности, повышенной реакцией на успех, в случае неуспеха стремлением к достижению результата. Школьники данного уровня отличаются чувствительностью к противоречию, осуществляют активный поиск дополнительной информации, при решении задачи находят оригинальные решения, устанавливают новые закономерности. Но, проявляя интеллектуальную инициативу, учащиеся этого уровня все свои открытия воспринимают как способ решения поставленной перед ними задачи, что ограничивает дальнейшее исследование.

Высокий уровень развития интеллектуальной инициативы характеризуется ярко выраженным стремлением к самостоятельной, поисковой познавательной деятельности, адекватным отношением к её внешней оценке. На этом уровне у школьников, отличающихся высокой чувствительностью к познавательному противоречию, возникает положительная эмоциональная реакция на необычную, неопределённую ситуацию. Проявляя целевой, познавательный риск, они выходят за границы заданной ситуации. Учащиеся занимаются поиском дополнительной информации, не связанной непосредственно с изучаемым материалом, а при решении задачи пытаются найти общий способ решения. Качественная особенность испытуемых этого уровня состоит в том, что учащиеся, выходя за рамки заданной ситуации, самостоятельно, бескорыст-

но ставят новую познавательную проблему и открывают субъективно новое знание. При этом выход за пределы требуемого становится стилем их интеллектуального поведения.

Целью нашего исследования на данном этапе явилось изучение динамики развития интеллектуальной инициативы у младших школьников гимназии, что предполагало выяснение характера, тенденций, темпа развития, как отдельных структурных компонентов, так и интеллектуальной инициативы в целом.

Результаты исследования, проводившегося на базе МОУ «Гимназия № 42», позволяют сделать вывод о сложном характере динамики интеллектуальной инициативы у учащихся начальных классов.

В развитии мотивационного компонента интеллектуальной инициативы на протяжении обучения в начальной школе происходят следующие изменения. Во-первых, несколько меняется иерархия мотивов в общей структуре мотивации. Изменения в экономике и культуре современного общества, создавая определённую социальную установку, привели к тому, что мотив самоопределения («понимаю, что знания нужны мне для будущего», «хочу закончить школу и поступить в институт») для учащихся начальных классов на протяжении всех лет обучения является ведущим, что во многом определяет их интеллектуальное поведение. Этот мотив, на наш взгляд, препятствует проявлению интеллектуальной инициативы, так как ограничивает круг интересов школьников. Однако в данном возрасте эти мотивы являются не столько реально действующими, сколько отражают влияние определённого рода установок в семье.

Мотив долга и ответственности («стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя», «понимаю, что ученик должен хорошо учиться»), занимающие второе ранговое место во втором классе, в третьем и четвёртом перемещаются на третье место, сменяясь у третьеклассников мотивом благополучия («хочу получать хорошие отметки»), а учащиеся четвёртых классов – учебно-познавательными мотивами. Значительно возрастает количество испытуемых, у которых преобладает мотив «люблю узнавать новое».

Развитие интеллектуальной инициативы, на наш взгляд, тесным образом связано с развитием мотивации в целом, то есть развитием интереса к процессу познания, выражающимся в стремлении к поиску новой информации, желании мыслить, рассуждать, продолжать решение задачи, выходя за рамки требований учителя. Этот мотив, не являющийся ведущим у младших школьников, тем не менее, усиливается на протяжении первых лет обучения, обнаруживая своё проявление у 21% школьников.

Одним из показателей потребности в мыслительной деятельности является, по нашему мнению, постановка вопросов, так как она свидетельствует о выходе за границы ситуации знания в область незнания и попытке анализа этой ситуации. При этом характер вопросов указывает на уровень развития интеллектуальной инициативы. Так, например, вопросы, направленные на дополнение или поиск недостающей информации и на установление взаимосвязей свидетельствуют о выходе ученика за рамки изученного, а вопросы, направленные на воспроизведение информации – о том, что субъект остаётся в пределах изученного.

Полученные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне вопрошающей инициативы всех испытуемых независимо от класса при столкновении с неизвестным, который значительно снижается, если речь идёт об уже известном. Этот факт указывает на то, что младшие школьники с трудом выходят во второй слой при анализе известного, что связано, очевидно, с привлекательностью для учащихся данного возраста новой информации, потребности в новых впечатлениях и недостаточно сильном желании углублять свои знания, а также несформированности операции анализа. В четвёртом классе этот уровень повышается с 43% до 48%, что является, скорее всего, результатом возрастания общего уровня развития данной возрастной группы школьников.

Во-вторых, незначительно меняется характер мотивации. Результаты исследования убеждают в том, что у учащихся вторых, третьих и четвёртых классов гимназии самое большое число указаний (55,2%, 37,5%, 43,1% соответственно) приходится на желание «получать хорошие

отметки» и свидетельствует о внешнем характере мотивации учения, что препятствует проявлению интеллектуальной инициативы. Процентное соотношение потребности во внешней оценке познавательной деятельности от второго к четвёртому классу остаётся нестабильным. У учащихся на всём протяжении обучения в начальной школе укрепляется установка на внешнее оценивание учебно-познавательной деятельности. Установка на поиск, изменяющая взгляд на процесс познания не является ведущей. Это объясняется, скорее всего, тем, что формирование учебной деятельности младших школьников осуществляется без учёта её ценностно-смысловой стороны.

В целом, наши результаты совпадают с выводами ряда исследователей (А.К. Дусавицкий, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, М.Ф. Морозов, В.И. Слободчиков и др.), согласно которым интеллектуальная активность не занимает ведущего места в мотивации учения младших школьников. Более побуждающей силой даже при развивающем обучении выступает мотивация отметкой.

Таким образом, уровень развития мотивационного компонента интеллектуальной инициативы остаётся низким, однако, направленность мотивации незначительными темпами изменяется в сторону повышения уровня. Низкий темп изменений объясняется, на наш взгляд, недостаточной стимуляцией в практике гимназического образования исследовательской потребности младших школьников.

Развитие эмоционально-волевого компонента интеллектуальной инициативы связано с появлением целевого, познавательного риска. Результаты диагностики свидетельствуют об изменении такого его показателя, как положительная эмоциональная реакция на новизну. Эмоциональная реакция младших школьников, определяемая нами по отношению к незнакомой теме и новому заданию, значительно отличается. Так, при столкновении с новой темой 74,5% второклассников, 86,7% третьеклассников и 88,3% учащихся четвёртых классов проявили положительную эмоциональную реакцию. Вместе с тем, при появлении нового задания лишь 2,3%, 2,8% и 2,9% учащихся соответственно проявили явную заинтересованность. Объяснение такой разной реакции, полученной в ходе индивидуальных бесед и наблюдения, заключается в том, что новое задание младшие школьники связывают с получением отметки, а поскольку роль отметки для них высока, учащиеся начальных классов боятся за результат. В то же время, новая тема, как более широкое понятие воспринимается ими в качестве новой информации вообще и не представляет для большинства из них угрозы. Динамика эмоциональной реакции незначительна и выше в тех классах, где учитель часто использует проблемные ситуации.

Чувство эвристической компетентности, определяемое нами по отношению к заданию нового типа, продемонстрировали 24,8% учащихся третьих классов, подтвердив свою уверенность в решении нахождением верного результата. При этом 36,4% испытуемых правильного решения не нашли, а 8,5% тех, кто проявил уверенность в том, что не справится, задание решили верно. У учащихся вторых классов чувство неоправданной уверенности выше, а у учащихся четвёртых классов ниже. Вместе с тем, процент школьников, проявивших эвристическую компетентность, во всех классах остаётся примерно одинаковым. Полученные результаты свидетельствуют, на наш взгляд, о некомпетентности младших школьников в определении своих возможностей и противоречивых изменениях в её развитии. С другой стороны, наблюдения за поведением учащихся при появлении проблемной ситуации на уроке показывают, что их компетентность растёт, особенно при поддержке со стороны сверстников.

Исследование уровня волевой активности показывает, что у учащихся начальных классов гимназии достаточно высоко стремление к преодолению трудностей, хотя при переходе из второго в третий класс оно снижается, также как и стремление к избеганию трудностей.

На наш взгляд, противоречивость развития эмоционально-волевого компонента интеллектуальной инициативы определяется тем, что школьники по-разному относятся к ситуации учения и ситуации познания. Воспринимаемая учащимися как внешняя, ситуация учения представляет собой работу, которая требует преодоления определённых трудностей и получения

вознаграждения. Ситуация познания для младших школьников представляет сочетание внешних и внутренних условий и активизирует их познавательную, исследовательскую мотивацию, эвристическую компетентность и содействует проявлению интеллектуальной инициативы.

Прогрессивное развитие операционального компонента интеллектуальной инициативы выражается в чувствительности к познавательному противоречию и умении выявлять генетически исходное основание решаемой задачи, что обеспечивает быстрое нахождение общего способа решения, возможность дальнейшего анализа и выход за пределы заданной ситуации – открытие второго слоя в решаемой задаче.

Исследование степени сформированности действия анализа у младших школьников, проводимое нами по методике А.З. Зака, показало, что у учащихся начальных классов преобладает низкий уровень сформированности действия анализа, но в четвёртом классе подавляющее большинство испытуемых (36,5%) продемонстрировало средний уровень.

Этот вывод подтверждается исследованием характера мышления. Лишь 14,6% второклассников, 24,2% третьеклассников и 25,3% учащихся четвёртых классов продемонстрировали теоретический способ решения задачи (методика В.И. Слободчикова). У подавляющего большинства учащихся характер мышления остаётся эмпирическим, правда уровень его снижается к четвёртому классу, составляя, тем не менее, 75,7%. Происходящие изменения объясняются, на наш взгляд, развитием мыслительных процессов и формированием внутреннего плана действий в результате включения школьников в учебную деятельность.

Результаты исследования чувствительности к познавательному противоречию убеждают в том, что большинство младших школьников оказываются не способны замечать познавательное противоречие, хотя процент их к концу обучения в начальной школе снижается; напротив, растёт число учащихся, способных обнаруживать и разрешать познавательное противоречие, выходя за рамки заданного и открывать второй слой в ситуации. Вместе с тем рост этот оказывается крайне незначительным, объясняясь, очевидно общим развитием и случайными факторами, так как опрос учителей показал, что специальная работа по развитию чувствительности к познавательному противоречию не ведётся. Хотя именно младший школьный возраст с его способностью к детализации, по мнению психологов (В.Е. Ключко и др.) [1], является наиболее благоприятным для развития чувствительности к проблеме.

Ещё одним показателем творческого стиля мышления является, как нам представляется, способность к переключению с одного признака на другой (флексibilität, противоположная ригидности), определяемая нами по методике Г.В. Залевского. Результаты диагностики показали, что у младших школьников преобладает средний уровень ригидности и остаётся примерно одинаковым на протяжении всех лет обучения.

Таким образом, темп развития операционального компонента интеллектуальной инициативы также оказывается низким. Однако в ходе нашего исследования выяснилось, что интеллектуальную инициативу могут проявлять учащиеся, не обязательно демонстрирующие высокий уровень развития операционального компонента. Отсутствие сформированного теоретического аппарата удлиняет путь решения, но при условии достаточного количества времени эти школьники проявляют желание исследовать ситуацию дальше. Одновременно наблюдения учителей в реальных учебных ситуациях свидетельствуют о том, что в поиске новой информации по изучаемой теме, особенно если урок закончился постановкой перспективного вопроса или не завершился нахождением решения, принимает гораздо большее число учащихся.

Развитие рефлексивного компонента интеллектуальной инициативы проявляется в повышении степени осознанности учащимися познавательной деятельности и дифференцированности самооценки, которая начинает играть регулятивную роль в их интеллектуальном поведении. Таких школьников отличает гибкость самооценки, способность к соотносению своих возможностей с условиями выполнения деятельности, обоснование своих действий и др.

Результаты исследования уровня осознанности познавательной деятельности (методика А.З. Зака) свидетельствуют о низком уровне осознанности учащимися начальных классов сво-

их действий. Со второго по четвёртый класс идёт рост осознанности, но весьма незначительный с 9,3% до 15,6%.

Уровень самооценки у младших школьников остаётся слабодифференцированным. Во втором и третьем классах самооценка обычно завышена, хотя процентное соотношение снижается и в четвёртом классе достигает среднего уровня. Но средний уровень, на наш взгляд, отражает формальный подход к самооценке, что подтверждается низким уровнем дифференциации. Вместе с тем, отмечены случаи в классах, где учителя предоставляют школьникам возможность выбора заданий и форм работы, повышения уровня рефлексии.

Таким образом, уровень развития рефлексивного компонента интеллектуальной инициативы также остаётся низким, а темп его развития незначительным.

Направленность развития у младших школьников компонентов интеллектуальной инициативы представлена на рисунке 1.

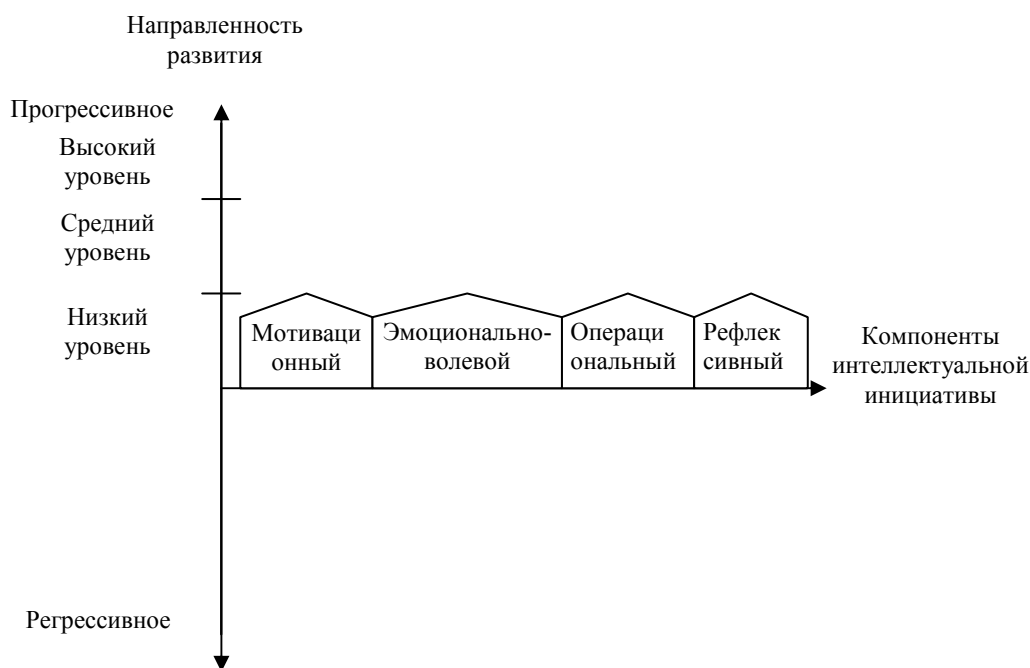


Рис. 1. Направленность развития у младших школьников компонентов интеллектуальной инициативы

В ходе исследования нами были зафиксированы и факты проявления интеллектуальной инициативы, которая в учебной деятельности выражается в самостоятельном получении учащимися нового знания – желание и способность видеть в изучаемом материале новые проблемы, открывать новые закономерности и связи между изучаемыми понятиями.

Д.Б. Богоявленская справедливо считает, что при проведении эксперимента по выявлению фактов интеллектуальной инициативы не должно быть внешнего побудителя и потолка, эксперимент должен быть длительным и многократно повторяемым [2].

Руководствуясь этими положениями, мы предложили учащимся начальных классов гимназии принять участие в конкурсе по составлению заданий для учебника математики (при этом было предложено составить задания по той теме, над которой они сейчас работают на уроке). Конкурс продолжался четыре недели, по итогам конкурса предусматривалось вознаграждение в виде отметки и грамоты. Итоги подводились в конце каждой недели. На первой неделе участие в конкурсе было обязательным, а затем добровольным.

Нами анализировалась общая активность учащихся, тип составляемых заданий – по образцу или задачи-обобщения, ориентация на занимательность, количество и качество используемой дополнительной информации.

Результаты эксперимента показали, что большинство младших школьников (60,5%) ограничились одной обязательной неделей и составляли задания, подобные тем, что предлагались в учебнике. Некоторые из них, меняя условие задачи, привносили в него какие-то интересные или забавные факты, однако способ составления оставался формальным.

Часть школьников нашли интересную дополнительную информацию по теме, некоторые составили задачи-обобщения (правда, о степени самостоятельности судить трудно, так как задание было домашним), другие иллюстрировали свои работы. Некоторые учащиеся предлагали свои условные обозначения и правила оформления.

Менее 40% испытуемых продолжили работу по составлению заданий на второй неделе, а к четвёртой их процент снизился более чем вдвое. 76,3% из них обосновали своё участие желанием получить дополнительную отметку, 11,2% – наличием интереса и 12,6% ответили, что им нравится составлять учебник. На вопрос «Интересно ли было составлять задания?» большинство (69,2% от общего числа принявших участие) ответили «не очень». На вопрос «Узнали что-нибудь новое?» большая часть ответили отрицательно.

Однако нами были отмечены и случаи, когда учащиеся по завершении конкурса продолжали составлять задания. Очевидно, их увлék сам процесс поиска. Их задания отличались оригинальностью информации и были направлены, в основном, на установление новых закономерностей. Несколько учащихся продолжили эту работу, узнав, что отметка ставиться не будет. На наш взгляд, это было обусловлено тем, что школьники стали получать удовольствие от самого процесса познавательной деятельности. Мы считаем, что именно эти учащиеся проявили высокий уровень развития интеллектуальной инициативы, так как все они сообщили, что узнали много нового в процессе этой работы.

В целом, высокий уровень развития интеллектуальной инициативы продемонстрировали 11,8%, средний – 17,6%, низкий – 70,6% младших школьников гимназии. При этом количественное соотношение по разным параллелям оказалось примерно одинаковым.

Результаты диагностики представлены на рисунке 2.

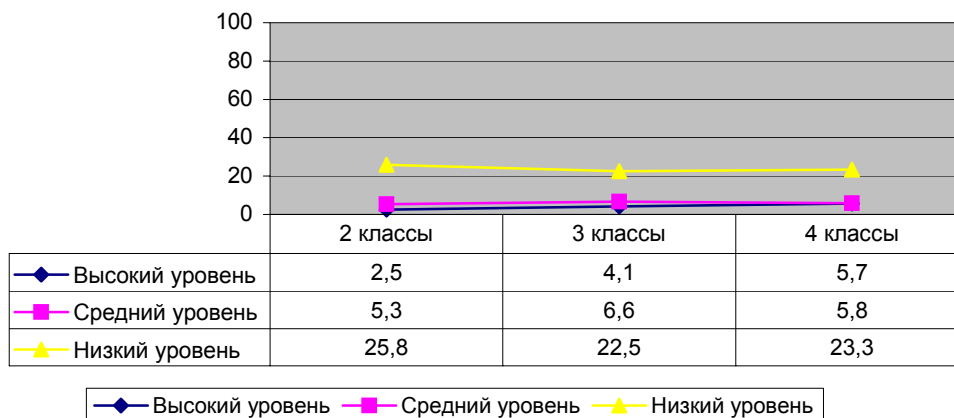


Рис. 2. Темп развития интеллектуальной инициативы

Анализ результатов проведённого эмпирического исследования позволяет сделать вывод о том, что у большинства учащихся начальных классов гимназии преобладает низкий уровень развития интеллектуальной инициативы. Главные причины подобного явления мы усматриваем в недостаточной разработанности специальных методов и дидактических приёмов, способствующих успешному развитию у учащихся интеллектуальной инициативы на начальном этапе их школьного обучения. С решением такого рода задачи мы и связываем перспективы нашего дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Ключко В.Е. Саморегуляция мышления и её формирование. – Караганда, 1987. – 80 с.
2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002. – 318 с.

ЕДИНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЭКЗАМЕН: К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ ПРИНЦИПОВ ОБЪЕКТИВНОСТИ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ)

Кузнецова

Наталья

Алексеевна

– кандидат педагогических наук,
профессор
кафедры теории,
истории и методики преподавания
литературы,
декан филологического факультета
АлтГУ,
председатель
краевой предметной комиссии ЕГЭ
по русскому языку

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

Единый государственный экзамен призван, по мысли его идеологов, решить множество проблем, важных для абитуриентов, их родителей, приемных комиссий вузов, управленцев в сфере образования: он предполагает полную объективность оценки, ставит всех выпускников в равные условия, позволяет, сдав экзамен один раз в школе, поступить в вуз, не выезжая из дома. На ежегодных совещаниях по итогам ЕГЭ подтверждается верность избранного направления в реформировании итоговой аттестации школьников. И хотя проблем с организацией и проведением единого государственного экзамена много (не случайно повсеместное его введение вновь переносится, теперь до 2008 года), «все они, даже очень острые, носят ... рабочий характер ... Они не позволяют поставить под сомнение сам эксперимент с ЕГЭ, отменить, остановить, прекратить его. Все – кроме, пожалуй, одной: качество КИМов» [1].

В данной статье на основе анализа исходных текстов и реальных результатов ЕГЭ по русскому языку предпринята попытка выявить проблемы, возникающие при выполнении части С и тех заданий в частях А и В, которые требуют обращения к тексту.

Особое внимание при проверке знаний, умений и навыков по русскому языку авторами тестов уделяется сочинению-рассуждению по предложенному тексту, которое, кроме сугубо прагматических контролируемых целей, должно свидетельствовать «об общем развитии ученика, его нравственной и социальной зрелости, о его общей культуре» [2, с. 6].

По определению разработчиков контрольных измерительных материалов (далее – КИМ), задание проверяет «сформированность у учащихся коммуникативной компетенции - знаний, умений и навыков, необходимых для понимания чужих и порождения собственных высказываний (текстов), адекватных целям и ситуациям общения» [2, с. 5 – 6]. Надо отдать должное авторам тестов: практически впервые реализована многоступенчатая схема оценки написанного учеником текста. Девять предложенных критериев оценки нацелены на проверку реального состояния практических речевых умений. Они выявляют, умеет ли выпускник школы воспринимать информацию, содержащуюся в тексте, на основе анализа содержания и формы предложенного ему отрывка художественного, публицистического или научно-популярного стиля; может ли он выразить собственную позицию по обсуждаемой проблеме, аргументированно и логично мыслить; овладел ли он лексическим богатством русского языка и разнообразием его грамматических форм; научился ли он оформлять своё высказывание в соответствии с орфографическими, пунктуационными, грамматическими и лексическими нормами современного литературного языка. Авторы тестов подчеркивают: третья часть

работы ЕГЭ по русскому языку выполняется учащимися на трех уровнях сложности – базовом, повышенном и высоком, что наделяет его значительной дифференцирующей силой и позволяет обеспечить объективный отбор наиболее сильных выпускников.

Об этом свидетельствуют статистические данные, предоставленные Центром тестирования МО РФ и региональным ЦОИ ЕГЭ Алтайского края. Мы выявили и показали в таблице *средние* – по всем вариантам – результаты выполнения в 2004 году заданий части С абитуриентами Алтайского края [3, с. 70].

Таблица 1

Результаты выполнения в 2004 году заданий части С абитуриентами Алтайского края

Критерий (Макс.балл)	Параметр, по которому оценивается сочинение	Балл 0 (%)	Балл 1 (%)	Балл 2 (%)	Балл 3 (%)
К1 (3)	Понимание содержания исходного текста	11,28	28,13	47,17	13,42
	Первая волна				
	Вторая волна	21,04	29,04	41,00	8,92
К2 (3)	Языковой анализ исходного текста	36,43	27,12	27,24	9,21
	Первая волна				
	Вторая волна	52,91	21,87	19,93	5,29
К3 (3)	Отражение позиции экзаменуемого	12,28	33,66	41,52	12,54
	Первая волна				
	Вторая волна	23,07	30,51	38,20	8,21
К4 (3)	Смысловая цельность и композиционная цельность созданного текста	10,33	28,41	48,97	12,30
	Первая волна				
	Вторая волна	8,21	31,59	41,40	6,15
К5 (2)	Точность, богатство и выразительность речи	17,20	64,23	18,57	
	Первая волна				
	Вторая волна	28,11	57,86	14,03	
К6 (2)	Орфографические ошибки	20,11	51,47	28,42	
	Первая волна				
	Вторая волна	35,22	48,23	16,55	
К7 (2)	Пунктуационные ошибки	28,26	54,70	17,04	
	Первая волна				
	Вторая волна	47,80	44,11	8,09	
К8 (2)	Грамматические ошибки	10,86	36,40	52,74	
	Первая волна				
	Вторая волна	21,62	44,60	33,77	
К9 (2)	Лексические ошибки, речевые недочеты	12,30	42,48	45,22	
	Первая волна				
	Вторая волна	22,82	44,91	32,27	

На первый взгляд кажется очевидным преимущество абитуриентов «первой волны» (выпускные экзамены в школе) и слабая подготовленность тех, кто сдавал в форме ЕГЭ вступительные экзамены в вузы. Однако более детальный анализ результатов позволяет их скорректировать и выявить серьезные, на наш взгляд, проблемы в содержании КИМов.

Так, обратившись к *общей* статистике, отражающей понимание школьниками предложенного текста (критерий К1) и способность выразить свое отношение к прочитанному (критерий К3), мы обнаружили в результатах «первой волны» крайние точки, далеко отстоящие от средних показателей.

Ноль баллов за первый критерий (понимание содержания исходного текста) в одном случае получили лишь 6,03% учащихся (308 вариант – текст М. Горбаневского о языке СМИ), в другом – 25,8% (вариант 337 – текст Ф. Морозовой о критерии пользы). Во втором случае это означает, что практически каждый четвертый экзаменуемый по данному варианту школьник «основное содержание исходного текста и позицию автора» **не понял** и отразил **неверно** или вообще **не отразил** в сочинении, либо дал «простой пересказ исходного текста без какого бы то ни было комментирования содержания» [2, с. 11]. Это, как мы видим, больше, чем средний результат «второй волны» по такому же показателю. В то же время 3 балла (максимальный ре-

зультат) за этот критерий, когда «основное содержание исходного текста и позиция автора поняты и прокомментированы верно, без искажений; фактических ошибок, связанных с содержанием текста, нет», при выполнении 319 варианта (текст В. Розова о сердцевине счастья) получили 27% школьников, а при выполнении варианта 360 (Э. Графов о желании вернуться в детство) **только 0,86%**.

Выразить свое мнение о прочитанном тексте (согласившись или не согласившись с автором) и убедительно его аргументировать, что соответствует трем баллам в критерии К3, смогли в одном случае 29% школьников (тот же 308 вариант), в другом – 2, 16% (тот же 360 вариант).

На наш взгляд, подобные результаты ставят под сомнение общее («среднестатистическое») утверждение о более низкой подготовленности абитуриентов «второй волны». Кроме того, следует учесть, что во второй волне экзамен по русскому языку сдают как вступительный экзамен в высшее учебное заведение, а это при существующем конкурсе и более высоких оценочных шкалах в вузе предполагает и более высокую степень ответственности и мотивированности абитуриента в отношении к экзамену. Мы решили сравнить предлагавшиеся тексты и тестовые задания с точки зрения степени их сложности.

Мы выявили тексты, давшие в Алтайском крае наиболее высокие и наиболее низкие средние (опять-таки по всем вариантам, предлагавшим именно этот текст) результаты понимания в «первой волне».

Таблица 2

Результаты понимания текстов

№ варианта, текст	Совсем не поняли текст, К1 – 0 баллов (%)	Хорошо поняли текст (%)	
		К1 – высш. балл 3 (%)	К1 – 2 и 3 балла
315, 320, 339 К. Арсеньев (о художнике Саврасове)	8,24	21,03	69,8
305, 326, 333, 356 Д. Гранин (о школе)	9,5	17,2	68,8
310, 331, 344, 350 Ф. Искандер (о совести)	9,3	16,8	66,8
301, 322, 337, 345 Ф. Морозова (о пользе)	19,14	8,66	42
313, 318, 341, 360 Э. Графов (о желании вернуться в детство)	13,45	7,3	46,3
303, 324, 335, 355 Ю. Седова (о вечном двигателе)	12,5	7,01	50,7

Как видим, разница в степени адекватности понимания текстов в зависимости от вариантов велика: одни тексты хорошо и очень хорошо поняты почти 70% школьников, другие оказались по силам менее чем половине выпускников. Существенна разница и в количестве тех, кто не понял тексты этих же вариантов или, наоборот, получил за понимание высший балл. Мы проанализировали наиболее сложные для понимания исходные тексты с филологических и дидактических позиций. Отметим важные для понимания и оценки данных текстов характеристики.

В тексте Ф. Морозовой, посвященном проблеме пользы в науке, так называемая главная мысль, которую должен так или иначе отразить ученик, сформулирована прямо: «Мир сложнее и шире утилитарной полезности. И человек сложнее утилитарного стремления к пользе». Почему, тем не менее, именно этот текст был понят хуже других? Причина, как нам кажется, в первую очередь в излишней декларативности текста, в отсутствии внутренней связи между «содержательно-концептуальной» и «содержательно-фактуальной» информацией в нем. Содержательно-концептуальная информация, сообщающая «читателю индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации» [4, с. 28], действительно, выражена в этом тексте прямо, но она не *извлекается* из содержательно-фактуальной информации, которая «представляет собой сообщения о фак-

тах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом» [4, с. 27].

Факты, предложенные в качестве доказательства авторского вывода, приводят примеры из жизни природы: существующая ради собственной «пользы» инфузория-туфелька и катающиеся с крыш только ради удовольствия вороны. Эти факты мало связаны с тезисом о не прямой «взаимосвязи интеллекта и пользы» в *истории науки*, с мыслью о том, что «фактор пользы» является «тормозом научно-технического прогресса». А пример с «незапланированным» открытием Коперника, осуществленным вне зависимости от финансирования, плохо соотносится школьниками с одним из тезисов, высказанных во вступительной части текста, в силу искусственности этого примера как обоснования *современного* состояния науки.

Кроме того, значение отвлеченного существительного «польза» («хорошие, положительные последствия, выгода» [СО]) не предполагает обязательной негативной оценки, на которую делает упор автор: «побыстрее окупить вложенные деньги», «финансировать за счет других, не сулящих скорой прибыли», «тормоз прогресса», «наука творится бескорыстными людьми». Не слишком привлекателен и рисуемый автором образ ученого: «все великие открытия совершались незапланированно, раньше, чем люди догадались, как и куда их приспособить», «проект, который противоречит всем общепризнанным теориям и вместо прибыли принесет мешок неприятностей», «мало того, наука творится ротозеями, которые то и дело пренебрегают узкой специализацией». Между понятиями «польза» – «бескорыстность» – «узкая специализация» нет обязательной связи. Только в последнем абзаце Ф. Морозова использует книжное прилагательное «утилитарный» («проникнутый узким практицизмом, стремлением извлекать из всего непосредственную материальную выгоду, пользу» [СО]) в предложении «мир сложнее и шире утилитарной полезности», которое авторы теста предлагают в качестве главной мысли. Следовательно, ключевым для понимания данного текста является не слово «польза», а понятие «утилитарная полезность».

Поэтому закономерен результат, оценивающий изложение школьником собственного мнения о проблемах, поднятых в тексте. Лишь 37% работавших с текстом «о пользе» смогли адекватно, убедительно и без фактических ошибок в фоновом материале выразить свое мнение о прочитанном.

«Неудача» с восприятием и оценкой текста Э. Графова обусловлена преобладающей в нем отрицательной оценочной модальностью автора. Текст построен на не подкрепленных убедительными аргументами обвинениях «современных тинейджеров» в духовной пустоте, отсутствии высоких запросов и на противопоставлении поколений по принципу «мы были лучше»: «нам было не до утонченностей. И тем не менее и рождаемость была отменная, и грамотность повальная» (невольно вспоминается Райкин с его «но рыба в Каме была»). Поэтому вполне закономерна (и предсказуема!) та реакция современных юношей и девушек, которую мы обнаружили при проверке работ по данному тексту: нежелание понимать такую авторскую позицию. Многие работы школьников свидетельствуют о том, что коммуникативная неудача в случае с текстом Э. Графова связана с исходной прагматической установкой автора, в результате – неадекватность переданной и полученной информации, нарушение коммуникативного контакта «автор-читатель».

Текст Ю. Седовой «о вечном двигателе» оказался трудным для понимания, несмотря на «старую как мир» тему. Причина – в степени информативной адекватности коммуникации для школьников. Этот текст наиболее ярко показал, как велики могут быть искажения в коммуникации, обусловленные уровнем «подготовленности коммуниканта к принятию разного рода информации: различием фонда знаний (пресуппозицией), индивидуализированностью жизненного опыта» и т. п. [5, с. 51]. Сочинения школьников свидетельствуют о том, что многие выпускники средней школы *не знают* о невозможности существования вечного двигателя, и именно с этим фактом связано, в их понимании, то, что «вечный двигатель занимает в истории науки и техники особое и очень заметное место». Авторская ирония ими не замечена или не понята. В случае с этим текстом получилось, что мы проверяли не столько коммуникативную компетенцию, сколько фоновые знания школьников, их представления о действительности.

Подобная ситуация сложилась, как нам кажется, и с наиболее плохо понятыми текстами второй волны – варианты 533 (интервью с футурологом И. Бестужевым-Ладой), 544 (С. Довлатов о родине), 545 (Я. Голованов о кометах) и некоторые другие. Фоновых знаний школьников оказалось недостаточно для самостоятельной формулировки идеи таких текстов, объективно сложных по проблематике (варианты 544, 533) или содержательно-фактуальной информации (вариант 545).

В результате складывается ситуация, против которой, ратуя за гуманизацию образования, выступает Г. Гачев: выпускник должен оказаться способным «совместить в себе и синус-косинус, и бабушку-старушку, которую Раскольников убил, и инфузорию, и законы Хаммурапи», словно культура – это действительно, как пишет ученый, «набор разных ящичков, механически в него (школьника – Н.К., Е.Л.) вдвинутых» [6, с. 15]. Достаточно потянуть за ручку...

Наш опыт показывает, что подбор текстов для части С осуществляется без учета интересов, а порой и уровня знаний школьников, их реального жизненного опыта. Такие тексты не дают импульса для творческой мысли, увеличивая «зазор» между требованием создать оригинальную работу (что заложено в критериях оценки) и реальными обстоятельствами. Работа творческого характера обязательно предполагает личное *переживание* (а в дидактическом идеале и *проживание*) знания. Однако трудно «творить» в ситуации цейтнота. Да и достаточно жесткие требования к сочинению-рассуждению не учитывают характера каждого исходного текста. По сути дела, предлагается *однотипная коммуникативная реакция* на любой текст. Поэтому вполне закономерен выход, найденный некоторыми учителями, совершенно искренне стремящимися помочь ученикам: обучение текстовым клише, которые различаются лишь формулировками в зависимости от стиля и типа речи исходного текста.

Между тем при проверке умений по пониманию и оценке информации нельзя не учитывать того, как влияет на интерпретацию текста общая модель мира, сформированная у читателя. Г.Г. Богин писал: «Понять текст, освоить его содержательность – значит для меня *обратить весь мой опыт на текст* и при этом принять его содержательность так, чтобы она стала частью моей субъективности, затем разделить его содержательность как отражение чужого опыта *в согласии с моим опытом...*» (выделено нами. – Н.К., Е.Л.) [7, с. 3]. Кроме того, еще в XIX веке выдающийся русский методист-филолог Л.И. Поливанов подчеркивал: «Считаю прямо вредным обращение темы на предмет, пока учащийся не почувствует *потребности* говорить о нем: всякое вынуждение слова, *помимо возбуждения мыслительной способности самим предметом* (выделено нами. – Н.К., Е.Л.), есть противное природе и потому вредное насилие», нельзя («положительно безнравственное дело») заставлять «говорить тогда, когда не созрел импульс к речи», «это упражнение в слове бесплодное» [8, с. 167]. При отборе текстов для экзамена нельзя не принимать во внимание этих особенностей восприятия и интерпретации.

В целом, сравнение содержательной составляющей (проблематика, объект рассмотрения, авторская позиция) текстов разных этапов ЕГЭ говорит о большей сложности текстов второй волны. При сравнении текстов, предлагавшихся во время экзаменов первой и второй волны, обращает на себя внимание и тот факт, что ровно половина текстов второй волны (9 из 18) значительно превосходит по объему основной корпус текстов первой волны. Это, конечно же, ставит экзаменуемых в неравные условия и отражается на общих результатах работы с текстом.

Все сказанное выше свидетельствует о необходимости проведения независимой предварительной экспертизы (содержательной, лингвистической, дидактической) текстов, предлагаемых для анализа на едином государственном экзамене по русскому языку. Наши субъективные представления о трудности/легкости текста далеко не всегда совпадают с объективными показателями работы школьников над ними. Заявленный разработчиками КИМов принцип объективности проверки знаний, предполагающий предоставление всем выпускникам равных условий, *должен соблюдаться неукоснительно.*

Серьезную помощь школьнику в понимании текста могло бы оказать выполнение заданий части А и В, направленных на анализ текстовых единиц. Так, например, задание В7 направлено на выявление средств связи предложений в тексте. Как правило, предлагается обнаружить грамматическую, лексическую или синтаксическую контактную когезию (от англ. cohesion –

сцепление), то есть наличие соответствующих связующих элементов между последующим и предыдущим предложениями в тексте. Безусловно, выявление когезии как одного из типов связности текста принципиально важно, поскольку позволяет в значительной степени понять правила передачи информации в тексте и избежать ложной его трактовки.

Вместе с тем установления только локальной связности для понимания текста все-таки недостаточно. Как нам кажется, было бы полезным предусмотреть пропедевтические по отношению к части С задания на выявление глобальной связности, обеспечивающей единство текста как смыслового целого. Задания такого типа помогли бы скорректировать формулировку и наполнение заданий части А (например А29), а также задания В8, предлагающего найти средства выразительности в тексте (его фрагменте). Ведь как для понимания текста, так и для проверки уровня сформированности у учащихся умений в рамках коммуникативной компетенции важно определение не просто ряда или суммы «средств выразительности» в конкретном отрезке текста, а анализ *текстообразующих* стилистических приемов, которые могут проявляться в том числе и на уровне стилистической когезии.

Анализ связности текста при всей его важности (связность – это конструктивное свойство текста, проявляющееся в его структуре), тем не менее, не делает для школьника очевидной целостность текста, которая отражает его содержательную сущность. Целостность текста, по определению Н.С. Валгиной, – это прежде всего единство тематическое, концептуальное, модальное. Смысловая цельность заключается в единстве темы – микротемы, макротемы, темы всего речевого произведения [9, с. 45]. Целостность и связность текста – признаки взаимосвязанные, но, как пишет В.А. Лукин, «при прочих равных условиях от цельности можно прийти к связности, от связности к цельности – нельзя» [10, с. 42]. Это, безусловно, следует учитывать при формулировке заданий, призванных подготовить школьников к самостоятельному анализу и интерпретации исходного текста, особенно если он сложен с точки зрения тематики, содержательно-концептуальной информации, структуры.

Пока же мы обнаруживаем в заданиях А31, А32 формулировки, нацеленные на анализ именно отдельных элементов текста, и примеры, однозначное истолкование которых порой весьма проблематично. Особенно это характерно как раз для тестов «второй волны».

Так, в 534 варианте в задании А31 предлагается установить, в каком из четырех предложений автор (в данном случае К. Паустовский) использует синонимы. Перечислим предлагаемые варианты: (16) Вот, к примеру, идешь ты в бой и думаешь: «Иду я за родную землю»; (23) Чтобы у него была трудовая и счастливая жизнь; (25) Мальчики переглянулись и насупились; (44) Грибным дождем – спорым, не очень шумливым. Наиболее вероятный ответ – предложение 44. Проверим по толковым словарям значения слов «спорый», «шумливый». «Спорый» – (прост.) О работе, деятельности: быстрый и успешный [СО], в «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой – (разг.) быстро смачивающий или покрывающий землю (о снеге, дожде) как оттенок первого значения «быстрый и успешный (о работе, деятельности)» [МАС]. «Шумливый» - склонный шуметь, производить шум [СО]. Как видим, вряд ли можно признать данные слова синонимами – словами, близкими или тождественными по своему значению, выражающими одно и то же понятие, но различающимися или оттенками значения, или стилистической окраской, или тем и другим. Вряд ли можно признать их и контекстуальными синонимами, так как сложно назвать признак, по которому они сближаются в условиях контекста. Тогда не меньше оснований признавать контекстуальными синонимами у Паустовского слова «трудовая», «счастливая» жизнь (23): протекающая в труде и потому связанная со счастьем, удачей, успехом.

В задании 32 по этому же тексту нужно установить, в каком предложении использован эпитет. Варианты: (32) Вот ты шел сюда из Ласковского леса по битой дороге...; (41) А затем, что в каждой траве и в каждой цветке большая прелесть заключается; (54) Мальчики побежали к песчаной косе – купаться; (44) Грибным дождем – спорым, не очень шумливым. Эпитет – троп, основанный на использовании определений, придающих выражению образность и эмоциональность. Какой же вариант должны выбрать выпускники: «битая дорога» или «спорый, не очень шумливый дождь»?

В задании В8 к этому тексту в предложениях 41 – 58 предлагается найти средства выразительности из приведенных ниже: 1) неполные предложения (парцелляцию); 2) антитезу; 3) лексический повтор; 4) метафору; 5) сравнение. Как правило, разработчики заданий вносят в перечень и не используемые в тексте средства, и школьник должен в своем ответе их исключить.

Мы выполнили это задание и нашли следующие примеры использования средств выразительности:

1. (43) Тебе это невдомек, а я слышу – дождиком от него тянет. (44) Грибным дождем – спорым, не очень шумливым; (56) Учить их стараюсь... (57) Уважению учить к родной земле.
2. (43) Тебе это невдомек, а я слышу – дождиком от него тянет; (52) Шумите, «родина», «родина», а вот она, родина за стогами!
3. (44) Грибным дождем – спорым, не очень шумливым. (45) Такой дождь дороже золота. См. также выше (52), (56 – 57).
4. (42) Вон облако стоит над рекой; (46) От него река теплеет, рыба играет, он (дождь – Н.К., Е.Л.) все наше богатство растит; (53) Лодка ударила носом в песчаный берег; (58) Без этого человек – не человек, а труха! (см. далее – 47).
5. (45) Такой дождь дороже золота. (47) ... а то, глядишь, как ударят соловьи будто громом – по лозе, по кустам!

Какие из них заложены в «правильном» ответе?

В этом же варианте есть задание В2, где нужно выписать подчинительные союзы в предложениях 8 – 21, и есть предложение 15: «А раз знаете, так и растолкуйте мне, старому дураку», - в котором использован разговорный синоним союза *если*. В задании В6 среди предложений 4 – 23 надо найти сложные предложения, в состав которых входит придаточное изъяснительное. Заложено ли в ответах предложение 4: «Я покричал Семену, чтобы он подал мне лодку, и, пока Семен отвязывал ее, гремел цепью и ходил за веслами, к берегу подошли трое мальчиков»? Ведь возможны варианты: я покричал Семену О чем?, зачем? – придаточное изъяснительное или цели? (Попутно заметим, что в тексте на месте стыка союзов в данном предложении запятая не стоит. Мы не уличаем авторов в ошибке, а констатируем, что предложение 4 располагается на четвертой строке текста, следующего сразу же за заданием А28, проверяющим в том числе и знание школьником постановки знаков на стыке союзов!).

Ср. также: вариант 536. А32 – в каком предложении использованы контекстуальные синонимы: (22) ...с его победой над собой, над страхом, над малодушием, над ленью, над желанием закрыть глаза и ждать смерти; (24) жизнь пестра и многообразна.

Вариант 543, А32 – в каком предложении использована инверсия как средство выразительности: (9) на антресолях – клад: елочные украшения в своих доисторических коробках, письмо вот нашла мамино из роддома; (14) мне не мешают несовершенства моего дома, они свои.

Вариант 546, А32 – в каком предложении используется сравнение: (8) ...или вовсе невозстановимы, как, скажем, разрушенные памятники культуры, сгоревшие книги, рукописи; (23) как всякое живое на земле не может мириться со своей смертью, так и живая нация не может смириться с деградацией своего языка.

Вариант 547, А32 – в каком предложении используется метафора: (6) нередко мне попадались затянутые временем окопы, воронки от разорвавшихся снарядов, россыпи гильз; (7) ...тропинка вывела меня на поляну; (9) над зеленым ковром покачивались на ветру махровые фиолетово-синие ирисы (вопросы о разграничении метафоры и олицетворения, о степени стертости метафоры являются предметом дискуссии даже в научной литературе).

Подчеркнем, что в приведенных примерах задания предписывают найти *один* правильный ответ. Поэтому комментарии излишни... Конечно, подобных случаев не так много, но за ними – судьбы выпускников (как-то страшно даже подумать о том, скольких...).

Неравноценны в разных вариантах задания В8. Слишком разные по объему фрагменты текста нужно проанализировать для выявления использованных в них средств выразительности: от одного–двух очень небольших абзацев (варианты 305, 309, 310, 315, 316, 319, 320, 534, 540, 542 и др.), до более чем половины текста (варианты 312, 533, 536, 537, 544 и др.), а то и до целого текста (варианты 303, 307, 328, 357, 543 и др.). Поэтому временные затраты школьников, выполняющих одно и то же задание в разных вариантах, различны.

Нельзя не сказать и о проверке задания части С. Авторы тестов отмечают, что «аналитико-синтетический подход к оценке сочинения нов для методики родного языка и представляет определенную трудность для экспертов, пока еще не вполне владеющих новой технологией проверки и оценки письменных работ» [2, с. 7]. Нам в течение двух лет пришлось обучаться самим и обучать экспертов по русскому языку в Алтайском крае данной системе оценивания. Работая в небольших группах, мы практически пытались выработать общие требования к оценке конкретных сочинений, установить причины расхождений в экспертной оценке ученических работ и договориться об общей стратегии проверки. Думаем, что мы многому научились за два года сотрудничества, совершенствовалась и система оценивания. Поэтому в 2004 году в Алтайском крае количество работ, проверяемых третьим экспертом, было намного меньше, чем в 2003 году.

Однако анализ результатов проверки (см. первую таблицу), на наш взгляд, показывает не только степень подготовки выпускников, но и проблемы в работе экспертов. Только около 12% экзаменуемых в первой волне и 7% во второй волне получило по первым четырем критериям три максимальных балла (для сравнения – по два балла получило соответственно 41% и 35%). Если же сопоставить количество получивших высший балл по критериям К6-К9 (грамотность), то в первой волне это 36%, а во второй волне – 23% выпускников. При этом по одному баллу получило 46% экзаменуемых в первой волне и 45% во второй. Эти цифры подтверждают вывод разработчиков системы оценивания о том, что «расхождения в оценках экспертов в значительной мере зависят от того, насколько поддается формализации и структурированию тот или иной критерий оценки коммуникативной компетенции и каким максимальным числом баллов оценивается данный параметр» [2, с. 11]. К сожалению, есть основания говорить о том, что по первым четырем критериям, плохо поддающимся формализации, эксперты предпочитают не выставлять высший балл, опасаясь третьей проверки, которая негативно отразится на их профессиональной репутации.

В рамках статьи достаточно сложно обсудить все проблемы, возникающие при выполнении задания части С. Мы хотели обратить внимание на то, что *единый государственный экзамен* (даже по самому своему наименованию) предполагает многостороннее сотрудничество: выпускник – учитель – член комиссии по проверке части С – составители тестов – государство Россия. Но сотрудничество – это не декларация общих целей и задач, а реальное партнерство, то есть взаимоуважение, забота о защите интересов каждой стороны, соблюдение правил, обязательных для всех, видение реальных перспектив и высокая степень взаимной ответственности. Сегодня же за все сбои в системе ЕГЭ отвечают школьники – наши дети!

Библиографический список

1. Волков С. Эксперимент с ЕГЭ: продолжить нельзя завершить // <http://www.russ.ru/culture/education/20041018.html>
2. Капинос В.И., Пучкова Л.И., Цыбулько И.П. Гостева Ю.Н. Методические рекомендации по оцениванию заданий с развернутым ответом: Русский язык. – М., 2004.
3. Кузнецова Н.А. Русский язык // Результаты единого государственного экзамена в Алтайском крае (июнь – июль 2004 года): Аналитический отчет. – Барнаул, 2004.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
5. Основы теории текста: Учебное пособие. / Под общ. ред. А.А. Чувакина. – Барнаул, 2003.
6. Гачев Г. Книга удивлений, или Естествознание глазами гуманитария, или Образы в науке. – М., 1991.
7. Богин Г.Г. Филологическая герменевтика. – Калинин, 1982.
8. Поливанов Л.И. О хрестоматии как пособию при учении отечественному языку в старших классах средних учебных заведений // История литературного образования в российской школе: Хрестоматия. – М., 1999.
9. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М., 2003.
10. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа: Учебник. – М., 1999.

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК ФАКТОР УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

**Атращенко
Александр
Николаевич**
– кандидат педагогических наук
зав. лабораторией государственного
научного учреждения «Институт
развития образовательных систем
РАО» г. Томска

Образовательная область «Технология» (технология, трудовое обучение, черчение) занимает особое место среди других школьных образовательных областей. «Область «Технология» обеспечивает передачу общей технологической культуры, подготовку молодежи к самостоятельной жизни, трудовой деятельности в демократическом обществе с рыночной экономикой» [3]. Однако наряду с физической культурой технология в школе всегда считалась второстепенным предметом. Мало что изменило и проведение Всероссийских предметных олимпиад. Первое место по математике в массовом сознании – это не одно и то же по значимости, что и первое место по технологии. Хотя технология в школе выполняет пропедевтическую функцию, ведь каждый человек в будущем обучается по одной из профессий, круг которых значительно шире круга школьных учебных предметов (математика, физика, история и т.д.).

Как утверждают Ю.А. Огородников и О.А. Кожина, «центром школьного образования должны стать области знания, наиболее целостно развивающие учащегося, его мышление, интуицию, воображение, пластику психики, духовность в целом, к тому же не рядоположенно, а вокруг жизненных смыслов» [2]. Отсюда, «технология может стать вершиной образовательного процесса, если правильно понимать сущность образования и технологической дисциплины. Она венчает образование не только в том смысле, что аккумулирует знания всех школьных дисциплин, а теоретическое знание превращает в деятельность, в конкретное действие, которые воплощаются в созданных предметах окружающего мира».

Такое отношение к технологии характерно не только для администрации школ, учителей, но и для учащихся, хотя многие учащиеся любят уроки труда, может быть, из-за большой операциональной разнообразности, из-за того, что уроки технологии являются «разгрузочными» и ко многим из них не надо готовиться дома, они менее абстрактны и в силу этого более понятны. Очень часто отвлечение учащихся на какие-либо мероприятия осуществляется за счет уроков все тех же физкультуры и технологии.

Попробуем разобраться в причинах отношения к технологии как к второстепенному предмету и зададимся извечными вопросами «Кто виноват?» и «Что делать?». Здесь можно выделить внутренние и внешние по отношению к школе причины. Очень важным моментом является востребованность чего-либо со стороны общества. Еще несколько лет тому назад иностранные языки не пользовались особой популярностью среди тех учащихся, которые не выбирали их в качестве своей будущей профессии или если они им не нравились. В связи с

расширением международных связей в обществе возникла большая потребность в специалистах, владеющих иностранными языками. Желание хорошо изучать иностранные языки возникло и у учащихся. Языки стали изучать углубленно, а в некоторых образовательных учреждениях в учебные планы ввели изучение двух иностранных языков. То есть знание иностранных языков стало модным, престижным, нужным.

Плохо когда «невостребованность» технологии планируется Министерством образования. В Базисном учебном плане планируемой 12-летней школы количество часов на «Технологию» сильно сокращено по сравнению с существующим учебным планом для одиннадцатилетней школы. Выбрасываются из учебного плана графика и черчение. Это серьезно ослабит подготовку инженерных кадров, не будет происходить знакомство школьников с миром профессий в общеобразовательной школе. Пострадает и воспитание, так как технологическое обучение имеет воспитывающее значение (трудолюбие, готовность к индивидуальной и коллективной работе, ответственность за результаты своего труда).

«Нередко задается вопрос: «зачем девочек учить рукоделию?» Ответ очевиден: во время этих занятий развивается точность движения руки (а через это и мозга), которая нужна и хирургу, и музыканту, и человеку, работающему с любой точной аппаратурой, представителям многих других профессий» [2].

Одной из причин отнесения технологии к неглавным предметам является «ненужность» технологии для вступительных экзаменов в вузы. Еще одной причиной является относительная «узость» содержания программы по технологии. Понятно, что в содержание обучения технологии входит знакомство не со всеми профессиями, есть некоторый поверхностный обзор по ряду профессиональных направлений. Поэтому многие учащиеся рассматривают изучение технологии как предмет полужнакомый, полусерьезный, полуобязательный, незнание которого не повлияет на поступление в вуз. Во многом прикладной характер технологии создает ощущение легкости предмета. Многие учащиеся хотят быть летчиками, моряками, водителями, милиционерами и так далее, и знакомство с технологиями для них кажется излишним. Недостаточность учебно-материальной базы еще более сужает спектр ознакомления с производственной деятельностью. И ничто так не дезорганизует учебный процесс, как отсутствие или недостаточность специальной учебно-материальной базы в реальности.

Таким образом, недостаточная фактическая реализация курса технологии в учебных планах общеобразовательных учреждений объясняется как объективными, так и субъективными факторами, как внешними, так и внутренними причинами. Поэтому для устранения отрицательных факторов по изучению технологии (в частности, уменьшению влияния недостаточности учебно-материальной базы еще на многие годы) можно обозначить следующие задачи: 1) определить место технологии в центре межпредметных связей; 2) сделать основной акцент на такие аспекты технологии, в которых наиболее полно раскрывается интегрирующая, синтезирующая суть технологии.

Наиболее важным механизмом реализации этого является проектное обучение. «Проектная деятельность по сравнению с традиционными методами преподавания трудового обучения имеет свои особенности и включает следующие примерные этапы: поисково-конструкторский, технологический и заключительный» [3].

При проектном обучении происходит целостное усвоение деятельности от постановки цели до ее реализации и оценивания результатов. Учащемуся задается направление, образец, алгоритм, в этом смысле его деятельность частично регламентирована. В то же время происходит самоорганизация его деятельности на основе прагматической модели, в качестве которой выступает заданный образец (алгоритм). При выполнении этого алгоритма существует значительная свобода содержательной, операциональной деятельности, возможности для проявления творчества. Однако главный педагогический эффект от проектного обучения – многоплановое, многоаспектное, целостное освоение деятельности учащимися в отличие от поэтапного, функционального подхода, например, при решении математических задач.

Ведь и на самом деле, на этапе поисково-конструкторской деятельности ученик осуществляет следующие действия:

- поиск и анализ проблемы или темы предложенного проекта (объекта труда – модели, изделия);
- сбор, изучение и обработку необходимой информации, в том числе с помощью информационных банков, каталогов и других источников;
- планирование основных этапов проектной деятельности: исследование вариантов конструкции объекта труда (модели, изделия);
- выбор оптимального варианта конструкции и технологии изготовления модели, изделия с учетом оснащенности учебных мастерских и других условий;
- экологическая экспертиза, проблема утилизации;
- составление конструкторской и технологической документации.

На технологическом этапе происходит:

- практическая реализация проекта, подбор необходимых материалов, инструмента, приспособлений и оборудования в соответствии с возможностями и имеющимися ресурсами;
- выполнение запланированных тренировочных упражнений и технологических операций;
- текущий контроль качества выполнения изделия, операций;
- соблюдение технологической дисциплины, культуры труда;
- внесение при необходимости изменений в конструкцию и технологию.

На заключительном этапе осуществляется:

- оценка качества реализации проекта (изготовленного объекта труда);
- анализ результатов выполнения темы проекта его защита;
- изучение возможностей использования результатов проектной деятельности, реального спроса на рынке товаров, участие в конкурсах и выставках проектов [3].

Значит, задавая учащемуся тему, алгоритм, подключая его к выполнению проекта, мы управляем деятельностью ученика с помощью этого алгоритма. Но, если в алгоритме мы оставляем ему большие возможности для маневра, для свободы действий, свободы творчества, то мы, тем самым, реализуем и развиваем его природную способность к самоорганизации, к самоуправлению, самообучаемости.

Выполнение проектов нравится учащимся. Как пишет Н.М. Кочукова [1], учительница одной из средних школ Москвы, подготовка и защита проектов настолько интересна для учащихся, что многие готовят рефераты по 20–30 печатных листов, готовят плакаты, чертежи. Выполнение проектов усиливает преемственность между средней и высшей школами, так как работа над учебными проектами занимает значительное место в учебных планах вузов.

Широко применяется проектное обучение в Великобритании. Выпускники школ наряду со сдачей экзаменов по предмету на разных уровнях выполняют и проектную работу.

Таким образом, проектная деятельность является не только самостоятельно ценной деятельностью, но позволяет устранить многие препятствия, такие как недостаточность учебно-материальной базы, в значительной степени реализуя личностно-ориентированный, деятельностный, системный подходы в обучении.

Библиографический список

1. Кочукова Н.М. Из опыта проведения проектной недели // Наука и школа. – 2001. – № 5.
2. Огородников Ю.А., Кожина О.А. Образовательная область «технология»: от философии к практике // Педагогика. – 2001. – № 8.
3. Об особенностях реализации минимального содержания образовательной области «Технология» // Образование. – М.: Издательский дом «ПРО–ПРЕСС», 1998. – 286 с.

МОДЕРНИЗАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СЕЛЬСКОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕОРИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

**Митрофанова
Наталья
Васильевна**
– ассистент
кафедры общей
педагогике ТГПУ

Современное российское общество более пятнадцати лет находится в состоянии социальных и экономических реформ. Изменения коснулись всех сфер общественной жизни, в том числе и образования. Сельская школа, будучи важнейшим социальным институтом подготовки учащихся к жизни, не могла остаться в стороне от преобразований.

Модернизация содержания образования в сельской школе – а это основной вектор предпринимаемых в образовании реформ на протяжении всего XX века – должна стать предметом особо пристального внимания педагогической науки. Ибо сельская школа, в отличие от городской, помимо общекультурной подготовки учащихся, стоит перед необходимостью подготовки трудовых ресурсов для аграрно-сельского сектора страны, играет огромную роль в сохранении социальной стабильности на селе, повышении культурного уровня сельского населения, в решении демографических проблем российской деревни, что не может не учитываться при разработке содержания образования. Вопрос о том, чему учить в сельской школе, далеко не надуманный, а продиктованный огромной значимостью образования в личностном, жизненном и профессиональном самоопределении учащихся, в подъеме во многом разрушенного сельскохозяйственно-го производства, социокультурной сферы села.

Особенно глубокие изменения произошли в содержании образования. Отбор содержания образования – процесс сложный и во многом трудно регулируемый. Он меняет представление об образовательных и воспитательных возможностях учебных предметов, межпредметных связях, порождает новые педагогические технологии, обуславливает вариативность программ и учебных курсов.

Каковы позиции, мнения, суждения ученых и практиков по вопросам модернизации содержания образования в сельской школе?

Опытные директора школ продолжают сохранять курс на практическую направленность обучения, связь школы с жизнью, общественно-практическую деятельность учащихся в социуме, интеграцию учебных предметов. В большинстве школ в той или иной форме сохраняется подготовка школьников к сельскохозяйственному труду с I по IX класс.

«В наше время, – пишет П.И. Пидкасистый, – когда наука раздвинула рамки познания человеком мира и самого себя в этом мире, ответ на вопрос, чему учить, является своеобразным оселком, по которому можно безошибочно определить, движемся ли мы в реформировании школы к более полному учету интересов, потребностей, возможностей участников образовательного процесса, рациональному распределению учебного материала по ступеням обучения, устранению имеющихся диспропорций в компонентах содержания образования. Действительно ли мы идем к созданию условий для индивидуализации обучения, личностного развития и воспитания школьников, или же бездумно «галопируем» вперед к прошлому, то есть к культуре научного знания, подготовке школьника к поступлению в вуз как главному показателю успешности работы школы? Приходится констатировать, что акцент современной школы так или иначе направлен на усиленную подготовку выпускников по отдельным учебным дисциплинам в ущерб общекультурным и воспитательным целям» [2, с.2].

В условиях развития постиндустриального общества не может не возникнуть вопрос: насколько полно реализуется в учебных программах образовательный и воспитательный потенциал того или иного учебного предмета в приобщении школьника к миру современных знаний, к раскрытию возможностей человека XXI в. в совершенствовании мира на основе новых знаний, новых технологий? Насколько полно содержание образования в сельских школах отвечает современным достижениям гуманитарных, естественно-математических наук, потребностям сельской семьи, современного аграрного сектора?

Сегодня в педагогической науке развернулась широкая дискуссия по вопросу о том, какой подход должен лежать в основе формирования содержания образования. По мнению П.И. Пидкасистого, в настоящее время наибольшее хождение имеют три концепции определения содержания общего среднего образования, первые две из которых преобладают на сегодняшний день как в педагогической науке, так и в учебных курсах педагогики. Первая из концепций определяет содержание образования как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе. Вторая – как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Третья – как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный по структуре (разумеется, не по объему) человеческой культуре во всей ее структурной полноте.

Первые две концепции провозглашают знаниево-ориентированный подход в формировании содержания образования, оставляя в стороне также качества личности, как способность человека к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора, справедливое отношение к людям. Этот подход направлен на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в открытом обществе. Фактически человек рассматривается в этих концепциях только как «производительная сила».

П.И. Пидкасистый считает, что необходима смена фундаментальных оснований формирования содержания общего среднего образования. Знаниево-ориентированный подход, доминирующий в формировании образовательных стандартов, должен уступить место культурологическому личностно-ориентированному подходу, нацеленному на освобождение творческой энергии каждого человека. Это и есть третья концепция содержания общего среднего образования, получившая научное обоснование в трудах В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и наиболее полно отражающая современные требования к школе [2, с. 5].

Социокультурный подход в формировании содержания образования на селе, в свете которого необходимо обновление содержания образования, государственных образовательных стандартов для сегодняшней или для будущей 12-летней общеобразовательной сельской школы, предполагает в качестве основной направленности содержания образования ориентацию учебных курсов на формирование жизнеспособной личности, всесторонне подготовленной к жизни в новых условиях, способной на основе академических знаний решать практические задачи, которые ставит перед человеком жизнь, прежде всего жизнь в сельской местности. В этой

связи все лучшие достижения сельской школы доперестроечного времени (практический характер обучения, связь школы с жизнью, соединение обучения с общественно полезным, производительным трудом, интеграция учебных предметов и др.) должны быть не отброшены, не проигнорированы, а взяты на вооружение современной реформой образования.

Экономические и социально-политические перемены конца 80-х – начала 90-х гг. определили вектор реформирования образования. Векторы перестроечного времени потребовали демократизации и деидеологизации образования, преодоления его однообразия, переключения на интересы развивающейся личности.

В 1991 г. впервые были сформулированы идеи вариативного образования (А.Г. Асмолов). В период 1992 по 1998 г. эти идеи активно реализовывались в сфере управления образованием и образовательной политики различными представителями Российской академии образования (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, Л.П. Кезина, А.А. Леонтьев, В.В. Рубцов, Е.В. Ткаченко, Е.А. Ямбург и др.). Эти идеи, как пишет А.Г. Асмолов, в Аналитической записке в Президиум РАО, воплотились в определении таких ценностных установок образовательной идеологии России, как переход от унифицированного образования к вариативному образованию; от адаптивно-дисциплинарной модели усвоения суммы знаний и навыков – к модели порождения образа мира в совместной деятельности взрослых и детей; от методологии диагностики отбора – к методологии диагностики развития.

Целенаправленная либеральная политика вариативного образования (термин А.Г. Асмолова) в значительной мере, по определению ее методологов, способствовала выделению ряда стратегических направлений развития системы образования России: от «безнациональной» унитарной школы – к полиэтнической межкультурной школе толерантности; от предметоцентризма – к образовательным областям при построении вариативных учебных планов образовательных учреждений; от «чистых» линий развития типов образовательных учреждений – к смешанным линиям развития видов образовательных учреждений в контексте непрерывного образования как социального института жизненного пути личности; от монопольного учебника – к вариативным системам учебников; от информационных технологий – к информационной культуре. Подчеркнем, что либеральная доктрина вариативного образования, по мнению ее методологов, имеет множество как сторонников, так и оппонентов [1, с. 2].

Еще одним положительным моментом является возможность учителя хотя бы незначительно изменять программу. Благодаря этому учитель может осуществлять дифференцированный подход в соответствии со способностями учащихся.

В целом, по мнению многих сельских учителей, вариативная часть Базисного учебного плана позволила ввести по результатам опроса учащихся и их родителей: новые предметы, факультативные курсы; углубленное изучение ряда предметов; часы индивидуальных занятий; увеличить количество часов на трудовую подготовку учащихся.

Отказ от существовавшего в СССР подхода к содержанию образования с его курсом на минимизацию количества учебных предметов и их интеграцию привел к распылению и нерациональному увеличению учебной информации. Дальнейшее продолжение развития содержания образования в этом направлении, считает А. Федоренко, является тупиком. Это начинает понимать и руководство системой образования. Вновь вводятся интегративные курсы, например, «Обществознание». Они призваны упорядочить содержание дисциплин обществоведческого цикла, снять с учеников излишнюю учебную нагрузку. Видимо, этот путь станет наиболее продуктивным.

Сельские учителя отмечают, что сегодня сельской школе предлагается множество программ, в которых сложно разобраться. Часто программы не подкреплены учебниками, либо соответствующие учебники отсутствуют в продаже. Бывает и так, что для купленного учебника невозможно подобрать программу.

В процессе обучения реализуется содержание образования, которое выступает одним из основных средств и факторов развития. Оно представляет собой особый «разрез» образования,

не затрагивающий 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, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы» [3, с. 312].

Так, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

В.С. Леднев считает, что содержание образования – это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым образом организованная деятельность. В этой связи оно выступает как триединое целостное личностное образование – усвоение опыта, воспитание и развитие.

Образовательная инфраструктура подавляющего большинства территорий России характеризуется преобладанием общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности. Если общероссийский показатель доли сельских школ в структуре учреждений общего образования составляет 69,8%, то во многих регионах он значительно выше. К примеру, в Пензенской области доля сельских школ составляет – 84%; Курганской – 85%; Амурской – 87,7%, в Республике Саха – 72,6%.

Отличительная черта современной сельской школы России – ее малочисленность и малокомплектность. Малочисленная школа – явление, характерное практически для всех регионов России. С полным правом можно сказать, что малочисленная сельская школа – отличительная особенность образовательного пространства России, специфическая черта российской системы образования.

Мировой опыт свидетельствует, что малочисленная школа – явление, характерное как для развитых, так и для развивающихся стран. К примеру, в США наметилась устойчивая тенденция к разукрупнению школ, увеличению числа малочисленных средних школ. Многие американские исследователи отмечают, что малочисленные школы сегодня рассматриваются как положительная тенденция в школьном образовании США. Опыт Англии, Франции, Польши, Болгарии, африканских стран свидетельствует о настойчивых поисках учеными и практиками путей решения проблем сельских малочисленных школ. Налицо общемировой характер проблемы, обусловленной социальными факторами современного мира.

Малочисленная сельская школа России – уникальный социально-педагогический феномен. В маленьких школах учитель не просто работает, он живет жизнью детей. Сельский учитель воспринимает свою школу как родной дом, где отдавать душевное тепло так же естественно, как в собственной семье.

Как модернизировать сельскую малочисленную школу и повысить качество образования сельских школьников?

Данную проблему можно решить, активно используя в педагогической практике теорию межпредметных связей. Межпредметные связи помогают активизировать познавательную деятельность учащихся, прорабатывать связи между предметами. Они влияют непосредственным образом на формирование содержания образования.

Познавательная деятельность – основа межпредметных связей. Конструктивные функции межпредметных связей в процессе обучения проявляются, прежде всего, в перестройке содержания, в группировке учебного материала разных предметов вокруг мировоззренческих идей, учебных проблем комплексного характера. Содержание обучения в результате установления целенаправленных, систематических межпредметных связей поднимается на более высокий уровень теоретического, мировоззренческого обобщения. Изменение содержания ведет к качественному преобразованию познавательной деятельности учащихся, ее операционных и мотивационных характеристик.

вационных основ, а именно в деятельности учащихся реализуются формирующие функции меж предметных связей, их воздействие на личность школьника.

В обучении ведущая роль в преобразовании личности школьника принадлежит учебно-познавательной деятельности. Познание рассматривается в материалистической философии как сугубо человеческая форма отражения действительности. Оно носит активный, сознательный, целенаправленный и творческий характер. Представлению о сознании как пассивно созерцательном отражении действительности диалектический материализм противопоставляет представление об активном характере сознания, о его роли в регуляции поведения и деятельности человека.

Методологической основой межпредметных связей (МПС) в учебном процессе является принцип всеобщей связи явлений. Всеобщая связь явлений – это наиболее общая закономерность существования мира, представляющего собой результат и проявление универсального взаимодействия всех предметов и явлений. Она выражает внутреннее структурное единство всех элементов и свойств в каждой целостной системе, а также бесконечно разнообразные связи и отношения данной системы с другими окружающими её системами или явлениями. Универсальное взаимодействие тел обуславливает само существование конкретных материальных объектов и все их специфические особенности. Благодаря всеобщей связи явлений мир представляет собой не хаотическое нагромождение предметов, а закономерный процесс движения и развития материи.

Проявлением всеобщей связи явлений выступают причинные отношения, зависимость настоящего каждой системы от её прошлого, от влияния окружения – близкого и далёкого, связь между свойствами каждого тела и различными законами его изменения, обратная связь во всех саморегулирующихся системах. Наряду с постоянной связью каждого объекта с ближним и далёким окружением в системах существует также и относительная автономность и независимость чрезвычайно разделённых в пространстве и времени тел, особенно если их существование относится к различным историческим временам и они физически не могут взаимодействовать между собой.

Познание объективного мира возможно лишь на основе всестороннего, системного исследования любых объектов, выделения всех существенных связей и отношений, а также законов данных связей. Взаимодействие по мнению Энгельса, является истинной *cause finalis* конечной причиной. Отсюда следует, что при обучении получаемые по различным дисциплинам знания должны быть увязаны в единую научную систему. МПС как раз и должны осуществлять эту задачу. Причём развитие учебного познания должно реализовываться в движении мысли от отражения менее глубоких и менее общих связей к установлению более глубоких и постоянных связей и отношений между явлениями и процессами.

Межпредметные связи в методологическом плане представляют собой в учебных дисциплинах те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие главного противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с позиции отдельной науки.

Сознательное усвоение учителем основополагающего принципа МПС предполагает такое осмысление содержательного отражения действительности, такое осмысление частной науки, когда каждый её закон, принцип, понятие выступают одновременно конкретным воплощением диалектических законов и категорий. Никакая наука, как бы важна и значительна она ни была, не может создать целостного мировоззрения, а может только принимать участие в его формировании.

Межпредметные связи выступают как мощный фактор – регулятив для установления и постоянного укрепления связи между всеми предметами и науками, позволяющий создавать своеобразный потенциал для будущего развития конкретных наук и научной картины мира и тем самым носит эвристический характер.

Сознательное использование учителем межпредметных связей может принести и приносит большую теоретическую и практическую пользу. Межпредметные связи становятся для учите-

ля своеобразной формой мышления, ибо они представляют собой метод объяснения для происходящих в реальной природе процессов развития, для всеобщих связей природы, для перехода от одной области исследования к другой. В этом суть качественных особенностей МПС в целостной педагогической системе развивающего обучения. В традиционном обучении – это в основном связи согласования предметов.

Как метод учебного познания МПС фиксируют этап познания предмета, указывают, в каком направлении, к изучению каких его сторон наиболее вероятен переход на последующих этапах исследования, выявляют достаточен ли понятийный аппарат науки. С их помощью учащиеся учатся находить действительное место, границы применения каждого из частных методов данной науки (дисциплины). Межпредметные связи представляют собой одно из руководящих положений педагогической теории, относятся ко всему процессу обучения в целом и распространяются на все учебные предметы, влияют на изменение содержания образования.

В настоящее время нет однозначного определения понятия «межпредметные связи». В научно-методической литературе этот феномен определяется как:

- дидактическое средство повышения эффективности усвоения знаний, умений и навыков;
- условие развития познавательной активности и самостоятельности школьников в учебной деятельности, формирования их познавательных интересов;
- средство реализации принципов систематичности и научности обучения;
- условие повышения роли обучения в формировании научного мировоззрения;
- самостоятельный принцип обучения;
- одно из условий повышения научного уровня знаний;
- средство реализации единства общего, политехнического и профессионального образования.

Библиографический список

1. Аналитическая записка «О центре методологии вариативного образования Российской академии образования», подготовленная в Президиум РАО членом-корреспондентом РАО, членом Бюро отделения психологии и возрастной физиологии, профессором А.Г. Асмоловым.
2. Справка «Проблемы содержания образования в науке и учебном предмете». Для обсуждения на заседании Президиума РАО 27 сентября 2000 г., подготовлена П.И. Пидкасистым.
3. Материалы опытно-экспериментальной работы, полученные из сельских районов ВНИКа «Сельская школа и социум» Института педагогики социальной работы РАО.

КРОССВОРДЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Фото f1

**Воробьев
Виктор
Николаевич**
– кандидат физико-
математических
наук, доцент, член
Союза журнали-
стов России

Если обратиться к первому классическому словарю русского языка Владимира Даля, то читатель не обнаружит в нем слово "кроссворд". Это не случайно, поскольку кроссворд, то есть игра слов – "изобретение" человечества XX века, а знаменитый словарь был издан в XIX веке.

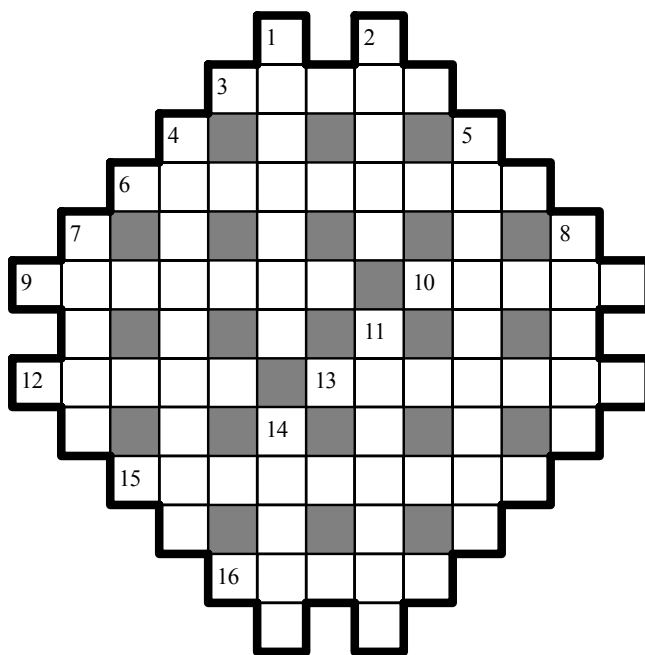
Специалисты утверждают, что первый кроссворд составил журналист Артур Уини выходец из Ливерпуля и опубликовал его в Нью-Йорке 21 декабря 1913 года. В российской печати родоначальником рождения кроссворда стал журнал "Огонек". Первый кроссворд в нем был опубликован 12 мая 1929 года в № 18. Хотя предчувствие, предвидение кроссворда можно найти у А. Пушкина в "Евгении Онегине". Рассказывая в третьей главе о духовном мире Татьяны, поэт словно бы загадывает своим читателям ряд блистательных имен, произведений и авторов западноевропейской литературы:

Британской музы небылицы
Тревожат сон отроковицы,
И стал теперь ее кумир
Или задумчивый Вампир,
Или Мельмот, бродяга мрачный,
Иль Вечный жид, или Корсар,
Или таинственный Сбогар.

Без "Академического словаря" не обойтись даже умудренному читателю. Первоначально публикуемые кроссворды были несовершенны как с технической, так и с познавательной стороны, поэтому они не несли учебно-воспитательной нагрузки.

Разгадывание кроссвордов – это отличная тренировка памяти, проверка эрудиции и даже стимул к ее пополнению: порою, чтобы подобрать нужное слово, необходимо заглянуть в текст полузабытого романа, посмотреть в справочниках, поискать на карте. Следует различать два различных аспекта в подходе к кроссворду: его составление и его отгадывание. Составление кроссворда очень напоминает конструирование. Предлагаю читателям ряд тематических кроссвордов, составленных мной на одну сетку.

Отметим, что тематические кроссворды есть неплохие приложения к различным курсовым и дипломным работам. Как показывает опыт, кроссворды можно широко использовать на педагогической практике студентов.



Кроссворд "А. Пушкин"

По горизонтали: 3. Литературная форма произведения "Евгений Онегин". 6. Видный государственный деятель, которому в 1826 году А. Пушкин посвятил своё стихотворение. 9. Сонет 1830 года "Не множеством картин старинных мастеров ...". 10. Воевода в одном из "Песен западных славян". 12. "Месяц, месяц, мой дружок, позолоченный ...!" 13. Лицейское стихотворение А. Пушкина, начинающееся словами "Последний раз, в сени уединенья ...". 15. В своем стихотворении "Моя родословная" А. Пушкин писал: "Смирив крамолу и ... И ярость бранных непогод, Когда Романовых на царство Звал в грамоте своей народ". 16. Стихотворение 1827 года, названное по имени древнегреческого поэта.

По вертикали: 1. Где написал А. Пушкин "Сказку о попе и его работнике Балде"? 2. Дочь Кочубея. 4. Известный русский академик, с правнуками которого дружил А. Пушкин. 5. Персонаж поэмы "Руслан и Людмила". 7. Какой чин имел отец А. Пушкина? 8. Место у Певческого моста в Петербурге, где умер А. Пушкин. 11. Местонахождение учебного заведения – лицея, в котором учился А. Пушкин. 14. Персонаж трагедии "Каменный гость".

Кроссворд "М. Лермонтов"

По горизонтали: 3. Персонаж из поэмы "Боярин Орша". 6. Личная вещь поэта в музее-заповеднике "Тарханы". 9. Стихотворение М. Лермонтова "Пир ...". 10. Титул Звездича в драме М. Лермонтова "Маскарад". 12. Стихотворение, в котором есть строки "Он душу младую в объятиях нес Для мира печали и слез ...". 13. Приятель Арбенина из драмы "Маскарад". 15. "Умный князь, лукавый" из поэмы "Измаил-Бей". 16. Автор цитаты "Оставь надежду, всяк сюда входящий!", приведенная М. Лермонтовым в романе "Вадим".

По вертикали: 1. Живописный жанр, присущий М. Лермонтову. 2. Имя матери поэта. 4. Кушанье, в которое Арбенин всыпал яд Нине. 5. Писатель, первый в Германии переведший лермонтовскую "Бэлу". 7. Время года, в которое родился М. Лермонтов. 8. Стихотворение, начинающееся словами: "Отворите мне темницу, дайте мне сиянье дня ...". 11. Настольная игра, которой увлекался поэт. 14. Драгоценный камень, с которым отождествляет М. Лермонтов вершину Казбека в поэме "Демон".

Кроссворд "Физика"

По горизонтали: 3. Что получится, если Вебер разделить на Ампер? 6. Маломощный генератор в радиоприемнике. 9. Электроакустический прибор. 10. Электронная лампа, изобретенная в 1906 году американским инженером Форестом. 12. Один из создателей советской физической школы, в честь которого назван физико-технический институт в Санкт-Петербурге. 13. В каких единицах измеряется модуль Юнга? 15. Советский физик, академик, под руководством которого впервые получена в лабораторных условиях термоядерная реакция. 16. благородный газ, впервые открытый на Солнце.

По вертикали: 1. Электронно-дырочная область в полупроводниках. 2. Химически не активный газ, дающий в газоразрядной трубке сине-голубое свечение. 4. Английский физик, который впервые получил из азота кислород. 5. Явление огибания волн различных препятствий. 7. Нестабильная элементарная частица с нулевым или целым спином. 8. Английский ученый XVII века, который открыл закон изменения объема воздуха с изменением давления, независимо от Э. Мариотта. 11. внесистемная единица количества теплоты. 14. В радиотехнике – линия передачи.

Кроссворд "Математика"

По горизонтали: 3. Что в треугольнике всегда меньше гипотенузы? 6. Основное понятие стереометрии. 9. Результат деления синуса на косинус. 10. Геометрическое тело, объем которого равен одной трети объема цилиндра с теми же основанием и высотой. 12. выдающийся французский физик, математик и химик. 13. Арифметическое действие. 15. Математический термин, означающий "одинаковое размещение", "одинаковое положение". 16. Русский математик, академик Петербургской академии наук, известный трудами по математическому анализу.

По вертикали: 1. Французский ученый, в честь которого названы алгебраические кривые четвертого порядка. 2. Автор известной формулы для площади треугольника. 4. Название компонента при нахождении суммы. 5. Частное, получаемое от деления одного числа на другое. 7. Название третьей буквы греческого алфавита. 8. Академик, основоположник советской школы теории функций. 11. Один из этапов работы над текстовой задачей. 14. Как называли в Древней Руси число, про которое говорили "более сего несть разумевати"?

Кроссворд "Химия"

По горизонтали: 3. Добываемый из нефти газ, который в сочетании с углеводородами используется как топливо. 6. Разделение на пропорции. 9. Какой русский химик был известным композитором? 10. Очень твердый металл, добываемый из платиновых руд. 12. Какой инертный газ применяют в медицине? 13. Соединение мышьяка с металлом. 15. Химический элемент, названный в честь американского физика, лауреата Нобелевской премии. 16. Радикал этилена.

По вертикали: 1. Какой химический элемент содержит 37 электронов? 2. Электрод, к которому движется положительный ион. 4. Русский ученый, основатель первой в России химической лаборатории. 5. Вид химической реакции. 7. Соль, применяемая в фотографии. 8. Русский химик, впервые осуществивший превращение нитробензола в анилин. 11. Химический элемент, названный в честь одной из европейских стран. 14. Химический элемент, у которого 68 протонов.

Кроссворд "История"

По горизонтали: 3. Понятие исторического материализма. 6. Русский ученый – естествоиспытатель мирового значения, названный В. Белинским "Петр Великий русской литературы". 9. Исторический разбор с целью оценить достоинства, обнаружить и выправить недостатки. 10. Одна из трех мировых религий. 12. Страна, подарившая миру известного актера Д. Баниониса. 13. Крупная административно-территориальная единица. 15. Наука о наиболее общих законах развития природы, общества и мышления. 16. Стрельба и фейерверк в ознаменование торжественной даты.

По вертикали: 1. Стилевое направление в искусстве Европы и Америки конца XVI – середины XVIII века. 2. Совещательный орган при Патриархе Московском и всея Руси. 4. Человек, который дает деньги в долг под большие проценты. 5. Массовое выступление против существующей власти. 7. Вооруженные силы государства. 8. Доля, единица, на которые подразделяется целое. 11. Вечная, неизменная первооснова всего существующего. 14. Обитатель обители.

Кроссворд "География"

По горизонтали: 3. Река на Северном Кавказе, левый приток Кубани, на котором расположена ГЭС. 6. Растительное сообщество (другое название). 9. Изменение направления движения реки. 10. Глубокая длинная впадина на поверхности Земли. 12. Экономически важное для крупной державы природное сырье. 13. Гладкая поверхность, дающая отражение. 15. Участок водной поверхности. 16. Уже не лодка, еще не пароход.

По вертикали: 1. Специалист одной из отраслей растениеводства. 2. Уменьшенная модель проектируемого сооружения. 4. Раздел метеорологии, занимающийся изучением физических процессов в атмосфере, определяющих состояние погоды. 5. Перенос теплоты потоками вещества. 7. Углубление от колес на дороге. 8. Заход Солнца за линию горизонта. 11. "На земле он всех умней, потому и всех сильней" (загадка). 14. Арабское государство, столица которого – Доха.

Кроссворд "Спорт"

По горизонтали: 3. Азиатская столица Олимпийских игр. 6. Командная спортивная игра с мячом. 9. Атрибут альпиниста, соединяющий веревку с крюком. 10. Заключительная стадия соревнований. 12. Спортивный приз. 13. Движение гимнаста вокруг вертикальной оси. 15. Соревнование спортсменов на машине, приводимой в движение ногами. 16. Вид парусных соревнований.

По вертикали: 1. Марка отечественного автомобиля. 2. Самое подвижное звено верхней конечности спортсмена. 4. Легкоатлет, ведущими качествами которого являются выносливость и воля. 5. Одновременный ход двумя фигурами в шахматах. 7. Натянутая упругая сетка для тренировки в прыжках. 8. Спортивная площадка. 11. Старинная русская спортивная игра. 14. Легкоатлетический снаряд.

Ответы на кроссворды

"А. Пушкин"

По горизонтали: 3. Роман. 6. Мордвинов. 9. "Мадонна". 10. Милош. 12. Рожок. 13. "Разлука". 15. Коварство. 16. "Арион".

По вертикали: 1. Болдино. 2. Мария. 4. Ломоносов. 5. Горислава. 7. Майор. 8. Мойка. 11. Царское. 14. Лаура.

"М. Лермонтов"

По горизонтали: 3. Монах. 6. Портсигар. 9. Асмодей. 10. Князь. 12. "Ангел". 13. Казарин. 15. Рослаббек. 16. Данте.

По вертикали: 1. Портрет. 2. Мария. 4. Мороженое. 5. Фарнхагер. 7. Осень. 8. "Узник". 11. Шахматы. 14. Алмаз.

"Физика"

По горизонтали: 3. Генри. 6. Гетеродин. 9. Телефон. 10. Триод. 12. Иоффе. 13. Паскаль. 15. Арцимович. 16. Гелий.

По вертикали: 1. Переход. 2. Аргон. 4. Резерфорд. 5. Дифракция. 7. Мезон. 8. Бойль. 11. Калория. 14. Фидер.

"Математика"

По горизонтали: 3. Катет. 6. Плоскость. 9. Тангенс. 10. Конус. 12. Ампер. 13. Деление. 15. Гомотетия. 16. Сонин.

По вертикали: 1. Кассини. 2. Герон. 4. Слагаемое. 5. Отношение. 7. Гамма. 8. Лузин. 11. Решение. 14. Ворон.

"Химия"

По горизонтали: 3. Бутан. 6. Дозировка. 9. Бородин. 10. Осмий. 12. Радон. 13. Арсенид. 15. Лоуренсий. 16. Винил.

По вертикали: 1. Рубидий. 2. Катод. 4. Ломоносов. 5. Окисление. 7. Поташ. 8. Зинин. 11. Франций. 14. Эрбий.

"История"

По горизонтали: 3. Базис. 6. Ломоносов. 9. Критика. 10. Ислам. 12. Литва. 13. Область. 15. Философия. 16. Салют.

По вертикали: 1. Барокко. 2. Синод. 4. Ростовщик. 5. Восстание. 7. Армия. 8. Часть. 11. Абсолют. 14. Монах.

"География"

По горизонтали: 3. Белая. 6. Фитоценоз. 9. Поворот. 10. Овраг. 12. Нефть. 13. Зеркало. 15. Акватория. 16. Катер.

По вертикали: 1. Лесовод. 2. Макет. 4. Синоптика. 5. Конвекция. 7. Колея. 8. Закат. 11. Человек. 14. Катар.

"Спорт"

По горизонтали: 3. Токио. 6. Баскетбол. 9. Карабин. 10. Финал. 12. Кубок. 13. Поворот. 15. Велогонка. 16. Гонка.

По вертикали: 1. "Москвич". 2. Кисть. 4. Марафонец. 5. Рокировка. 7. Батут. 8. Каток. 11. Горodки. 14. Молот.

ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СОВОКУПНОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗАННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ КАК МОДЕЛЬ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

**Каракозов
Сергей
Дмитриевич**
– кандидат физи-
ко-математи-
ческих наук,
профессор,
зав. кафедры
информатики
ЮНЕСКО (Ал-
тайский
филиал)

**Гооге
Александр
Абрамович**
– заместитель
председателя ко-
митета админи-
страции Алтай-
ского края по об-
разованию

E-mail: educ@ttb.ru

Целью работы является построение модели информатизации образова-
ния, основанной на общей теории систем и современных подходах к поня-
тию образования.

Общие понятия теории систем

Определим ключевые понятия. Многие из базовых терминов имеют
множество определений, поэтому выберем наиболее распространенные, и
находящиеся максимально близко к контексту задачи.

Определения, приведенные авторами, заимствованы в работах
А.Г. Гроссман [1994], Р. Джонсон, Ф. Катт, Д. Розенцвейг [1971],
А.В. Красов [2000], а также в работах других авторов, приведенных в спи-
ске литературы в конце работы.

Система. Существует много определений понятия «система», но все
из них подразумевают единство законов движения (развития) составляю-
щих элементов, а если мы говорим о системе, построенной человеком, то
законы движения должны определяться конкретными целями.

Потребность в использовании понятия «система» для описания объек-
тов различной природы возникла давно – еще Аристотель обратил внима-
ние на то, что свойства целого (системы) несводимы к свойствам состав-
ляющих его частей. Потребность в использовании этого термина возникает
в тех случаях, когда нужно подчеркнуть сложность описываемого объекта,
который необходимо рассматривать двояко – с одной стороны, как единое
целое (*целостность* системы), а с другой, как некоторую интегральную
совокупность составляющих его частей. Понятие *системы* подчеркивает
упорядоченность, целостность, наличие определенных закономерностей в
изучаемом объекте. Обычно выделяют следующие основные понятия, ха-
рактеризующие строение и функционирование систем.

Элемент. Под элементом принято понимать простейшую неделимую
часть системы. Ответ на вопрос, что является такой частью, может быть
неоднозначным и зависит от цели рассмотрения объекта как системы, от
точки зрения на него или от аспекта его изучения.

Подсистема. Система может быть разделена на элементы не сразу, а
последовательным расчленением на подсистемы, которые представляют
собой компоненты более крупные, чем элементы, и в то же время более
детальные, чем система в целом. Названием "подсистема" подчеркивается,
что такая часть должна обладать свойствами системы, в частности, цело-
стности. Этим подсистема отличается от простой группы элементов, для
которой не сформулирована подцель и не выполняются свойства целост-
ности (для такой группы также используется название "*компоненты*").

Структура. Это понятие происходит от латинского слова *structure*, означающего строение, расположение, порядок. Структура отражает наиболее существенные взаимоотношения между элементами и их группами (компонентами, подсистемами), которые мало меняются при изменениях в системе и обеспечивают существование системы и ее основных свойств. Таким образом, структура – это совокупность элементов и связей между ними. Структура может быть представлена графически, в виде теоретико-множественных описаний, матриц, графов и других языков моделирования структур. Структуру также часто представляют в виде *иерархии* – упорядоченности компонентов по степени важности.

Связь. Понятие "связь" входит в любое определение системы наряду с понятием "элемент" и обеспечивает возникновение и сохранение структуры и целостных свойств системы. Это понятие характеризует одновременно и строение (статическую), и функционирование (динамическую) системы. Важную роль в системах играет понятие "обратной связи". Обратная связь является основой саморегулирования и развития систем, приспособления их к изменяющимся условиям существования.

Состояние. Понятием "состояние" обычно характеризуют мгновенное состояние системы, таким образом, это множество существенных свойств, которыми система обладает в данный момент времени.

Поведение. Если система способна переходить из одного состояния в другое, то говорят, что она обладает поведением. Этим понятием пользуются, когда неизвестны закономерности переходов из одного состояния в другое. Тогда говорят, что система обладает определенным поведением, и выясняют его закономерности.

Внешняя среда. Под внешней средой понимается множество элементов, которые не входят в систему, но изменение их состояния вызывает изменение поведения системы.

Модель. Под моделью системы понимается описание системы, отображающее определенную группу ее свойств. Углубление описания – детализация модели. Создание модели системы позволяет предсказывать ее поведение в определенном диапазоне условий. *Моделирование* является одним из наиболее распространенных методов исследования систем. Более того, моделирование – один из основных способов познания.

Обобщенно моделирование можно определить как метод познания, в котором изучение некоторых характеристик одного объекта – оригинала заменяется изучением соответствующих характеристик другого объекта – модели (от лат. *modulus* – мера, способ).

Иными словами, *модель* – это материальный или идеальный (то есть мысленно представляемый) объект, которым может быть замещен объект – оригинал при изучении некоторых его характеристик.

Обычно модели создаются для следующих основных целей:

- для изучения объекта (его структуры, механизма функционирования, внешних связей и законов развития);
- для прогнозирования реакции объекта на различные внешние воздействия;
- для оптимизации объекта (оптимизации его структуры при создании этого объекта или оптимизации управления им, если этот объект уже существует).

Применение средств и методов системного анализа в экономике потребовало введение понятия *бизнес-модели*. Обычно под бизнес-моделью понимают описание управляемого объекта, как сложной системы с заданной точностью.

В рамках бизнес-модели отображаются все объекты (сущности), процессы, правила выполнения операций, существующая стратегия развития, а также критерии оценки эффективности функционирования системы. Форма представления бизнес-модели и уровень её детализации определяются целями моделирования и принятой точкой зрения.

Информационная модель – подмножество бизнес-модели, описывающее существующие (в том числе не формализованные в документальном виде) информационные потоки, правила обработки и алгоритмы маршрутизации всех элементов информационного поля.

К важнейшим понятиям общей теории систем также относят следующие.

Равновесие – способность системы в отсутствие внешних возмущающих воздействий (или при постоянных воздействиях) сохранить свое состояние сколь угодно долго.

Устойчивость. Под устойчивостью понимается способность системы возвращаться в состояние равновесия после того, как она была из этого состояния выведена под влиянием некоторых внешних возмущающих воздействий. Состояние равновесия, в которое система способна возвращаться, называют устойчивым состоянием равновесия

Развитие. Исследованию процесса развития, соотношения процессов развития и устойчивости, изучению механизмов, лежащих в их основе, уделяют в кибернетике и теории систем большое внимание. Понятие развития помогает объяснить сложные термодинамические и информационные процессы в природе и обществе.

Цель. Применение понятия "цель" и связанных с ним понятий целенаправленности, целеустремленности, целесообразности сдерживается трудностью их однозначного толкования в конкретных условиях. Это связано с тем, что процесс целеобразования и соответствующий ему процесс обоснования целей в организационных системах весьма сложен. Понятие "цель" лежит в основе развития системы и, таким образом, служит ключевым понятием при разработке программ развития систем разного рода, в том числе, социальных.

По мере усложнения производственных процессов, развития науки, появились задачи, в которых все большее место стал занимать собственно процесс постановки задачи, возросла роль эвристических методов. Исследование процессов постановки задач, процесса разработки сложных проектов позволили обратить внимание на особую роль человека: человек является носителем целостного восприятия, сохранения целостности при расчленении проблемы, при распределении работ, носителем системы ценностей, критериев принятия решения.

К числу задач, решаемых теорией систем, относятся: определение общей структуры системы; организация взаимодействия между подсистемами и элементами; учет влияния внешней среды; выбор оптимальной структуры системы; выбор оптимальных алгоритмов функционирования системы.

Проектирование больших систем обычно делят на две стадии: макропроектирование (внешнее проектирование), в процессе которого решаются функционально-структурные вопросы системы в целом, и микропроектирование (внутреннее проектирование), связанное с разработкой элементов системы. В соответствии с таким делением процесса проектирования больших систем в теории систем рассматриваются методы, связанные с макропроектированием сложных систем.

Макропроектирование включает в себя три основных раздела:

- 1) определение целей создания системы и круга решаемых ею задач;
- 2) описание действующих на систему факторов, подлежащих обязательному учету при разработке системы;
- 3) выбор показателя или группы показателей эффективности системы.

Общие понятия теории информационных систем

Большинство существующих определений трактует понятие информационной системы с функциональной точки зрения, а именно, как систему, предназначенную для сбора, передачи, обработки, хранения и выдачи информации потребителям и состоящую из следующих основных компонентов: программное обеспечение, информационное обеспечение, технические средства, обслуживающий персонал. При подобном определении информационной системы в стороне остается направленность этих функций, цели, для достижения которых они осуществляются. Понимая ограниченность подобного определения, мы, вслед за М.Р. Кагаловским [2003], С.Д. Каракозовым и В.М. Лопаткиным [2005], вводим следующее определение информационной системы.

Информационная система (ИС) – комплекс, включающий вычислительное и коммуникационное оборудование, программное обеспечение и системный персонал, обеспечивающий поддержку динамической (изменяемой во времени) информационной модели некоторой предметной области для удовлетворения информационных потребностей определенной группы пользователей.

Таким образом, ИС – это вся инфраструктура, задействованная в процессе управления информационно–документальными потоками, включающая в себя следующие *обязательные элементы*:

- 1) информационная модель, представляющая собой совокупность правил и алгоритмов функционирования ИС (информационная модель включает в себя все формы документов, структуру справочников и данных, и т.д.);
- 2) регламент развития информационной модели и правила внесения в неё изменений;
- 3) кадровые ресурсы, отвечающие за формирование и развитие информационной модели;
- 4) регламент подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадровых ресурсов, отвечающих за формирование и развитие информационной модели;
- 5) аппаратно-техническая база, соответствующая требованиям по эксплуатации ПК (компьютеры на рабочих местах, периферия, каналы телекоммуникаций, системное ПО и СУБД);
- 6) регламент развития аппаратно-технической базы и правила ее изменения;
- 7) эксплуатационно-технические кадровые ресурсы, включая персонал по обслуживанию аппаратно-технической базы;
- 8) регламент подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадровых ресурсов, отвечающих за аппаратно-техническую базу ИС;
- 9) программный комплекс (ПК), конфигурация которого соответствует требованиям информационной модели;
- 10) регламенты развития ПК и правила внесения в него изменений, внесения изменений в конфигурацию ПК и состав его функциональных модулей;
- 11) кадровые ресурсы, отвечающие за конфигурирование ПК, и его соответствие утвержденной информационной модели;
- 12) регламент подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадровых ресурсов, отвечающих развитию и эксплуатацию ПК;
- 13) правила использования ИС и пользовательские инструкции,
- 14) регламент обучения и сертификации пользователей.

Таким образом, ИС состоит из *информационной модели предметной области* и двух подсистем: *функциональной* и *обеспечивающей*. Функциональная часть ИС включает в себя ряд подсистем, образующих систему управление (СУ) управляемым объектом (ОУ), информационная модель которого является базовой составной частью информационной системы. Обычно функциональная часть ИС предназначена для решения конкретных задач планирования, контроля, учета, анализа и регулирования деятельности управляемых объектов.

Для нормальной деятельности функциональной части ИС в состав информационной системы входят подсистемы обеспечивающей части ИС (так называемые обеспечивающие подсистемы).

Общую структуру информационной системы можно рассматривать как совокупность подсистем независимо от сферы применения. В этом случае говорят о структурном признаке классификации системы, а подсистемы называют обеспечивающими.

Таким образом, структура любой информационной системы может быть представлена совокупностью обеспечивающих подсистем.

Среди обеспечивающих подсистем обычно выделяют *информационное, техническое, математическое, программное, организационное и правовое обеспечение* [Устинова, 2000; Информатика, 2001; Симонович, Евсеев, Алексеев, 2000]. С точки зрения авторов, необходимо выделить также *кадровое обеспечение* информационной системы, включающее в себя как пользователей информационной системы, так и системный персонал, обеспечивающий ее развитие и эксплуатацию.

Информационное обеспечение (элемент 1 инфраструктуры управления информационно-документальными потоками) – совокупность единой системы классификации и кодирования информации, унифицированных систем документации, схем информационных потоков, циркулирующих в организации, а также методология построения баз данных.

Техническое обеспечение (элемент 5 инфраструктуры управления информационно-документальными потоками) – комплекс технических средств, предназначенных для работы информационной системы, а также соответствующая документация на эти средства и технологические процессы.

Математическое и программное обеспечение (элемент 9 инфраструктуры управления информационно-документальными потоками) – совокупность математических методов, моделей, алгоритмов и программ для реализации целей и задач информационной системы, а также нормального функционирования комплекса технических средств.

Кадровое обеспечение (элементы 3, 7, 11 инфраструктуры управления информационно-документальными потоками) – совокупность подготовленного системного персонала, обеспечивающего развитие и эксплуатацию ИС, а также пользователей информационной системы, обеспечивающих использования информации в процессе управления ОУ.

Организационное обеспечение (элементы 4, 6, 8, 10, 12, 14 инфраструктуры управления информационно-документальными потоками) – совокупность методов и средств, регламентирующих взаимодействие работников с техническими средствами и между собой в процессе разработки и эксплуатации информационной системы, а также систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации системного персонала и пользователей ИС.

Правовое обеспечение (элементы инфраструктуры 2, 13 управления информационно-документальными потоками) – совокупность правовых норм, определяющих создание, юридический статус и функционирование информационных систем, регламентирующих порядок получения, преобразования и использования информации.

Современные подходы к понятию образования

Образование обычно трактуется со следующих позиций: *как процесс, как система и как результат процесса обучения, воспитания и развития человека.*

Так, Н.В. Бордовская и А.А. Реан [2000, с.63-71] трактуют образование, с одной стороны, как "процесс передачи накопленных поколениями знаний и культурных ценностей"; а с другой, – как систему, включающую в себя в качестве системообразующих компонентов: цели, содержание, формы организации образовательного процесса, реальный образовательный процесс (как единство обучения, воспитания и развития человека), субъекты и объекты этого процесса, образовательную среду и результат образования.

По С.А. Смирнову [Педагогика, 2000, с.9] образование понимается как "процесс (или результат) освоения определенных обществом уровней культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития".

В Российском законе "Об образовании" образование определяется³ как "целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества и государства, сопровождающийся констатацией достижений обучающимся определенных государственных образовательных уровней – цензов". В соответствии с этим же Законом, *система образования Российской Федерации* понимается как совокупность:

(1) взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности;

(2) сети образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, реализующих образовательные программы и государственные образовательные стандарты;

(3) органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

О понятии «Информационно-образовательная система»

Исходя из приведенных выше определений базовых понятий информационных систем и определения системы образования, мы будем понимать *информационно-образовательную систему* как комплекс, включающий вычислительное и коммуникационное оборудование, программное обеспечение и системный персонал, обеспечивающий поддержку *динамической (изменяемой во времени) информационной модели системы образования* для удовлетворения информационных потребностей личности, общества и государства.

В частности, выбирая в качестве предметной области *обучение*, а в качестве точки зрения – точку зрения преподавателя (и/или обучающегося), мы получаем *информационную систему обучения*. Выбирая в качестве предметной области *образование*, а в качестве точки зрения –

³ В дальнейшем будем придерживаться определения системы образования, данного в Законе РФ "Об образовании".

точку зрения управленца, мы получаем *информационно-образовательную систему управления образованием* [Каракозов, Лопаткин, 2005]. При этом содержательное «наполнение» системы будет определяться непосредственно контекстом деятельности и «человеком ее использующим».

Классификация информационно–образовательных систем

Подробнее рассмотрим классификацию информационно-образовательных систем, выбрав в качестве классификационного признака предметную область «образование» и основываясь на определении образования, приведенном в Законе РФ «Об образовании».

Исходя из этого определения, можно считать, что в образовании можно выделить два основных *функциональных* бизнес-процесса: обучение и воспитание.

При этом оценка успешности их реализации остается за государством.

Таким образом, мы осуществляем декомпозицию информационно-образовательных систем на три типа:

- информационные системы обучения;
- информационные системы воспитания;
- информационные системы контроля успешности реализации первых двух процессов.

Основываясь на указанном Законом РФ «Об образовании» подходе, мы можем осуществить следующий уровень декомпозиции задачи классификации информационно-образовательных систем. В соответствии с ним информационные системы обучения можно разделить на три группы:

- 1) информационные системы обучения, обеспечивающие реализацию образовательных программ и государственных образовательных стандартов;
- 2) информационные системы обучения, обеспечивающие функционирование сети образовательных учреждений;
- 3) информационные системы, обеспечивающие управление обучением и контроль обучения органами управления.

Понятно, что декомпозиция может иметь дальнейшую детализацию и, следовательно, процесс информатизации образования мы можем рассматривать как построение иерархической совокупности взаимосвязанных информационно-образовательных систем.

Концептуальные основы информатизации

В работе Р.М. Юсупова и В.П. Заболотского [2000] выделены концептуальные основы информатизации, вытекающие из целей социально-экономического развития общества. По мнению авторов, основная цель, которая решается в процессе информатизации, состоит в обеспечении уровня информированности населения, обусловленного целями социально-экономического развития. Основными составляющими основной цели информатизации являются:

- информационное обеспечение всех видов человеческой деятельности;
- информационное обеспечение активного отдыха и досуга населения;
- формирование и развитие информационных потребностей населения;
- формирование и поддержка условий, обеспечивающих осуществление информатизации.

Исходя из сформулированных целей информатизации, Р.М. Юсупов и В.П. Заболотский дают следующее определение понятия информатизации.

Информатизация – это процесс создания, развития и массового применения информационных технологий, обеспечивающий достижение и поддержание уровня информированности всего населения, необходимого и достаточного для кардинального улучшения условий труда и жизни каждого человека.

Информатизация образования и информационно–образовательные системы

Одним из основных процессов, характеризующих существующую сегодня образовательную систему Российской Федерации, является процесс информатизации образования.

В уже упомянутой работе Р.М. Юсупова и В.П. Заболотского [2000] под информатизацией образования понимается:

- обеспечение непрерывности информатики, что позволит личности постоянно совершенствоваться в избранном направлении, а также смежных областях;

- обеспечение доступа к информационным ресурсам разных уровней на базе системы общественных коммуникаций, передачи данных и интегрального обслуживания сетей общего пользования, региональных государственных и глобальных информационных сетей;
- создание методологии информатизации образования, что связано с решением проблемы средств информатизации на стратегическом и тактическом уровнях, а также проблемой подготовки кадров для информатизации образования.

Согласно Б.С. Гершунскому [1998, с.289], «проблематика информационно-компьютерной поддержки сферы образования (или информатизации образования) описывается матрицей проблем. На *одной* оси матрицы показываются основные направления использования компьютерных средств в образовании, по *другой* – сферы влияния и взаимообеспечения обозначенных направлений использования компьютеров и наиболее существенных компонентов и параметров структурированной внешней среды». Исследуя проблемы компьютеризации образования, в 1998 г. Б.С. Гершунский предложил модель (назовем ее условно «ранняя модель» информатизации образования), в которой на одной оси располагал следующие признаки: компьютер как объект изучения, компьютер как средство обучения, компьютер как средство научного исследования, компьютер как средство управления. А на другой – социально-экономическая сфера, философско-методологическая сфера (междисциплинарная), психолого-педагогическая сфера, научно-техническая.

В работе К.К. Колина [1998] на основе проведенного анализа современного состояния и перспектив развития процесса информатизации образования сделаны следующие основные выводы.

1. Особенность нового этапа развития информатизации образования состоит в том, что приоритетными становятся не инструментальные, а содержательные аспекты проблемы, от решения которых во многом и будет зависеть качество образования, его социальная значимость.
2. Информатизация образования является необходимым условием решения важнейших проблем самой системы образования – его фундаментализации, повышения доступности, придания опережающего характера с целью подготовки людей к условиям жизни и деятельности в новой информационной среде обитания. Информатизация образования должна рассматриваться, следовательно, как стратегически важное направление его развития.
3. Необходима новая концепция информатизации образования в России, отражающая современное понимание этой стратегически важной для развития нашей страны проблемы.

Наиболее законченный и полный, на наш взгляд, подход к введению понятия «информатизация образования» принадлежит И.В. Роберт [2004].

Информатизация образования (согласно И.В. Роберт) – представляет собой процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

В качестве модели информатизации образования выступает *информационно-образовательная среда*, которая определяется как «совокупность условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом (в том числе распределенным информационным ресурсом), с помощью интерактивных средств информационных и коммуникационных технологий и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью».

Процесс информатизации образования инициирует следующие процессы:

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информационного общества глобальной, массовой коммуникации;
- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать

- знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной информационной деятельности;
- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;
 - создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Указанные четыре области образовательной практики необходимо рассматривать как единую систему, образуя, таким образом, некоторую метасистему. А поскольку каждый из выделенных процессов можно считать некоторой динамической информационной моделью, то он задается некоторой информационно-образовательной системой.

Таким образом, процесс информатизации образования представляет собой процесс построения иерархической метасистемы взаимосвязанных информационно-образовательных систем на основе иерархической информационной модели и взаимосвязанных функциональных и обеспечивающих подсистем. При этом понятие «информационно-образовательная система» представляет собой базовый понятийный компонент указанной метасистемы.

Библиографический список

1. Ахаян А.А. Теория и практика становления дистанционной научно-образовательной деятельности педагогического университета на основе Internet-технологий: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика – СПб.: Питер, 2000, – 300 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Совершенство, 1998.
4. Гроссман А.Г. Элементы теории моделей: Учебное пособие. – Барнаул, 1994.
5. Джонсон Р., Катт Ф., Розенцвейг Д. Системы и руководство. – М., 1971.
6. Информатика. Базовый курс / Симонович С.В. и др. – СПб.: Питер, 2001. – 640 с.
7. Кагаловский М.Р. Перспективные технологии информационных систем. – М: ДМК Пресс; М.: Компания АйТи, 2003. – 288 с.
8. Каракозов С.Д., Лопаткин В.М. Педагогическое проектирование информационных систем управления образованием // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1. – С.187-201.
9. Колин К.К., Роберт И.В. Социальные аспекты информатизации образования. – М.: Изд-во ИИО РАО, изд-во ИПИРАН, 2004. – 54 с.
10. Колин К.К. Информатизация образования как глобальная проблема // Дистанционное образование. – 1998. – № 6.
11. Красов А.В. Теория информационных систем и процессов, <http://loge.narod.ru/tipis/index.htm>
12. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000.– 510 с.
13. Радионов В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996.
14. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. – 2002. – № 12; 2003. – № 1, 2.
15. Роберт И.В. Толкование слов и словосочетаний понятийного аппарата информатизации образования // Информатика и образование. – 2004. – № 5. – С. 22-29; № 6. – С. 63-70.
16. Симонович С., Евсеев Г., Алексеев А. Общая информатика. – М.: АСТ-Пресс, 2000. – 592 с.
17. Устинова Г.М. Информационные системы менеджмента: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во "ДиаСофт ЮП", 2000. – 368 с.
18. Юсупов Р.М., Заболотский В.П. Научно-методологические основы информатизации. – СПб.: Наука, 2000. – 444 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МПЦУ И ПРОБЛЕМА ПРЕДМЕТНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Свиридов

Александр

Николаевич

– кандидат педаго-

гических наук,

доцент, докторант

БГПУ

Многолетняя практика развития теории МПЦУ (мотивационное программно-целевое управление) демонстрирует не только жизненность заложенных в ее основание идей, постулатов, принципов, но и удивительно широкий круг востребования в самых разных отраслях научного знания.

На основе теории МПЦУ, основоположником которой является доктор педагогических наук, профессор И.К. Шалаев, защищено около 40 диссертаций на соискание степени кандидата педагогических наук. В русле научной школы профессора И.К. Шалаева защищено 9 докторских диссертаций.

В чем же методологический потенциал теории МПЦУ, позволяющий исследователям проблем начальной школы и самоопределения старшекласников; индивидуализации обучения и воспитательного потенциала народной педагогики; дистанционного образования и социального воспитания, экспертизы образовательных учреждений и художественного воспитания находить в ней основательную и эффективную опору в своих научных поисках?

Столь широкому спектру отраслей научного знания должна соответствовать теория, обладающая минимум пятью имманентными свойствами:

- целостность (системность, непротиворечивость, упорядоченность);
- открытость (естественность, универсальность, лабильность);
- фундаментальность (диалектичность, общенаучный потенциал);
- интегративность (высокий уровень обобщения различных сфер науки);
- технологичность (наличие разработанного на основе данной теории технологического алгоритма).

ЦЕЛОСТНОСТЬ теории МПЦУ заключается в адекватной представленности в ней основополагающей идеи целостного управленческого цикла, включающего в себя компоненты: мотивационный (ХОЧУ), ресурсный (МОГУ), технологический (ДЕЛАЮ), результативно-целевой (ПОЛУЧАЮ).

Многие современные исследователи в области психологии, педагогики, социологии, менеджмента приближаются к этой идее, как бы «нащупывают» феномены, свидетельствующие о модальной сущности систем управления, но мало кому удастся выявить и отобразить логику преемственного взаимодействия этих компонентов.

И.К. Шалаеву изначально удалось избежать метафизического и квази-системного конструирования абстрактной модели управления.

Базовые компоненты МПЦУ: ХОЧУ–МОГУ–ДЕЛАЮ–ПОЛУЧАЮ связаны последовательно и преемственно, составляют единый, воспроизводимый управленческий цикл – своеобразное, порождающее новые мотивы и деятельности, «управленческое кольцо».

ОТКРЫТОСТЬ теории МПЦУ заключается в том, что эта научная теория целиком соответствует фундаментальному, второму закону термодинамики. В теории МПЦУ императивно заложен принцип «обратной связи» действующих управленческих систем. Принцип обратной связи позволяет в логике МПЦУ описывать самые разнообразные феномены деятельности человека и общества.

ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ теории МПЦУ определяется ее генетической связью с теорией деятельности, что отмечается в целом ряде исследований последователей научной школы МПЦУ [11].

Логика управленческого цикла МПЦУ: **ХОЧУ–МОГУ–ДЕЛАЮ–ПОЛУЧАЮ** восходит к диалектике взаимодействия базовых компонентов деятельности, упрощенно представляемых в схеме: «цель–средства–реализация–результат».

В теории МПЦУ управленческий цикл представлен в виде взаимодействия трех подсистем: «дерево целей», «исполняющая программа», «управляющая программа».

ИНТЕГРАТИВНОСТЬ теории МПЦУ заложена в самой ее генеральной гипотезе, которая сформулирована И.К. Шалаевым: «Если осуществить интеграцию достижений глобальных управленческих направлений – поведенческого и рационалистического, то должна образоваться качественно новая система управления, не сводимая к сумме ее образующих по признакам теорий, технологий, эффективности» [15, с.11]. Эксперименты и практика подтвердили заявленную гипотезу [17, с. 100-121].

МПЦУ демонстрирует восхождение от монотеорий рационалистического и поведенческого направлений к новой парадигме интегративной теории управления, снимающей вековое противостояние между ведущими направлениями в науке об управлении [15, с. 12].

ТЕХНОЛОГИЧНОСТЬ заключается в том, что И.К. Шалаев разработал технологический алгоритм МПЦУ. Необходимо отметить, что редко авторы теорий, особенно в педагогике, «снисходят» до решения задач реализации своих идей на практике. Для этого надо иметь и чувство научной ответственности, мужество, оправданную уверенность в реальности, объективности своих научных убеждений.

Согласно технологическому алгоритму МПЦУ управленческий процесс начинается с анализа исходной ситуации, диагностики мотиваций, причинно-следственных связей между содержанием процесса и его конечными результатами. Технологический алгоритм МПЦУ состоит из трех шагов:

1 шаг. Построение «дерева целей» (осознание актуальности проблемы, выявление проблемного поля, формулирование генеральной цели и декомпозиция ее на задачи, определение ведущих целей и подцелей, установление препятствующих факторов, определение возможных способов решения выявленных проблем).

2 шаг. Разработка исполняющей программы. По определению И.К. Шалаева: «Структура исполняющей программы совершенно адекватна структуре дерева целей: под каждую цель разрабатывается соответствующий норма-образец и меры его достижения» [16, с.18].

3 шаг. Разработка и реализация управляющей программы (создание организационных, психологических, предметно-материальных условий, разработка стимульных ситуаций, постоянный контроль и корректировка процесса).

Большое достоинство технологического алгоритма МПЦУ – его предельная квалиметрическая (198 параметров) разработанность, наличие интегративных показателей эффективности управления. Здесь действительно «гармония проверена алгеброй».

Со всеми основаниями можно было бы отметить и шестое свойство МПЦУ – **ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ** этой теории, хотя методология науки не знает и не использует такой термин. Тем не менее, только тогда теория имеет полное право на научность, если содержит в себе средства рефлексирования и совершенствования самой себя, т.е. имеет потенциал саморазвития.

В сборнике трудов, посвященных 10-летию научной школы МПЦУ (2003), ее руководитель, профессор И.К. Шалаев детально исследует инновационный потенциал МПЦУ, выявляет его структуру, точки роста и перспективы развития данной научной школы [15, с. 3 – 10].

Обращение специалистов конкретных областей науки к теории интегративного уровня всегда закономерно и необходимо, особенно в тех случаях, когда какая-либо частная наука переживает кризис или, наоборот, бурный рост, становление.

Безусловную методологическую значимость МПЦУ приобретает в социально-педагогическом исследовании.

В настоящее время социальная педагогика в России переживает одновременно и этап становления и период бурного развития. Почти стихийно идет процесс формирования новой парадигмы социальной педагогики как самостоятельной науки. Естественно, что цена методологических ошибок, допускаемых в столь ответственный период, может быть очень дорогой в будущем.

Сегодня нет единого понимания объекта, предмета, целей, задач социальной педагогики. Как справедливо отмечает М.А. Галагузова [10], В.И. Загвязинский [4] в настоящее время почти отсутствуют собственные методы и технологии социально-педагогического исследования: «Поскольку социальная педагогика – это сравнительно молодая отрасль педагогической науки, ей еще предстоит выработать свои специфичные методы исследования. На данном этапе развития этой науки она использует как общенаучные методы исследования, так и методы наук, очень близких ей по предмету исследования, прежде всего педагогические, психологические и социологические» [4, с. 140].

Подобное состояние «заимствования» явно затягивается и грозит социальной педагогике потерей самостоятельности, актуализирует четкое определение собственной предметности. Не случайно с самого момента «возрождения» социальной педагогики в России (1985-1991 гг.) не прекращаются попытки представить ее предметность в виде содержания частных отраслей психологии, социологии, социальной работы, то есть тех наук, из которых социальная педагогика заимствует готовые методы.

Попытаемся на основе теории МПЦУ смоделировать «рабочие» определения объекта, предмета и цели социальной педагогики как науки.

Согласно технологическому алгоритму МПЦУ, прежде всего, необходимо собрать и проанализировать материал, достаточный для построения дерева целей социально-педагогического исследования. Для этого рассмотрим формулировки предметности социальной педагогики в трудах ведущих специалистов данной науки.

А.В. Мудрик определяет: «Социальная педагогика как отрасль знания изучает социальное воспитание в контексте социализации» [7, с. 7].

Ю.В. Василькова и Т.А. Василькова пишут, что «социальная педагогика рассматривает воспитание и образование в государственных, муниципальных, общественных и частных учебных учреждениях» [3, с. 18].

М.А. Галагузова вырабатывает свои определения через сравнение с педагогикой и считает, что «объектом социальной педагогики является... ребенок, а предметом ее изучения становятся закономерности социализации ребенка» [4, с. 57].

М.Ф. Черкасова рассматривает вопрос с позиций развития ребенка и пишет: «задача социального педагога определяется как помощь в интеграции ребенка в общество, помощь в его развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении» [14, с. 111].

М.В. Фирсов предполагает, что «...социальная работа не есть только социальная педагогика; социальная работа – это и социальная педагогика в том числе» [13, с. 9].

В.Г. Бочарова отождествляет социальную педагогику с педагогикой социальной работы. В связи с этим Г.Н. Филонов дает интересное рассуждение: «Сферы социальной педагогики и социальной работы перекрещиваются, но не совпадают. Во всяком случае, педагогика социальной работы – только часть социальной педагогики» [12, с. 13].

В.А. Никитин и А.И. Арнольдов определяют социальную педагогику как науку и практику гармонизации взаимодействия человека и социальной среды [1, с. 33].

Отметим «тезаурус» данных определений:

1 ряд: личность, ребенок, индивид, человек

2 ряд: общество, учреждения образования, социальная среда.

3 ряд: взаимодействие, гармонизация, интеграция, помощь, воспитание, социальное воспитание, социализация, профессиональное становление.

Таким образом, очевидно совпадение исследователей по первому и второму ряду и полный «плюрализм» мнений по третьему ряду, который выделяется по критерию «ведущее действие».

Затруднения в практической деятельности социального педагога в последнее время породили целый ряд научных публикаций, в которых социально-педагогическая деятельность ориентирована «лишь на немедленное, интервентное реагирование на проблемы лиц, попавших в кризисные ситуации (инвалидов, наркоманов, беженцев и др.» [6, с. 121]. Разумеется, что данный круг проблем входит в содержание социальной педагогики, но не перекрывает поле ее предметности.

И.А. Липский объектом социальной педагогики как научной дисциплины считает «взаимодействие человека и социума», а предметом – «общие закономерности взаимодействия личности и социума» [6, с. 129]. Против такой точки зрения И.А. Липского трудно возразить, кроме одного неоспоримого факта: как раз взаимодействием человека и общества занимается целый ряд наук, следовательно, «взаимодействие» не может быть монопольным, специфическим предметом социальной педагогики. В противном случае, социальная педагогика должна быть возведена в ранг мета-науки где-то близко к социальной философии или методологии взаимодействия человека и общества, с чем вряд ли согласятся философы и методологи.

Несмотря на столь многоплановые и противоречивые оценки ключевого момента науки, все исследователи сходятся в одном: социально-педагогическое исследование имеет междисциплинарный статус, следовательно, и сама социальная педагогика представляет собой тип не только аналитической, но и интегративной научной дисциплины.

Межпредметный статус социальной педагогики не только является источником многочисленных, «неразрешимых» проблем данной науки. Проблема предметности социальной педагогики – это и серьезная современная методологическая проблема.

Однако ведущие методологи (Г.П. Щедровицкий, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский) откровенно отмечают, что пока целостная методология междисциплинарного научного исследования не построена, хотя ее актуальность все более возрастает [18, с. 143].

На основе полученной научной информации дадим феноменологическое описание предметности социальной педагогики: наука, имеющая отношение к различным видам деятельности личности и общества (их взаимодействию, социализации личности, педагогизации социума, помощи и поддержки индивида в кризисных ситуациях и т.д.). К данной феноменологии следовало бы добавить 89 терминов, составляющих современный «тезаурус» в научном лексиконе исследователей социальной педагогики [6, с. 133-134].

В логике алгоритма МПЦУ зададим простые вопросы, как бы олицетворяя социальную педагогику.

1. Чего она «хочет»? Ответ: квалифицированно помогать людям всех возрастов, социальным группам.

2. Что она «может»? Ответ: регулировать, гармонизировать отношения индивида и социума, влиять педагогическими методами на личность и социум.

3. Что она делает? Ответ: выполняет посреднические функции и роли между личностью и обществом, индивидом и социумом, интегрирует ресурсы и резервы личности и общества с целью создания условий для гармоничной социализации.

4. Что получает? Ответ: социально-компетентную личность; гармоничную социализацию; профессиональное оказание помощи личности, реализацию себя как посредника между индивидом и социумом.

Данный анализ также приводит нас к выводу о том, что в предметности социальной педагогики имеются как минимум два очевидных и постоянных компонента: личность и общество, или индивид – социум. Третий компонент присутствует также перманентно и представляет собой различные виды деятельности («разные деятельности» по определению Г.П. Щедровицкого).

С учетом знаний о содержании социально-педагогической деятельности, попытаемся определить предмет социальной педагогики.

Социальная педагогика – наука о гармонизирующей деятельности социального педагога как посредника между человеком и миром, личностью и обществом, индивидом и социальной средой.

Необходимо отметить, что выведенная на основе алгоритма МПЦУ дефиниция может претендовать на статус «рабочего» (чернового) определения, так как методология МПЦУ требует доскональной проверки гипотез через исполняющую и управляющую программы. Тем не менее, «рабочее» определение дает нам общее представление об объекте и предмете науки.

Объектом социальной педагогики вполне может быть «взаимодействие личности и общества».

Предметом социальной педагогики предполагается деятельность социального педагога как посредника между личностью и обществом.

Субъекты социальной педагогики (в трактовке А.В. Мудрика):

Индивид (ребенок, родитель, социальный педагог, клиент и т.д.), который социализируется в личность.

Группы индивидов (семья, сверстники, соседи, социальные «малые группы», «большие группы» и т.д.) – как структуры общества, которые социализирующее действуют на индивидов.

Институты социального воспитания (детские сады, школы, центры и другие воспитательные учреждения, а также специалисты в них) – как носители норма – образцов гармоничной социализации.

Цель социальной педагогики заключается, таким образом, в исследовании всех видов посреднической деятельности социального педагога и способов повышения ее эффективности [8, с. 88-89].

Задачи данной науки определяются прежде всего в отношении субъектов:

1. Исследование условий благоприятной социализации личности и оптимальных методов ее достижения.

2. Исследование процесса и методов педагогизации общества, особенно его основы – семьи.

3. Исследование профессиональной деятельности социального педагога как посредника и гармонизатора отношений человека и общества.

Таким образом, логика технологического алгоритма МПЦУ закономерно приводит к рассмотрению проблемы предметности социальной педагогики с позиций деятельностного и системного подходов. Ведь в социально-педагогической реальности (действительности) есть только индивид (с его проблемами и его же возможностями их решения), микросоциум (с его «болезнями», но также его ресурсами, резервами) и деятельность социального педагога между ними.

Такой подход позволяет исследовать деятельность социального педагога в отношении социализации индивида, а не саму социализацию, чем занимаются социологи и социальные психологи.

Исследовать не абстрактного индивида и личность, чем занимаются профессионально психологи (а точнее – специалисты по предмету «психология личности»), а исследовать возможности и технологию оказания конкретному индивиду адекватной, адресной, профессиональной помощи, защиты со стороны общества, что представлено в функциях и обязанностях социального педагога [7, с. 8-14].

Такой подход также позволяет исследовать деятельность социального педагога по педагогизации общества, процесса, требующего внимания многих наук и специалистов.

Исследование непосредственной практики работы социального педагога постоянно обогащает технологический и методический потенциал науки, ведет к развитию и расширению профессиональных видов деятельности, и повышению их эффективности [8, с. 88-94].

Таким образом, благодаря теории МПЦУ принципиально разрешается вопрос о предметности социальной педагогики: дан норма-образец деятельностного, системного подходов к исследованию предмета данной науки.

Методологический потенциал МПЦУ заключается в том, что данная теория без сомнения квалифицируется как мета-теория. А по классификации Э.Г. Юдина [19, с. 31], В.В. Краевского [5, с. 8] как теория «второго уровня» или – общенаучная методология, поскольку МПЦУ свойственны системный и деятельностный подходы, рефлексия разных типов научных исследований, интегрированность исходных идей.

Библиографический список

1. Арнольдов А.И. Живой мир социальной педагогики: в поддержку актуальной науки. – М., 1999.
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – М., 1994.
3. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций. – М., 1999.
4. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – М., 2000.
5. Краевский В.В. Методология научного исследования. – СПб., 2001.
6. Липский И.А. Социальная педагогика: методологический анализ. – М., 2004.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика. – М., 1999.
8. Свиридов А.Н. Технология МПЦУ в повышении эффективности действий социального педагога // Сборник «Школа МПЦУ в развитии управленческой теории и практики. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.
9. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина. – М., 2000.
10. Социальная педагогика: курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000.
11. Становление научной школы: проблемы и решения: Материалы научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.
12. Филонов Г.Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции. – М., 1999.
13. Фирсов М.В. Введение в теоретические основы социальной работы: историко-понятийный аспект. – М.: ИПП, 1997.
14. Черкасова М.Ф. Понятие «специализация» в подготовке социальных педагогов. – Екатеринбург, 2001.
15. Шалаев И.К. Инновационный потенциал МПЦУ как предмет развития научной школы // Материалы научно-практической конференции. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.
16. Шалаев И.К. Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003.
17. Шалаев И.К. Научные основы мотивационного программно-целевого управления: Учебное пособие. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 1995.
18. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995.
19. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М., 1978.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Карбышева

Тамара

Викторовна

– кандидат педагогических наук,
доцент кафедры
спортивной и оздоровительной гимнастики ФФК ТГПУ

В настоящее время общеобразовательная школа испытывает массу проблем. Одна из них связана с обучением учащихся, имеющих отклонения в учебной деятельности и поведении. В эту систему отношений "школа – ученик" вносит определенный вклад в социально-экономическую ситуацию современного общества. Школа, осуществляющая обучающую и воспитывающие функции, ориентирована на гуманистические личностно-ориентированные подходы к учащимся. Несмотря на данную ориентированность, воспитание школьников остается важнейшей не только целью, но и задачей общеобразовательной школы. Проблему этого процесса обуславливают негативные тенденции к увеличению числа учащихся, которые специалисты относят к дезадаптированным и педагогически запущенным. В связи с этим воспитание становится актуальной проблемой педагогического процесса, обращенной преимущественно к целенаправленному развитию эмоционально-ценностной сферы личности.

В современной педагогике все чаще "воспитание" и "обучение" рассматриваются как подсистемы единого процесса образования, посредством которого происходит становление человека через присвоение им социальности и культуры [6, 7, 11]. Специфика современного образования определяется сменой целевой установки на непрерывность "образование через всю жизнь" [13].

Ведущее направление современного образования заключается в осуществлении перехода от авторитарной педагогики к гуманной, педагогике развития. На базе гуманистических традиций отечественного и зарубежного психолого-педагогического знания, а также актуальных концепций личностной парадигмы образования строится современная модель образовательного процесса, отвечающая социокультурным требованиям [5, 9].

В этих условиях гуманизация образования, проблема обучения и воспитания дезадаптированных учащихся приобретает новое звучание, указывающее на необходимость усиления гуманизирующего и развивающего воздействия на воспитанника.

Реализация на практике личностно-ориентированного подхода в образовательной и воспитательной работе с дезадаптированными и педагогически запущенными учащимися является важной практической задачей педагогического процесса. Педагогическая запущенность представляет собой негативное явление в образовательном процессе, характеризующая воспитанников с позиции неприятия обучения, отклонения (девиации) поведения, происходящее на фоне нарушения психоэмоциональной сферы личности [2, 3].

Данные признаки отклонения в учебной деятельности, поведения, особенностях личностного развития отмечают большинство специалистов, которые также склоняются к мнению, что педагогическая запущенность является начальной стадией дезадаптации детей и подростков. Особое внимание заслуживают процессы нарушения адаптации к учебным условиям и социальной ситуации развития учащихся. Характерной чертой дезадаптации являются неблагоприятное социальное развитие, проявляющееся в отчуждении от основных социализирующих институтов, разнообразными проявлениями асоциального характера: приобщению к алкоголю и табакокурению, наркотикам (аддитивностью поведения), агрессивностью, корыстными правонарушениями, отлыниванию от учебы, склонностью проведения свободного времени в асоциальных группах. Очевидно, что на учащихся подросткового возраста особую роль оказывает неблагоприятное ближнее окружение, среда, которая вызывает социальную и педагогическую дезадаптацию несовершеннолетних. Неблагоприятные воздействия среды могут иметь как прямой, так и косвенный десоциализирующий характер [1]. В одних случаях они могут быть представлены образцами антиобщественного поведения или взглядов, в другом – проявляться в наличии неблагоприятных социально-психологических условий, затрудняющих усвоение социальных норм и ценностей позитивно ориентированной среды. Педагогическая запущенность в этом ключе рассматривается как начальная стадия дезадаптации. Для педагогически запущенных учащихся характерны отклонения в психоэмоциональных сферах личности, проявляющиеся в первую очередь завышенным уровнем личностной и актуальной тревожности, крайним уровнем агрессивности, ригидности, фрустрации, неадекватностью самооценки личности, отклонениями в потребностно-мотивационной сферах, низким уровнем проявления психических функций внимания, памяти. В современной педагогической литературе вопрос о нарушении школьной и социальной адаптации рассматриваются сквозь призму в отклонении поведения в процессе развития личности учащихся, которая характеризуется особенностями возрастной периодизации [8], учитывая, что периодизация социального развития опирается на несколько иные критерии, чем периодизация психического развития, она имеет несколько иные возрастные рамки и границы. Так, в периодизации психического развития старший подростковый (14-15 лет) и ранний юношеский (16-17 лет) относят к разным возрастным периодам, однако в периодизации социального развития оба эти периода обозначены как маргинальный переходный период социализации, что вполне объяснимо сходством тех процессов, которые характеризуют социальное созревание индивида в переходный период на рубеже подросткового и юношеского возраста. Поскольку основным содержанием процесса социализации в этом возрасте является формирование самосознания, то и вопрос выбора референтно-значимого коллектива и вида деятельности приобретает особую значимость. Невозможность добиться успеха, отсутствие такой деятельности, в которой подросток может реализовать себя, дискомфорт, наступающий в результате престижной неудовлетворенности, как это бывает с педагогически запущенными и дезадаптированными подростками в классе в силу их слабой успеваемости, конфликтов с учителями и одноклассниками, ведет к отчуждению от школьной ситуации развития, снижению её референтной значимости в глазах подростка, к поискам иной, предпочитаемой сферы обучения и референтной группы сверстников. И когда эта группа формируется и развивается вне социально-значимой деятельности школьного обучения и сопровождения, в условиях пустого времяпрепровождения и рискованных, беспечных занятий, стремление быть значительным в глазах своей референтной группы, становится основным фактором девиации поведения [14]. Совершенно иной эффект может наблюдаться, когда потребность в общении и самоутверждении реализуется в условиях организованной направленной педагогической среды обучения и воспитания, формирующейся на основе социально-значимой деятельности, такой как спортивные занятия, кружки, секции, внешкольные мероприятия, где созданы условия для самореализации. В таких случаях проблема трудновоспитуемости либо не возникает, либо успешно решается путем ресоциализации несовершеннолетних.

Наряду с раскрытыми механизмами нарушения социализации в подростковый период, выражающейся в школьной и социальной дезадаптации, делением направлений педагогической коррекции, необходимо обратиться к выявлению природы отклоняющегося поведения, тех неблагоприятных факторов, которые обуславливают появление различных форм дезадаптации в подростковом возрасте. Совершенно справедливо и обоснованно специалисты [4] указывают на затрудненность выявления такого рода факторов, потому что они не выступают изолированно, а представляют собой комплексное взаимодействие самых разнообразных факторов, действующих в определенные возрастные периоды с различным вкладом в формирование и развитие отклонений в поведении и деятельности учащихся [9].

В состав данных факторов, обуславливающих генезис отклонений школьной ситуации развития воспитанников входят: индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок девиантного поведения, препятствующий социальной адаптации индивида; психолого-педагогический фактор, выражающийся в наличии неблагоприятного течения школьного и семейного воспитания; социально-психологический фактор, проявляющийся в негативных тенденциях межличностных отношений в семье, за пределами школы, в учебно-воспитательном коллективе; личностный фактор, характеризующий индивидуальное избирательное отношение к предпочитаемой среде общения, ценностным ориентациям в окружении, к педагогическим воздействиям школы, коллектива, семьи, предпочтениям в саморегуляции поведения; социальный фактор, определяющийся социальными ориентирами, социально-экономической обстановкой и условиями общественной организации жизни в обществе [10, 12, 13].

Учитывая, что генезис педагогической запущенности и дезадаптации детей и подростков представлен многофакторной природой, его изучение требует системного подхода, способного определить взаимосвязь и взаимообусловленность разнообразных негативных факторов, широкого применения сравнительного анализа как метода контроля изменения ситуации школьного развития. Эти вопросы решает комплекс диагностическо-коррекционных мероприятий, направленный на выявление дефектов педагогического, психологического и социального развития подростков. Для общей корректировки в широком массиве методов диагностики, необходимо обратить внимание на некоторые общие принципы отбора психодиагностических методов, позволяющих выявить характер и причины школьной и социальной дезадаптации учащихся. Для этого необходим системный подход в анализе комплекса деструктивных психобиологических, педагогических, психологических и социально-психологических факторов, влекущих негативные тенденции в школьной и социальной ситуации развития учащихся. Очевидно, что в первую очередь должна выявляться психобиологическая природа отклонений (заболевания, патологии в развитии). Обнаружение данного рода особенностей требует специализированных лечебно-воспитательных программ, и обеспечивать реализацию этого направления ресоциализации должны врачи, дефектологи, патопсихологи.

Далее необходимо выявить особенности индивидуально-психологического характера, включая дефекты эмоционально-волевой и мотивационной сферы (высокую тревожность, агрессивность, ригидность, неадекватность самооценки личности, особенностей характера, эмпатийной сферы и т.д.), это в свою очередь требует индивидуального педагогического подхода.

Наряду с вышеперечисленными особенностями требует диагностики социально-психологические особенности личности подростка, характеризующегося социальной дезадаптацией. В этой связи возникает необходимость обозначения диагностически значимых параметров социального развития, подлежащих как коррекционному, так и превентивному диагностическому исследованию: сфера ориентиров в деятельности, установок, предпочтении в общении и видов деятельности.

Отдельно следует обратить внимание на референтные ориентации, выступающие в данном возрасте перцептивными фильтрами, регулирующими социальную перцепцию подростка, восприятие и оценки окружающих людей, социальных норм, морально-этических ценностей. Так-

же огромное значение отводится системе самооценок и уровня ожиданий, то, что справедливо можно отнести к престижным механизмам саморегуляции на поведенческом уровне и в первую очередь подростков с отклонениями в поведении и учебе [6, 7, 8].

Диагностическое обследование необходимо дополнить социально-педагогическими методами, позволяющими выявить дефекты учебной деятельности, причины низкого уровня качества и скорости обучения, причины пропусков учебных занятий, выявлению особенностей школьной ситуации воспитания и обучения. Созвучные проблемы выявляет исследование социальной ситуации, провоцирующей дезадаптацию детей и подростков. Она представлена, как правило, особенностями детско-родительских отношений, атмосферой семьи, характером межличностных отношений, статусом в среде сверстников. Диагностическое обследование выявляет возможные пути педагогической коррекции и ресоциализации дезадаптации учащихся, используя в том числе занятия физической культурой и спортивно-оздоровительной деятельностью. В литературе широко освещены опыт работы с данным контингентом в клубах по месту жительства, в центрах педагогической реабилитации, в детских домах и школах-интернатах, вспомогательных школах, оздоровительно-трудовых центрах [3], однако отсутствует системный подход коррекционной работы в условиях общеобразовательной школы путем применения направленных занятий физической культурой. Это актуализирует проблему более полного использования возможностей физической культуры и спорта как в целях профилактики, так и коррекции школьной и социальной дезадаптации подростков в условиях массовой образовательной школы. Недооценка такого мощного фактора образования, как физическая культура, в конечном итоге ведет к расширению педагогического пространства.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избр. психологические труды: – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 10-127.
2. Беличева С.А. Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1993. – 199 с.
3. Беличева С.А., Фокин В.М. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер. – М.: Социальное здоровье России, 1993. – 62 с.
4. Беличева С.А. Диагностика школьной дезадаптации. – М.: Социальное здоровье России, 1993. – 127 с.
5. Вяткин Л.Г., Кармаев А.А., Капичникова О.Б. Механизм реализации личностного ориентированного образовательного процесса: Монография. – Балашов: Изд-во БГПИ, 1999. – 100 с.
6. Корнетов Г.Б. Педагогика: теория и история. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 256 с.
7. Краевский В.В. Общие основы педагогики: Учебник для студентов высшего педагогического учебного заведения. – М.: Академия, 2003. – 256 с.
8. Петровский А.В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15-30.
9. Петровский А.В. Психология в России: XX век. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
10. Роголева Е.Б. Педагогические условия социальной реабилитации детей с девиантным поведением: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 14 с.
11. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов высшего педагогического учебного заведения. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
12. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учебник для студентов высших учебных заведений. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
13. Щедровский П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). – М.: Эксперимент, 1993. – 154 с.
14. Яковлев А.М. Преступность и социальная психология. – М.: Юридическая литература, 1971. – 288 с.

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Фото f2

**Куроленко
Елена
Михайловна**
– аспирантка ИХО
(Москва)

Профессионально-гуманистическое мировоззрение личности музыканта может быть рассмотрено как интегративное личностное образование в совокупности гуманистической профессионально-ценностной ориентации, которая проявляется в деятельности, поведении, общении. Понимая личность музыканта как носителя общечеловеческой музыкальной культуры, мы видим сферу его профессиональной реализации во всей полноте системы общественных отношений. В этом случае предметное знание, владение профессией не являются приоритетными средствами материального обогащения, но предстают как возможность для более полного и разностороннего осуществления общественно-значимой, социально-востребованной миссии. Гуманистическое мировоззрение профессионального музыканта может стать побудительным звеном механизма запуска творческого потенциала личности к саморазвитию, самосовершенствованию, самовоспитанию как сущностно-смысловой доминанты жизни индивида.

Гуманистическое мировоззрение, которое преломляется через призму индивидуальной жизнедеятельности, входит в психологическую культуру личности в форме личностных ценностей и является одним из источников мотивации поведения. Каждому человеку присуща индивидуальная иерархия личностных ценностей, которые опосредуют духовную культуру общества и духовный мир личности, общественное и индивидуальное бытие. Ценности формируются в сознании в форме ценностной ориентации и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида.

Гуманистические положения обуславливают новые подходы к вопросу определения профессиональной компетентности педагога. Современный преподаватель должен глубоко и всесторонне осмысливать различные тенденции многопланового социально-нравственного процесса, его сущность, природу, освоить систему гуманистических ценностей, которые определяют или уточняют его ценностные ориентации, профессионально-педагогическую позицию. В этом случае критерием гуманизации выступают отношения, которые складываются в учебно-воспитательном процессе между педагогом и учеником. Качественная наполненность подобных отношений выдвигает приоритет воспитательных целей над целями обучения. Данные аспекты широко обсуждаются в современной педагогической литературе. Можно привести примеры исследований у О.А. Абдуллина, С.Г. Вершловского, К.А. Абульхановой-Славской, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Е.Н. Шиянова, М.Н. Берулавы, и др.

Мотивационно-ценностное отношение педагога, музыканта к художественно педагогической деятельности является обобщенным показателем профессионально-гуманистической направленности личности учителя и представляет собой полифункциональную структуру, состоящую из когнитивного (понимание социальной значимости

профессии, ее ценностей, особенностей осуществления), эмоционального (удовлетворенность профессиональным выбором) и интеллектуально-волевого (целеустремленность, настойчивость в достижении намеченного).

В качестве исходных постулатов можно выделить ценностные ориентации как осознанные смысловые образования. Это означает, что содержание гуманистического мировоззрения музыканта-педагога социальных учреждений составляют те смыслы и ценности жизни, которые, став мотивом деятельности и общения, реализуются в конкретный момент в рамках гуманистического подхода к личности ребенка или взрослого. Следовательно, данные ценности, в реализации художественно-педагогических задач становления личности, способствуют расширению возможностей социальной адаптации, приобретают статус гуманистических.

Гуманизация художественного образования предстает перед музыкантом в форме социального нравственного императива, который задает общий «тон» решения многообразных социально-педагогических проблем. Центральным является позиция работать ради интересов развития личности другого человека, а приоритетными в этих условиях становятся вопросы профессиональной культуры, нравственности, мотивации музыканта.

Однако практика показывает, что у многих музыкантов уровень развития таких важных характеристик как эмпатия, искренность, толерантность является низким. Возможно, это происходит потому, что знание гуманистических постулатов не стали личным мировоззренческим выбором музыканта. Следовательно, изменение данного положения предполагает необходимость оптимизации профессиональной подготовки музыкантов – для формирования у специалистов профессионально-гуманистической направленности личности, которая рассматривается как один из ведущих факторов гуманизации образования.

Профессионально-гуманистическая направленность музыканта проявляется в виде моральных профессионально-личностных черт, которые формируются в процессе непрерывного образования, повышения квалификации, обеспечивая определенную модель личности учителя-гуманиста с ее спецификой интересов, склонностей, потребностей, мотивов, внутренних возможностей. В этой связи первостепенными становятся вопросы самоопределения музыканта в мировой и национальной культуре, в художественно-педагогической деятельности, а также выработка на этой основе социально-профессиональной позиции, ценностного отношения к педагогической деятельности как творческому акту.

Например, в концепции личности В.С. Мерлина понятие «отношение» приобретает качества катализатора личности. Под направленностью автор подразумевает «такое сложное образование личности, которое должно очертить особенности тенденций поведения и действий человека, определяющих в социальном плане его облик по существенным линиям: его отношения к другим людям, к себе, к своему будущему» [1]. Как считает исследователь, направленность проявляется:

- в особенностях интересов личности;
- в особенностях целей, установок, которые формулирует человек;
- в пристрастиях и потребностях человека.

Интересна идея Л.И. Божович. Автор рассматривает направленность как иерархическую систему устойчиво доминирующих мотивов и видит в ней стержень развивающейся личности. Мысль Л.И. Божович развивает М.С. Неймарк, доказывая, что в мотивационную структуру входят как случайные, ситуационные мотивы, так и устойчивые, постоянно действующие. При наличии подобной иерархии мотивов индивид организует свое поведение вопреки непосредственным побуждениям, если они противоречат убеждениям личности.

Таким образом, мнения ученых сходятся в понимании направленности как ведущего свойства личности, определяющего ее психологический склад. Как показывает анализ исследуемой проблемы, направленность связана с мотивационной сферой личности, определяющей ее активность. Можно предположить, что посредством активизации направленности раскрываются новые потенциальные возможности личности музыканта, происходит расширение ареала художественно-педагогической деятельности, формируется гуманистическое мировоззрение.

Отметим, что ведущее место в системе ценностных ориентаций личности занимают ориентации на профессиональные ценности в художественном (творческом) воплощении, формирование которых является важнейшим условием становления личности. В то же время гуманистическое мировоззрение является стержнем эффективности развития целостной творческой индивидуальности специалиста.

Художественно-педагогическая деятельность в социальном учреждении охватывает не только развитие природных особенностей ребенка или взрослого (здоровье, поведение), но и его социальные свойства (быть гражданином), а также свойства субъекта культуры (свобода, гуманность, духовность). Однако мы констатируем, что процесс художественного образования, воспитания, то есть гармоничного развития личности тогда гуманен, когда он способен помочь человеку в решении конкретных жизненных проблем в осмыслении реальных противоречий, в формировании способностей и перспектив жизнедеятельности, когда он служит развитию потенциальных возможностей людей. При этом не вызывает сомнений положение, что музыкант-педагог должен так воспитывать человека, в том числе с поведенческими, коммуникативными проблемами, с нарушениями в развитии, чтобы ребенок или взрослый смог ориентироваться в изменяющемся мире на основе гуманистических критериев, адекватно – с позиций безусловного различия добра и зла осмысливать окружающую действительность. На наш взгляд, это может произойти только тогда, когда мировоззренческая ориентация на гуманизм в профессиональной деятельности музыканта, работающего в социальном учреждении, станет для специалиста нравственным императивом и будет определять содержание и направленность всего художественно-образовательного процесса. Т.Б. Гребенюк, подчеркивая роль педагога в целостном воздействии на личность ребенка – в его социализации справедливо резюмировала: «Социализация – это процесс, который позволяет ребенку занять свое место в обществе, это продвижение новорожденного от асоциального состояния к жизни в качестве полноценного члена общества» [2].

Социальная действительность – то, что определяет функционирование как общества, так и отдельного человека. Например, исследуя происходящие социальные процессы, Л.П. Буева раскрывает множество проблем, связанных с кризисом культурных и образовательных ценностей. В то же время современная стратегия демократического преобразования российского государства характеризуется поиском путей интегрированного гуманистического социального пространства, где экономические, имущественные, образовательные и другие различия между людьми могли бы нивелироваться. Содействовать реализации данных важнейших намерений призваны учреждения социальной сферы, где должны работать высокопрофессиональные специалисты. Заметим, что в современных нестабильных условиях жизни населения важность решения социальных проблем на принципах гуманизма представляется особенно актуальной.

Вспомним, фундаментальная перестройка общественной жизни в России обусловила появление новых и обострение уже существующих негативных социальных тенденций. В качестве основных можно назвать социальное сиротство, увеличение численности инвалидов и категорий семей, остро нуждающихся в дополнительной поддержке со стороны государства. Данные процессы являются широко распространенными, охватывают все слои населения и имеют тенденцию к росту.

Подобные негативные явления были вызваны совокупностью причин. Во-первых, резкий переход общества из одного состояния в другое привел к осложнению адаптационных процессов в российском обществе, что способствовало появлению категорий населения, которые оказались не в состоянии справиться с возникшими трудностями. Во-вторых, система социального обеспечения, существовавшая в 80-х годах, уже не могла удовлетворять растущие потребности населения в различных видах социальной помощи, границы которой раздвинулись до художественно-образовательной сферы. В-третьих, многие государственные предприятия и учреждения, в прошлом предоставлявшие своим сотрудникам определенные виды социальной поддержки, изменили формы собственности и отказались от «социального пакета». В-четвертых, деятельность существовавших в то время социальных учреждений носила стихийный характер

и была направлена на последствия ситуации, а не на причины. В-пятых, не была разработана единая концепция социального развития государства.

В-шестых, отсутствовал профессионально подготовленный аппарат работников социальных учреждений. Следовательно, можно заключить, что в прошлом, система социальной защиты населения функционировала неэффективно.

В наше время многие факторы, затрудняющие деятельность служб системы социальной защиты конца 1980-х-начала 1990-х годов «перешли» в современную социальную систему. При этом к ним добавились новые тенденции, характеризующие текущие проблемы российского общества. Поэтому многие учреждения социальной сферы оптимизируют процесс перестройки направлений своей деятельности с учетом новых социальных реалий.

Для качественного функционирования учреждений социальной сферы назрела четкая необходимость в стратегии социального развития регионов России, в определении ближайших и долгосрочных программ комплексного художественно-педагогического образования подрастающего поколения. Современным гуманистическим критериям демократического развития общества отвечает моделирование системы социальной защиты, функционирующей во взаимодействии с государственными, образовательными, культурными, общественными организациями, и как результат – модульное прогнозирование социальных процессов (умение предвидеть и влиять) – в качестве одной из составляющих поступательного взаимодействия общества в целом и отдельных институтов в частности.

Мы отмечаем, что влияние общественных изменений последнего десятилетия привело к увеличению негативных социальных тенденций. Например, неоднозначно реализуемое развитие регионов России неизбежно затронуло интересы многих социальных групп. Снять острые негативные аспекты, возникающие в изменяющемся обществе, на наш взгляд возможно только при условии профессионального взаимодействия специалистов художественных видов искусства, образования, учреждений социальной защиты.

Среди других социальных проблем, с которыми сталкиваются специалисты, школьные трудности составляют большую часть. В этом направлении внимание педагогов концентрируется на поиске индивидуальных (авторских) методик художественно-педагогического взаимодействия. Осуществить данную деятельность возможно при использовании системных подходов: прогнозирования предполагаемых позитивных и негативных явлений в образовании и моделирования педагогических подходов целостного решения проблем, координированном взаимодействии педагогов: специалистов художественных дисциплин и психологов. При таком понимании решения проблем деятельность социальных учреждений смещается от распределения денежных средств, спонсорской помощи к оказанию комплекса образовательных (в том числе художественно-развивающих), психолого-консультативных услуг. Это означает, что моделирование системы социальной защиты на современном этапе, а так же прогнозирование социальных процессов, как основа управления ими – одна из составляющих успешного функционирования общества в целом. Можно предположить, что художественно-педагогическая деятельность специалистов является катализатором эффективности социальных учреждений, перспективным направлением в расширении видов предлагаемых населению услуг.

Реальная практика функционирования государства и отдельных социальных институтов, однако, показывает, что российское общество развивается без учета обозначенных особенностей. Изменился образ жизни всего общества: поменялись формы собственности, что в свою очередь привело к появлению других источников доходов. Претерпели кардинальные изменения виды деятельности населения. Резко увеличился разрыв в уровнях доходов населения. Многие государственные учреждения перешли на самообеспечение, что с одной стороны привело к изменению качества предлагаемых услуг, а с другой – потребовало от граждан дополнительных расходов. Видоизменились общественные отношения, политическая структура и идеологические установки. Усилилась дифференциация общества. Как результат – снизилась доступность форм образования для детей из некоторых социальных групп.

Наиболее уязвимой в социальном плане оказалась семья, поэтому принципиально важными становятся мероприятия по укреплению статуса семьи, выявление особо нуждающихся в комплексной социальной поддержке, анализа образовательных потребностей семей.

В начале 1990-х годов была организована деятельность Центров социальной помощи семье и детям, обязанности которых очерчивались оказанием семьям и населению территории, на которой располагались учреждения, широкого спектра психологических, социальных, образовательных и других услуг.

Подведем итог:

- деятельность социальных учреждений должна была содействовать комплексной реабилитации значительной части населения;
- сформировавшаяся в России в 1990-е годы система социальной защиты, практически не имея научной концепции, а также эффективно функционирующей сети учреждений, могла только незначительно корректировать последствия социальных проблем;
- как правило, вся деятельность данных учреждений была направлена на работу с последствиями, а не с причинами трудной жизненной ситуации.

Современная система социальной защиты подверглась определенным изменениям за прошедший период времени. Правительство Российской Федерации определило безусловным приоритетом в области социальной политики инвестиции в человека, в развитие человеческих ресурсов. В последнее время повысилось внимание органов власти к проблемам социально незащищенных категорий детей и семей. Появились такие законодательные акты, как «Концепция семейной политики, защиты прав и законных интересов детей поддержки детства на 2001-2005 годы»; «Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 года»; концепции социально-экономического развития регионов и прочие акты, определяющие основные направления развития социальной политики государства.

Перечень услуг, оказываемых данными учреждениями, достаточно широк. Как правило, речь идет о комплексной помощи, которая включает в себя не только социальный аспект, но и психологический, образовательный, художественный, правовой, экономический и пр. Важно отметить: подобные услуги предоставляются бесплатно, что чрезвычайно важно для широких групп населения, с которыми работают специалисты данных учреждений. Среди «клиентов» социальных служб большую часть составляют дети, подростки, семьи, пожилые люди. В условиях сохранившихся негативных тенденций, таких как разрушение нравственных ориентиров, ценности семейных отношений, падение уровня жизни – работа социальных учреждений становится особенно актуальной и востребованной.

За последнее время количество лиц, категорий, состоящих на учете в органах социальной защиты населения, увеличилось более чем в два раза. По-прежнему сохраняются негативные тенденции, такие как коммуникативные расстройства личности, деликвентные проявления, ухудшение здоровья детского населения, рост числа инвалидов и категорий семей, особо нуждающихся в социальной поддержке. Единая концепция социального развития общества носит в большей мере декларативный характер. Каждый регион при этом трактует основные направления социальной политики с точки зрения имеющихся ресурсов и «своего видения» насущных социальных проблем. Остаточный принцип финансирования многих социальных программ и проектов не способствует их эффективной реализации. Справедливости ради заметим, что на региональном уровне предпринимаются некоторые меры для улучшения положения института семьи. Эти меры реализуются через развитие и качественное наполнение сети учреждений социальной защиты. На примере учреждений социальной сферы г. Красноярска можно проследить некоторые тенденции социального развития региона.

Деятельность государственных, муниципальных специализированных учреждений и учреждения социальной защиты в Красноярском крае организована в соответствии с Федеральным законом «О социальном обслуживании населения», а также в соответствии с типовыми положениями. В соответствии с законом, к подобным учреждениям могут относиться:

- социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних;
- приюты; центры реабилитации детей с ограниченными возможностями;
- центры социальной помощи семье и детям;
- центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей в возрасте до 3-х лет и другие учреждения.

В целом, основные функции учреждений являются следующие:

- определение формы и степени социальной (в том числе школьной) дезадаптации детей, семей, взрослых, всех социально-незащищенных категорий населения;
- разработка индивидуальных образовательных программ социальной реабилитации детей и подростков, включающих учебно-познавательный, художественно-развивающий, социокультурный, профессионально-трудовой и др. компоненты;
- оказание квалифицированной педагогической помощи в восстановлении социального статуса личности;
- привлечение государственных и общественных организаций к решению вопросов социального обслуживания семей и детей.

Штатное расписание социальных учреждений включает должность психолога, социального педагога, синтетическое наполнение которой позволяет работать преподавателю-предметнику, профессиональному музыканту, художнику и т. п. Что касается деятельности профессионального музыканта, то она носит характер «широкой» реализации знаний и умений во всей полноте художественно-педагогического аспекта.

Мы отмечаем, что среди других учреждений Центры социальной помощи семье и детям отличаются многопрофильностью. Как известно, они были созданы специальным постановлением правительства в 1993 г. для координации и реализации комплексных мер реабилитационного характера в отношении социально-уязвимых слоев населения.

Основные направления деятельности учреждений охватывают пять блоков:

1. Социально-экономическая помощь населению через взаимодействие с различными организациями, в том числе общественными.
2. Психолого-педагогическая помощь семье и детям.
3. Художественно-педагогическая деятельность.
4. Деятельность (в том числе художественно-педагогическая) по профилактике безнадзорности.
5. Научно-методическая деятельность.

Объем социально-педагогических услуг включает в себя:

- организацию досуга детей (организация и проведение концертов, праздников, тематических фестивалей, художественных объединений, клубов по интересам);
- педагогическое консультирование по вопросам профориентации (жизненного самоопределения, выбора профессии);
- художественно-педагогическое образование детей и взрослых (индивидуальные, групповые занятия по музыке и другим художественным дисциплинам);
- контекстные формы обучения детей по авторским методикам: организация практических занятий (с включением блока художественных предметов) по подготовке детей к школе;
- коррекция педагогической запущенности детей (развитие навыков самостоятельного художественного творчества);
- оказание педагогической помощи с целью восстановления статуса в коллективе сверстников, по месту учебы, работы (педагогическая помощь семье).

Например, анализ обращений за текущий год в Центр социальной помощи семье и детям микрорайона Академгородок г. Красноярск (далее Центр) показывает, что услуги Центра наиболее востребованы у следующих групп населения:

- Малообеспеченные семьи.
- Семьи с неблагоприятным психологическим климатом.
- Пенсионеры.
- Семьи с детьми-инвалидами.
- Неполные семьи.
- Многодетные.
- Семьи научной интеллигенции.
- Семьи с опекаемыми детьми.

Одним из достижений Центра стало получение в 2002 г. статуса «базового опорно-экспериментального учреждения социального обслуживания семьи и детей Министерства труда и социального развития Российской Федерации». Во многом это произошло благодаря инновационной деятельности педагогов учреждения. В Центре функционирует 25 групповых и индивидуальных форм художественно-педагогического взаимодействия, в которых занято полезной деятельностью более 1000 детей и подростков. Художественно-педагогическая деятельность профессионального музыканта в данном социальном учреждении представляет собой многофункциональную модель творческой реализации. В зависимости от формы художественного объединения специалист может выступать в роли педагога, концертмейстера, дирижера, сольного исполнителя, лектора, аранжировщика музыкального сопровождения, режиссера-постановщика, руководителя музыкального проекта и т.д.

Помимо постоянно действующих объединений, Центром регулярно организуются специальные (празднично-тематические) культурно-массовые мероприятия для жителей района, летние детские оздоровительные площадки с блоком художественно-педагогических занятий. Специалистами Центра оказываются художественно-педагогические услуги другим образовательным и социальным учреждениям на основе заключенных договоров.

Успешный опыт деятельности данного учреждения показывает, что стратегия развития социального учреждения представляется в дальнейшем расширении художественно-педагогического направления, укреплении созданного художественного образовательного пространства, где одновременно гармонично функционируют разные виды и формы художественного творчества (детское, подростковое, семейное, коллективное). Практика доказала важность сближения позиций профессиональных музыкантов, художников, педагогов, социальных педагогов, психологов на гуманистических принципах и общей территории социального взаимодействия, которая включает семью, школу, Центр, микрорайон, общественные организации, и где органично могут существовать разные компоненты художественного общения.

Необходимо заметить, что гуманистически наполненным художественно-педагогический стиль взаимоотношений в практике обучения и воспитания в учреждениях социальной сферы станет тогда, когда специалистом (музыкантом) будут безусловно приняты моральные ценности гуманизма, и они станут направляющим вектором потенциального и реального профессионального роста профессионального музыканта. В этом случае педагог становится способным к преобразованию педагогической действительности в художественном направлении в соответствии с гуманистическими целями социального развития общества. Осмысление музыкантом норм и требований морали, системы ее ценностей, ведет, с одной стороны, к его собственному нравственному развитию, обретению духовности, свободы морального выбора, а с другой – способствует передаче гуманных ценностей проблемной личности, обеспечивая тем самым действенность субъект-субъектной художественно-педагогической деятельности по формированию мотивационно-ценностного отношения к миру, людям, собственной личности.

Библиографический список

1. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности. – Пермь, 1968. – С. 41.
2. Гребенюк Т. Б., Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности. – Калининград, 2000. – С. 301.



75 лет Виталию Александровичу Сластёнину

Учёный, педагог, организатор,
Деятель общественный, поэт,
Труженик, талант, инициатор,
И души щедрее в мире нет

В.А. Сластенин – действительный член РАО, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы Московского педагогического государственного университета, заслуженный деятель науки РФ, член союза журналистов РФ, президент Международной академии наук педагогического образования – выдающийся теоретик и практик российского образования.

Труды В.А. Сластенина как философа и методолога – значительное явление в педагогической науке. Они переведены на десятки языков и имеют мировое признание.

Полет мысли В.А. Сластенина был бы невозможен без опоры на идеи таких его учителей, как К.Н. Корнилов, Н.Д. Левитов, М.М. Рубинштейн, И.Ф. Сवादковский, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, Н.М. Шуман.

В повседневном напряженном поиске Виталий Александрович непрерывно генерирует все новые и новые идеи, порою расставаясь с одними и выдвигая другие, соответствующие социокультурной ситуации общества.

Ландшафт научных изысканий В.А. Сластенина в области методологии педагогики чрезвычайно разнообразен: разработка стандартов нового поколения; прогностические модели профессиональной деятельности и личности учителя; фундаментализация и прикладная направленность содержания педагогического образования; единство воспроизводства и функционирования педагогических кадров; взаимосвязь организационных форм образования и самообразования учителя; функциональная полнота педагогического образования; закономерности формирования у будущих учителей научного мировоззрения и многие другие.

В.А. Сластенин определил ментальные контуры педагогической науки, сплотил коллектив единомышленников в масштабах России, подготовил более 200 кандидатов и докторов педагогических наук.

В день Вашего славного юбилея желаем Вам, дорогой Виталий Александрович, доброго здоровья, семейного благополучия, новых побед в научной и педагогической деятельности и личного счастья.

*Редакционная коллегия журнала «Педагог»
и Ваши ученики*



80 лет Евдокии Фроловне Широковой

Евдокия Фроловна Широкова родилась 21 августа 1925 г. в селе Стрелецкая слобода Рузавского района Мордовской АССР в многодетной крестьянской семье.

Трудовая биография Е.Ф. Широковой началась в трудные военные годы в 1943 г. Работала она старшей пионерской вожатой в школе и инструктором горкома комсомола. В 1946 г. поступила и успешно окончила в 1950 г. Саранский государственный педагогический институт, была рекомендована в аспирантуру Ленинградского госпединститута имени А.И. Герцена, после окончания которой успешно защитила кандидатскую диссертацию по педагогике.

В 1953 году Евдокия Фроловна была направлена на Алтай – в Бийский пединститут на должность зав. кафедрой педагогики и психологии, в 1957 году переведена в Барнаульский государственный педагогический институт на кафедру педагогики и психологии. Затем была избрана депутатом краевого совета народных депутатов и назначена секретарем крайисполкома. С 1963 года снова на педагогической работе – зав. кафедрой педагогики, проректор по учебной работе Барнаульского государственного педагогического института. И вот уже более 15 лет – профессор кафедры социальной и педагогической технологий БГПУ.

Евдокия Фроловна – специалист высокой квалификации. Ее занятия отличаются глубоким научно-теоретическим содержанием, профессионально-педагогической культурой, творческим поиском новых методов и форм учебно-воспитательного процесса. Ею публикуются учебные пособия, статьи и тезисы. Она участвует в международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях и семинарах по актуальным вопросам "Истории образования", теории и практики воспитательного процесса в школе и в вузе, редактирует научные сборники, рецензирует кандидатские диссертации, авторефераты, руководит дипломными работами студентов.

Многолетний, добросовестный и плодотворный труд Е.Ф. Широковой заслуженно отмечен правительственными наградами, среди них: «Отличник народного просвещения СССР», «Отличник народного просвещения РСФСР», «За отличные успехи в области высшего образования», «Почетный работник высшего профессионального образования РФ», «Заслуженный работник культуры РСФСР».

Евдокия Фроловна Широкова пользуется заслуженным уважением и авторитетом у коллег и студентов БГПУ, учительской общественности Алтайского края и Сибирского региона, является Почетным профессором БГПУ, академиком МАНПО.

Искренне и сердечно поздравляем с юбилеем, желаем творческих успехов и долголетия!

Редакционная коллегия журнала «Педагог»



75 лет Василию Никифоровичу Филиппову

В январе текущего года доктору философских наук, профессору, академику МАНПО, заведующему кафедрой философии Барнаульского государственного педагогического университета, члену редакционной коллегии журнала "Педагог" Василию Никифоровичу Филиппову исполнилось 75 лет.

Василия Никифоровича отличает целеустремленность, требовательность в работе, прежде всего к себе и членам кафедры, строгая философская культура мышления, исследовательская логика поступков, продиктованная интересами России и её народов. Эти основополагающие черты характера В.Н. Филиппова способствуют его плодотворной научной и преподавательской деятельности. Лекции и семинарские занятия Василия Никифоровича отличаются высокой степенью научности, логикой доказательств и гражданской убежденностью. Наиболее яркой стороной жизни В.Н. Филиппова выступает научно-исследовательская работа, сосредоточенная в области философии человека и образования. По этой теме им написаны и опубликованы фундаментальные работы, которые служат в качестве учебных пособий для студентов и научных ориентиров в исследованиях его учеников. Главными темами научных исследований В.Н. Филиппова являются: человек и его сущностные силы; философия образования в условиях духовного обновления России; человек в концепции современного научного познания; современное состояние менталитета русской нации; философия и методология науки; школа и общество в современной России. В.Н. Филиппов большое внимание уделяет профессиональному росту преподавателей, подготовке кандидатов и докторов философских наук. Под его руководством только за минувшие 5 лет подготовлено и защищено 2 докторских и 4 кандидатских диссертации. В настоящее время у В.Н. Филиппова учатся 3 докторанта и 6 аспирантов. Он более 10 лет ведет занятия на курсах по подготовке кандидатского минимума по философии, для слушателей которых им изданы 2 учебника («Человек в концепции современного научного познания»; «Философия и методология науки»). С момента воссоздания Всероссийского философского общества (1999 г.) В.Н. Филиппов активно участвует в работе Алтайского отделения. Плодотворной является его деятельность в рамках Алтайского Дома ученых. Василий Никифорович активно участвует в международных, всероссийских, региональных научных конференциях по философии, социологии, антропологии и философии образования. Он плодотворно руководит работой учебно-научно-исследовательской лаборатории БГПУ «Философия образования и человека». Плодотворной является деятельность В.Н. Филиппова в работе двух ученых советов по защите докторских и кандидатских диссертаций (философском и психолого-педагогическом).

От всей души поздравляем Василия Никифоровича с юбилейной датой. Желаем творческих успехов, умных студентов и аспирантов, здоровья, долгих лет жизни!

Редакционная коллегия журнала «Педагог»

Содержание

Факультету повышения квалификации и переподготовки работников образования БГПУ – 25 лет	3
<i>Вакаев В.А.</i> Эволюция народной педагогики русских: социально-философские аспекты	5
<i>Лига М.Б.</i> Формирование новых качеств человека в условиях глобализации и образование	12
<i>Шалаев И.К.</i> Оценка эффективности управления образованием в региональной практике	18
<i>Кербель Б.М., Федосов Н.И., Попова И.Г.</i> Документационное обеспечение системы менеджмента качества вуза	26
<i>Прикуль В.В.</i> Практико-ориентированный подход в образовании как фактор развития личности будущего педагога	31
<i>Гальцова Н.П., Ермилова А.И.</i> Модернизация образования: использование современных психотехнологий при подготовке будущих педагогов	34
<i>Тарасюк Н.Н.</i> Профессиональные и личностные качества современного педагога	39
<i>Лаврентьева Н.Б., Астахова Е.В.</i> Развитие личности студента средствами самостоятельной учебной деятельности в системе модульно-рейтингового обучения	42
<i>Шишковский В.И.</i> Новые концептуальные подходы к реализации профессионального образования персонала предприятий с ядерно-опасным производством: проблемы качества и эффективности внутрифирменной подготовки кадров	50
<i>Заюкова Е.В.</i> Прагматическая детерминированность эксплицитной и имплицитной интенции совершения действий	60
<i>Нефёдкин О.А., Шадрин А.Н.</i> Условия отбора студентов для обучения на военных кафедрах образовательных учреждений высшего профессионального образования	63
<i>Маусымбаев С.С., Павлов И.В.</i> Имитационное моделирование при изучении статистической физики	71
<i>Хуторской А.В.</i> Ситуативный метод обучения	74
<i>Артемова Л.К.</i> Профильное обучение: от концепции к реализации	83
<i>Скрипко З.А., Швалева Т.В.</i> Организация учебного процесса на уроках естественнонаучного цикла в современной профильной школе	90
<i>Черниченко Б.А.</i> К проблеме профильного обучения старшекласников (на примере школ Барнаула)	95
<i>Белорукова Е.М.</i> Развитие у младших школьников гимназии интеллектуальной инициативы: результаты эмпирического исследования	100
<i>Кузнецова Н.А., Лукашевич Е.В.</i> Единый государственный экзамен: к вопросу о соотношении принципов объективности и ответственности (на материале ЕГЭ по русскому языку в Алтайском крае)	107
<i>Атрашенко А.Н.</i> Учебный проект как фактор управления образовательной деятельностью учащихся	115
<i>Митрофанова Н.В.</i> Модернизация содержания образования в сельской малокомплектной школе на основе использования теории межпредметных связей	118
<i>Воробьев В.Н.</i> Кроссворды как средство обучения	124
<i>Каракозов С.Д., Гооге А.А.</i> Иерархическая совокупность взаимосвязанных информационно-образовательных систем как модель информатизации образования	129
<i>Свиридов А.Н.</i> Методологический потенциал МПЦУ и проблема предметности социальной педагогики	137
<i>Карбышева Т.В.</i> Педагогическая и социальная дезадаптация подростков как психолого-педагогическая проблема современной школы	143
<i>Куроленко Е.М.</i> Мотивационно-ценностные отношения в деятельности социальных учреждений	147
Юбилейная страница	154

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 в печать 17.10.2005 г.
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 19,8. Формат 64x80 1/8.
Тираж 300 экз. Бумага офсетная. Заказ № 147.
Отпечатано в типографии ООО «Азбука»,
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