

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал

№ 3
серия педагогика

Санкт-Петербург
2009

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал

№ 3
Основан в 2006 году
серия педагогика

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент (зам. гл. редактора);
Н. В. Поздеева, кандидат географических наук, доцент (отв. секретарь);
Л. Л. Букин, кандидат экономических наук, доцент;
Т. В. Мальцева, доктор филологических наук, профессор;
Г. П. Чепуренко, доктор педагогических наук, профессор

Редакционный совет:

Т. А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор;
О. А. Денисова, доктор педагогических наук, доцент;
Г. Д. Кириллова, доктор педагогических наук, профессор;
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент;
Р. И. Лалаева, доктор педагогических наук, профессор;
Н. А. Лобанов, кандидат экономических наук, профессор;
Е. Т. Логинова, доктор педагогических наук, доцент;
В. Н. Максимова, доктор педагогических наук, профессор (отв. за выпуск);
В. А. Мосолов, доктор педагогических наук, профессор;
Л. П. Назарова, кандидат педагогических наук, профессор;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

Отв. редактор А. А. Беляева

Редактор А. А. Титова

Технический редактор Н. В. Чернышева

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10

тел./факс: (812) 476-90-34

<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2009

Содержание

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

В. Н. Скворцов

Педагогическое образование
как фактор социально-экономического развития региона..... 7

Г. Д. Кириллова

Основные направления развития отечественной дидактики 18

Л. П. Назарова

Теоретические основы формирования профессиональной
готовности будущего учителя-предметника к работе в школе 32

В. А. Седов

Об управлении развитием образовательного учреждения 38

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ПРОБЛЕМЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

Д. С. Майоров

Некоторые педагогические условия комплексного усвоения
учащимися компонентов междисциплинарного содержания
экологического образования в современной школе 44

М. Г. Мацибора

Самообразование как фактор возникновения
и исторического развития заочного образования в России 50

Н. В. Седова

Здоровьесберегающие технологии в школе 56

Г. А. Гонтарева, О. П. Агафонова

Психолого-педагогические подходы к исследованию субъектной
позиции младшего школьника в учебной деятельности 64

С. Л. Волкова

Включение старшеклассников в активную познавательную
деятельность при обучении иностранному языку 74

А. В. Кайсина

Разработка модели мультимедиасредства учебного назначения..... 84

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

И. П. Мирошниченко

Система воспитания нравственности у студентов
высших учебных заведений 90

В. Г. Сотник

Самостоятельная исследовательская деятельность
студентов как феномен 96

<i>И.А. Сиялова</i>	
Развитие профессионализма учителя в системе непрерывного образования	105
<i>Н. М. Полетаева</i>	
Профессиональная зрелость педагога: сущность, структура, проблемы и механизмы становления	115
<i>Н. В. Поликутина</i>	
Классный наставник: проблема взаимодействия семьи и школы в России во второй половине XIX века	125
<i>Сведения об авторах</i>	139

Contents

MANAGEMENT OF FORMATION

V. N. Skvortsov

The professional education as the factor of social and economic development of the region 7

G. D. Kirillova

The basic directions of the domestic didactics' development 18

L. P. Nazarova

Theoretical bases of formation of professional readiness of the future predmetnik-teacher to work at school 32

V. A. Sedov

About management of educational institution development 38

PEDAGOGICAL SEARCH: PROBLEMS AND ACHIEVEMENTS

D. S. Majorov

Some pedagogical conditions for integrated assimilation of students of components of interdisciplinary environmental education content in the modern school 44

M. G. Matsibora

Self-education as the factor of occurrence and historical development of correspondence education in Russia 50

N. V. Sedova

The health-saving technologies at school 56

G. A. Gontareva, O. P. Agafonova

Psychologist-pedagogical approaches to research of a subject position of the younger schoolboy in educational activity 64

S. L. Volkova

Involving of senior students in cognitive activity in the foreign language study 74

A. V. Kaysina

Working out of the model multimedia educational means 84

PREPARATION OF PEDAGOGICAL SHOTS

I. P. Miroshnichenko

System of formation of students' morality in higher educational institutions 90

V. G. Sotnik

An independent research activity of students as a phenomenon 96

<i>I. A. Siyalova</i>	
Development of teachers' professionalism in the system of continuous education	105
<i>N. M. Poletaeva</i>	
Professional maturity of the teacher: essence, structure, problems and formation mechanisms	115
<i>N. V. Polikutina</i>	
The class instructor: a problem of interaction of a family and school of Russia in second half of XIX-th century	125
<i>About authors</i>	139

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 371.13:338.1 (470.23)
ББК 74р + 65.9 (2Рос – 4Лен)

В. Н. Скворцов

Педагогическое образование как фактор социально-экономического развития региона

В статье рассматриваются проблемы профессионального образования и его роль в развитии региона, раскрываются факторы социально-экономического развития региона в современных условиях, региональные особенности рынка труда, место высшего образования как способа формирования гражданина и профессионала, варианты развития системы профессионального образования в Ленинградской области.

Ключевые слова: социально-экономическое развитие, регион, профессиональное образование, образование как ресурс человеческого потенциала, развитие системы профессионального образования, рынок труда, работодатели, непрерывное образование.

In the article problems of the professional education and its role in the region development are considered, factors of social and economic development of the region in modern conditions, regional features of a labour market, a higher education place as a way of formation of the citizen and professional, variants of development of system of the professional education in Leningrad region reveal.

Key words: social and economic development, region, professional education, education as a resource of human potential, development of system of professional education, a labour market, employers, continuous education.

Система образования – специфическая область социальной жизни и социального развития региона. Ее основой является высшее педагогическое образование, во многом формирующее образовательный потенциал региона.

Современная тенденция российского педагогического образования – непрерывное образование, направленное на создание личности необходимых социально-экономических и педагогических условий для обучения на протяжении всей жизни. Такой подход будет способствовать объективным потребностям общества и личности. Конструктивной основой непрерывного образования является педагогика, ее возможность обеспечивать непрерывность обучения человека на различных возрастных стадиях его жизни [5, с. 56].

Педагогическое образование, как и любое профессиональное образование, предполагает свободу индивидуальности в выборе профессии, формы обучения (дневное, заочное), образовательного учреждения, возможности осуществлять профессиональное саморазвитие, самообразование, самоопределение. Все это представляет основу для организации собственно профессионального развития личности средствами педагогического образования, умения строить образовательный процесс согласно своим целям и интересам с учетом личностных особенностей. Одна из особенностей современного образования – подготовка конкурентоспособных выпускников. Вхождение России в Болонский процесс обуславливает создание единого европейского образовательного пространства. Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина вносит вклад в подготовку конкурентоспособного выпускника, исходя из требований Болонского процесса. С этой целью открыта подготовка бакалавров на всех факультетах университета, разрабатываются учебные планы, учебные программы, готовятся методические комплексы. Это, бесспорно, найдет отражение в реализации подготовки конкурентоспособной личности не только в условиях региона, но и за его пределами.

Педагогическая образовательная система региона – это образовательное пространство, представляющее собой структурированный сложноорганизованный, многогранный управляемый механизм. Управление системой педагогического образования региона состоит в реализации следующих условий:

- взаимодействие образования и экономики региона;
- взаимосвязь образования и отраслевой структуры региона;
- взаимозависимость между экономикой и социальной средой региона;
- усиление связей профессионального имиджа образования с региональной экономикой;
- включение образовательного потенциала в экономику региона.

Современная педагогическая наука стремится осмыслить педагогический процесс с позиции управленческой науки. «Управление педагогическими системами (как разновидность социального управления) представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников педагогического процесса <...> на основе познания его объективных закономерностей» [4, с. 199]. В данном случае под участниками педагогического процесса нами понимается педагогическое образование и региональная экономическая система.

Информационное общество и экономика знаний – вот реалии не только завтрашнего, но уже сегодняшнего дня. Технократическая цивилизация диктует свои законы, и жизнь меняется так быстро, что

без постоянного усвоения новых знаний человек оказывается вытесненным из активных экономических и социальных процессов.

В отличие от классической экономической системы, основанной на традиционных ресурсах, в новом глобализированном и высокотехнологичном мире первое место среди ресурсов естественным образом принадлежит даже не столько информации, сколько более высокой её форме – знаниям. Знание и технологии их получения и освоения определяют конечную эффективность производства, и для работника, и для менеджера, и для предпринимателя оно становится более первичным, чем инстинктивное умение. Сегодня специальное знание предшествует профессиональной деятельности, общее знание позволяет человеку и работнику постоянно развиваться, повышая тем самым индивидуальный и совокупный человеческий капитал.

Страна, нация, регион, не понимающие или не желающие принять этот факт как данность, неизбежно будут отставать в своем социально-экономическом развитии. Страны, начинающие своё обновление именно с национальной системы образования, безусловно выигрывают как в темпах социально-экономического роста, так и в его качестве, а главное, в перспективе (Япония, Швеция). Национальная система (непрерывного) образования важна тем более, поскольку только она, даже в условиях глобальной экономики помимо решения основной образовательной задачи позволяет сохранять в поколениях национальную идентичность, воспитывать граждан своей страны, формировать определённое (позитивное) мировоззрение, определяющее в конечном итоге пути развития нации. Вместе с тем, как считает Т.Ю. Ломакина, развитие профессионального образования в разных странах обусловлено национальными традициями и сложившейся практикой, а реалии сегодняшнего дня требуют объединения усилий мирового педагогического сообщества для поиска новой педагогической парадигмы [3, с. 203].

Таким образом, смысл и насущная необходимость непрерывного образования в экономике знаний очевидна. Научно-технический прогресс (НТП) задаёт темпы изменений в экономике и общественной жизни, мир становится глобальным информационно, а поскольку объём информации, необходимой для эффективной экономической деятельности, слишком велик, профессиональные знания постоянно девальвируются. Работнику необходимо постоянно осваивать новое знание, чтобы соответствовать новому уровню информационного и технологического развития в своей области профессиональной деятельности. «Одно из основных требований современного рынка труда к специалисту – это, прежде всего, соответствующий уровень его компетентности: способность эффек-

тивно осуществлять профессиональные действия, гибкость и мобильность в выполнении функциональных обязанностей, осознание важности собственных результатов работы в системе завершеного производства, самостоятельность и многообразие выбора управленческих решений и др.» [2, с. 197].

Способности, желание и возможность определенного количества людей обучаться в течение всей своей жизни – это те значимые характеристики образовательных тенденций, которые должны учитываться органами государственной власти и управления в любой развитой стране как один из факторов развития человеческого капитала. Развитие способностей, стимулирование желания и предоставление разнообразных возможностей получения знаний – вот социальные приоритеты государственных органов управления в сфере образования, создающие возможность формировать контуры образования будущего общества.

Общий смысл социально-экономического развития любого региона, его потенциала – это в первую очередь обеспечение определенного качества жизни населения региона как нынешнего, так и будущих поколений. Под потенциалом региона мы понимаем совокупность трудовых, материальных, финансовых и информационных ресурсов, реально используемых, потенциально имеющихся в настоящее время и ожидаемых в прогнозируемом периоде [5, с. 157]. Надо понимать, что основа социально-экономического развития любого общества – только человеческий труд, позволяющий, в частности, преобразовывать в экономической системе вещества природы в необходимые для жизни блага. Таким образом, система управления страной, регионом в современных условиях имеет лишь один основной источник повышения качества жизни населения – через обеспечение условий непрерывного профессионального и общего развития социальных групп работающего населения как субъектов труда и социального взаимодействия.

В этих условиях наёмный работник, более или менее терпеливо ждущий рабочего места от предпринимателя или власти, должен постепенно уступить место самозанятому, т. е. человеку, способному создавать собственное рабочее место в любой конкретной социально-экономической ситуации. Возможность поступательного социально-экономического развития конкретного региона во многом определяется не столько количеством и качеством его населения как потребителя благ, сколько как субъекта творческого, в том числе предпринимательского, труда.

Новое представление о человеческом капитале основано в первую очередь не на совокупности один раз усвоенных знаний и умений, а на признании важности творческого начала человека, реализуемого в общественно полезной деятельности, что подразу-

мекает и твердую нравственную основу, и позитивное мировоззрение, способность и желание самосовершенствоваться.

Существуют различные пути повышения роли человеческого капитала в регионе. В практике органов управления регионом используются и экстенсивные, и интенсивные формы роста человеческого капитала, однако следует признать, что экстенсивные формы в большинстве регионов России практически исчерпаны, что в полной мере относится и к Ленинградской области. Региональная концепция роста человеческого капитала в капитализации экономического потенциала региона прежде всего должна опираться на специфику экономической и социальной структуры региона. В этом смысле Ленинградская область имеет свои определенные особенности. Это и геополитическое положение региона, близость к Объединенной Европе и морским путям, позволяющая выполнять общественно полезную роль не только в рамках Северо-Запада страны и одновременно это близость ко второй столице, определяющая традиционно подчиненную роль всей Ленинградской области, а также некоторый дисбаланс в развитии её территории.

Между тем регион Ленинградской области, безусловно, имеет потенциальные возможности развития не только в традиционно существующих отраслях материального производства. Пример соседних стран со сходным ландшафтом, климатом и ресурсной базой, позволяет думать, что в современных условиях для успешного социально-экономического развития страны, территорий человеческий фактор в конечном счете значит намного больше, чем это представляется ортодоксальным экономистам. Недаром из производительных сил главной признаётся все же рабочая сила, а не средства производства.

Ведь активизация человеческого фактора, его трансформация в общественно полезную и высокопрофессиональную деятельность, формирование позитивной направленности – это, безусловно, задача, которую ставит общество в лице органов госуправления перед системой образования как общего, так и профессионального.

ЛГУ им. А.С. Пушкина всегда активно использовал свой научный потенциал для решения прикладных задач, поэтому для определения потребностей жителей Ленинградской области в сфере профессионального образования в настоящее время проводит довольно масштабное социологическое исследование, связанное с опросом общественного мнения трудоспособного населения Ленинградской области. Предполагаемая выборка составила 1000 человек – представителей различных профессий и сфер деятельности, возраста, семейного положения. Следует отметить, что абсолютное большинство опрошенных имеет среднее специальное и высшее профессиональное образование (90 %), а также получали дополни-

тельное профессиональное образование в различных формах: курсы переподготовки и т. п.

Не углубляясь в чисто технические детали применительно к теме исследования, отметим следующие полученные результаты. Среди населения по-прежнему сохраняется потребность в высшем образовании: из пяти возможных видов профессионального образования 82,6 % опрошенных хотели бы получить сейчас сами или дать своим детям именно высшее профессиональное образование. Высшее образование понимается населением не только утилитарно – как способ получения профессии, но и как основа экономического положения региона (61 %), а также залог социальной гармонии, отсутствия социальной напряженности в регионе (56 %). Большая часть опрошенных (67 %) хотела бы иметь возможности получать дополнительное и высшее профессиональное образование именно на территории нашей области, при этом основная ответственность за обеспечение такой возможности лежит, по их мнению, на региональных органах власти и управления (53 %). Результаты представлены в табл.

Таблица

Интересы населения в сфере профессионального образования

Потребности населения	Рез-ты, %
Увеличить количество бюджетных мест	60
Установить тесные взаимосвязи с работодателем и готовить специалистов целенаправленно для конкретных предприятий	50,7
Давать больше практических профессиональных навыков	47
Поднять качество обучения	40
Давать такое образование, которое позволяет быстро перестраиваться в профессиональном плане и позволяет всегда иметь работу в выбранной области	36,9
Разместить филиалы образовательных учреждений в различных городах Ленинградской области	36,9
Обучать с обязательным предоставлением общежития	33,6

Опрос также выявил весьма существенный для нашего региона предпринимательский потенциал – 26,3 % респондентов чувствуют в себе силы для открытия своего дела. Показательно, что именно такое же число опрошенных показало, что им хватает экономических знаний, чтобы быть уверенным в завтрашнем дне. Можно сделать вывод о том, что при дальнейшем распространении экономического знания как вспомогательного, а не основного, для работников любых специальностей, предпринимательский потенциал также может возрасти.

Весьма показателен, с нашей точки зрения, тот факт, что наиболее востребованными профессиями в нашем регионе помимо ра-

бочих специальностей называют профессии учителей и врачей (2 и 3 место). Это указывает на глубокую озабоченность трудоспособного населения состоянием и качеством систем здравоохранения и образования в нашем регионе, поскольку среди населения растет понимание того, на чем базируется успешная трудовая жизнь их детей – на здоровье и способности к обучению. А это в свою очередь требует и соответствующего внимания от органов государственной власти и управления.

В рамках формирования эффективной системы непрерывного образования стоят следующие задачи:

- ✓ изменение механизма формирования регионального заказа на подготовку кадров (в том числе с учетом текущих и среднесрочных потребностей конкретных предприятий и организаций);

- ✓ дальнейшее расширение сети государственных образовательных учреждений профессионального образования (создание образовательных комплексов, автономных образовательных учреждений; апробация новых моделей образовательного учреждения профессионального образования – технопарки, ресурсные центры);

- ✓ расширение системы государственно-общественного управления в образовательных учреждениях профессионального образования;

- ✓ повышение инвестиционной привлекательности профессионального образования.

На территории области действуют 16 учреждений среднего профессионального образования (СПО) – техникумы, колледжи, училища, и примерно столько же учреждений начального профессионального образования (НПО) – профессиональные училища и лицеи. В последних осуществляется подготовка в основном по рабочим специальностям как для сферы производства, так и для сферы услуг.

В учреждениях СПО ведется подготовка в общей сложности почти по 30 профессиональным направлениям – начиная от зоотехники и металлургии до авиатехников, секретарей, юристов, медсестер и учителей начальной школы. Следует учесть функционирование двух региональных вузов (ВПО), что представлено серьезной базой профессионального образования для региона.

При этом имеются принципиальные различия в функциях и сущности подготовки в высших средних и начальных образовательных учреждениях профессионального образования.

Начальное и среднее профессиональное образование имеют конечным продуктом подготовки наёмного работника низкой и средней квалификации, имеющего ограниченный спрос на региональном рынке труда, а выпускник высшего профессионального образования

имеет и более широкий спектр приложения своих знаний и умений на рынке труда.

Таким образом, НПО и СПО готовят работников только под уже имеющиеся рабочие места, с учетом текущих и среднесрочных потребностей конкретных предприятий и организаций, а ВПО готовят тех, кто может в будущем создавать новые рабочие места, в частности: управленцев, менеджеров, предпринимателей, бизнесменов, аналитиков и др.

При этом, по нашему мнению, стратегически нецелесообразно отказываться от подготовки тех перспективных (информатика, экономика) специалитетов или общественно значимых для сохранения ментальной целостности государства (педагоги) специальностей, которые в момент начала обучения могут быть не полностью востребованы работодателями, в силу структурных изменений в экономике.

На наш взгляд, давно назрело создание в сфере профессионального образования Ленобласти комплексных центров подготовки и переподготовки кадров в сфере дополнительного и высшего образования, технопарков, инкубаторов для малого бизнеса и др.

В этой связи следует отметить особую роль высшего профессионального образования в современных условиях. Во-первых, высшее профессиональное образование становится востребованным человеком на определенном жизненном этапе, который характеризуется не столько возрастом или поиском своего места в жизни, сколько способностью принимать жизненно важные решения и нести за них ответственность.

Во-вторых, традиции российской образовательной школы состоят в предоставлении такого набора знаний, который, не уменьшая профессиональной компетентности в избранной специальности, позволяет человеку быть достаточно свободным в выборе сферы экономической деятельности для приложения своего труда.

Таким образом, при правильной системной организации, высшая школа – это один из основных способов формирования человека, гражданина и профессионала, значимыми качествами которого должны быть позитивное мировоззрение, государственный подход, реальный патриотизм, профессиональная компетентность, способность к самообразованию, экономическая и социальная компетентность, состоятельность и самодостаточность на рынке труда.

Излишняя коммерциализация высшего образования, обучение только на платной основе, при отсутствии широкого спектра источников индивидуального финансирования обучения (через семейные и личные средства, образовательные кредиты, государственные стипендии, целевое обучение за счет средств будущего работода-

теля, спонсорские средства и т. п.), автоматически приводит к вытеснению определенных социальных групп населения из образовательного пространства.

Мы имеем положительный для университета опыт обучения исключительно на коммерческой основе на экономическом и юридическом факультетах. Но среди обучающихся на этих факультетах, в отличие от других, ведущих бюджетный набор, нет преобладания жителей нашего региона! Надо сказать, что и в петербургских вузах, где обучение дороже, жителей Ленинградской области практически нет. Учитывая средние доходы населения нашей области и объективную ограниченность существующего рынка труда, можно прогнозировать ещё большее снижение уровня доступности высшего образования для детей и жителей именно нашего региона.

Поэтому на сегодняшний момент бюджетное финансирование региональных вузов – это единственный путь обеспечения доступности высшего образования для жителей региона.

В этом контексте целесообразно обратиться к региональным программам развития, отражающим двойственность точек зрения органов госуправления на систему образования.

Федеральный институт развития образования (ФИРО) в программе «Показатели и индикаторы образования. Анализ региональных программ развития образования» изучил и обобщил процесс развития образования 26 регионов.

Анализ показал, что в ряде регионов уровень осознания образования как фактора развития территории явно недостаточно выражен. Часто уость в постановке социально значимых целей неизбежно сводится к содержанию задач к внутрисистемным, не связанным с развитием экономической и социокультурной средой региона.

Уже на этапе целеполагания место и роль системы образования в развитии человеческого потенциала региона сужается до образовательного, просветительского уровня.

Региональная администрация, ответственная за развитие образования, традиционно наблюдает систему «изнутри», и не видит её во вневедомственном, т. е. в социально-экономическом и культурно-историческом контексте развития региона.

Между тем национальный проект «Образование» и все федеральные целевые программы интерпретируют образование как ресурс развития человеческого потенциала страны. Поэтому разностороннее насыщение и развитие отечественной системы образования осуществляется государством не ради неё самой, а для того, чтобы она сознательно и целенаправленно использовала этот ресурс с максимальным социально-экономическим и социокультурным эффектом.

Вместо того чтобы становиться инвестиционно привлекательной сферой, образование продолжает оставаться в роли «бюджетного зла». Его неспособность выйти за ведомственные рамки, стать открытой системой, черпающей свой ресурс из социально-экономической среды и взаимно развивающей эту среду, иллюстрируют региональные программы. В большинстве программ участие региональных систем образования в отечественных и международных проектах не рассматривается как фактор собственного развития.

Образование видит в обществе главного заказчика, но ещё не видит в нём партнёра по формированию образовательной политики, которого надо активно превращать в заинтересованного союзника.

Практика российского образования отражает вполне объективные реалии сложнейшего явления, каковым является образование в момент перехода общества в информационную стадию развития.

Каждый российский регион исходя из специфики развития собственного образовательного пространства создаёт свою версию развития образования. Руководители образования федерального уровня заинтересованы в усилении так называемой «властной вертикали» и контроле над происходящими процессами. Такие рычаги управления, как государственные образовательные стандарты, базисный учебный план и учебники, не гарантируют еще сохранения единого образовательного пространства. Именно на этом уровне остро осознаётся разрыв между «ценой» системы образования и её социально-экономической эффективностью.

Ведущую роль в национальных образовательных системах России играет высшая школа, выполняющая функции источника новых знаний и качественных людских ресурсов, важного элемента инновационного потенциала общества, опорной базы информационных систем получения, хранения и передачи знаний, решающего фактора развития других уровней образования.

Комплекс реализуемых мер по модернизации высшей школы России обусловлен необходимостью решения ряда ключевых проблем, в числе которых:

- несоответствие существующего законодательства целям развития высшего образования в условиях рыночной экономики;
- недостаточная гибкость образовательных программ в соответствии с реальными потребностями рынка труда;
- отсутствие соответствия структуры образовательных учреждений и номенклатуры специальностей потребностям развития экономики и социальной сферы;
- большое число преподавателей, работающих по совместительству.

Программные меры, нашедшие отражение в Концепции модернизации российского образования, утвержденной Правительством Российской Федерации в 2001 г., носили весьма ограниченный и несистемный характер. Определение стратегических направлений модернизации не было обеспечено соответствующей институциональной структурой для выработки научно обоснованных решений и объективной государственно-общественной экспертизы результатов. Программа модернизации в отношении высшей школы в основном предусматривала организационно-экономические меры.

Стратегия развития высшего образования должна формироваться не только исходя из представления «производитель – потребитель услуги», но и из отношения профессионального сотрудничества, результатом которого являются новый уровень профессиональной компетентности участников.

В систему приоритетов следует включать проблемы содержания образования, совершенствования педагогических, информационных технологий; развития научной и инновационной деятельности; гармонизации отношений вузов с обществом и государством; демократизации внутривузовской жизни; структурных изменений и институциональных преобразований; эффективного менеджмента; активного международного сотрудничества.

Исходя из вышеизложенного можно предложить несколько вариантов развития системы профессионального образования Ленинградской области:

- позитивный – расширение финансирования, оптимизация взаимодействия, включение региональных образовательных вузов в систему регионального непрерывного образования в соответствии с региональными особенностями и стратегиями развития;

- нейтральный – оставить все как есть, т. е. объемы, финансирование и т. д.;

- негативный – снижение финансирования ВПО, уменьшение количества услуг, учащихся, качества процесса обучения и т. п. Следствием этого будет резкое сокращение потенциала региона, маргинализация населения, снижение качества жизни и т. п.).

Считаем, что наиболее перспективный – позитивный вариант за счет расширения источников финансирования по заказу (стипендияты), привлечения финансирования работодателей, восстановления конкретных заказов государственных органов на молодых специалистов, создания Регионального центра непрерывного образования (постоянного обучения, повышения квалификации, дополнительного и высшего профобразования, переподготовки и т. п.) на базе ЛГУ, для чего необходимо расширить площади, выстроить кампус, ввести дистанционные формы образования, активно сотрудничать с органами власти и госуправления в части организации практики, создания новых дисциплин, программ, специальностей и т. д. При этом

позитивные направления сотрудничества администрации и университета могут иметь текущую, среднесрочную и долгосрочную перспективу.

Таким образом, профессиональное образование Ленинградской области представляет реальную основу для социально-экономического развития региона.

Список литературы

1. Becker Jary S. Human capital – Chicago L: The University of Chicago Press, 1983.
2. Лозовецкая В.Т. Образование через всю жизнь: становление и развитие непрерывного образования в рамках единого образовательного пространства Евразийского экономического сообщества. – СПб.: Межпарламентская ассамблея Евразийского экономического сообщества ЛГУ им. А.С. Пушкина, Центр интеграции образования Мин. образования и науки РФ, Международный центр обучающих систем ЮНЕСКО, 2004.
3. Ломакина Т.Ю. Формирование компетентности специалиста в современных социально-экономических условиях. Там же.
4. Руденко С.Г. Школа как управляемая педагогическая система / Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества; Т. 6. / под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. – СПб.: Альтер ЭГО, 2008.
5. Скворцов В.Н. Образовательный потенциал университета как один из ресурсов социально-экономического развития региона / Образование через всю жизнь: теория и практика непрерывного образования: тр. междунар. сотрудничества. Т. 2. / под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. – СПб.: Альтер ЭГО, 2008.
6. Скворцов В.Н. Социально-экономические теории непрерывного образования. СПб ЛГУ им. А.С. Пушкина, Научно-исследовательский институт социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования. – СПб., 2004.

УДК 37.02 (47)
ББК 74.202 (2)

Г. Д. Кириллова

Основные направления развития отечественной дидактики

В статье анализируется развитие отечественной педагогики советского и современного периода. С этой целью рассматривается содержание исследований ведущих ученых-дидактов. Важной тенденцией этих периодов является поиск путей совершенствования образовательного процесса, основывающегося на методологии системного подхода. Вместе с тем существуют разные направления в реализации системного подхода в эти периоды. Различие выражается в том, что в предыдущий период большое значение придавалось уроку и передовому опыту учителей, а в настоящее время – технологии и проектированию образовательного процесса. Причем последнее переоценивается. Таким образом, процесс совершенствования образовательного процесса продолжается, что представляет позитивный процесс дидактики в целом.

Ключевые слова: Дидактика, системный подход, развивающее обучение, целостность системы обучения, дидактические средства, технология обучения, проектная деятельность.

In article the domestic pedagogics' development of the Soviet and modern period is analyzed. The maintenance of researches of leading didactics'-scientists is with that end in view considered. The important tendency of these periods is the search of ways of perfection of the educational process which is based on methodology of the system approach. At the same time there are different directions in realisation of the system approach during these periods. Distinction is expressed that during the previous period the great value was given to a lesson and the best practices of teachers, and now – to technology and designing of educational process. And the last is overestimated. Thus, process of perfection of educational process proceeds that represents positive process of didactics as a whole.

Key words: didactics, the system approach, developing training, integrity of system of training, didactic means, technology of training, design activity.

Активное участие автора в освоении и создании отечественной педагогики в послевоенный период позволяет характеризовать некоторые особенности ее развития.

Первой особенностью является постоянное выдвижение и поиск решения *новых путей* в достижении целей образования. Данная задача ставилась руководством страны, общественностью, школами, учеными. В дидактике поиск был направлен на совершенствование процесса обучения, реализацию развивающих и воспитывающих целей образования.

При этом наблюдаются изменения в источнике постановки новых целей и поиске путей их достижения. В 50–80-е гг. XX в. таким источником в большей степени был опыт работы, поиски и находки учителей-новаторов из Новосибирска, Липецка, Ростова-на-Дону, Казани. Педагогическая наука на страницах «Учительской газеты» подвергалась жесткой критике за ее отставание от насущных потребностей педагогической практики. Ученые изучали и обобщали опыт учителей. Большую роль в организации и распространении педагогического опыта играло Министерство просвещения и в частности В.П. Стрезикозин.

В 90-е гг. в связи с перестройкой общества возникает новая ситуация в развитии науки. После некоторого периода отсутствия новых серьезных исследований, поиска новой методологии или безоглядной критики результатов предыдущего периода некоторыми представителями педагогической науки на передний план выходят теоретические работы. Возникает необходимость быстрых преобразований в системе образования, в разработке путей, соответствующих новым социальным условиям. Центральной задачей становится формирование личности, способной самостоятельно принимать ре-

шения и разрешать вопросы в самых разных ситуациях. Вначале осуществляется попытка использовать прежний опыт активизации педагогических коллективов. В школах организуется работа, направленная на решение проблем совершенствования образования. Однако это направление свертывается. Начинают преобладать исследования, которые строятся на теоретических положениях, привносимых извне. Экспериментальная работа задается сверху, в основном представителями министерства просвещения.

Тенденции развития педагогической науки в эти периоды существенно различаются. Для развития науки большое значение имел педагогический опыт работы учителей, и предметом поиска совершенствования образовательного процесса, был целостный объект, каким на первых парах являлся урок. В послеперестроичный период ставятся новые проблемы: технологии, проектирование, ЕГЭ и т. п. Изменяется и атмосфера поиска путей совершенствования образовательного процесса: если в предыдущий период большая роль принадлежала педагогической общественности, творческим поиском были охвачены школы, отдельные учителя, ученые, шли дискуссии, и министерство просвещения этому способствовало, то в послеперестроичный период голос передового учительства, суждения ученых зачастую не учитывались. Эти тенденции особенно проявились в связи с введением единого государственного экзамена.

Следующее различие этих периодов состоит в том, что когда предметом исследования был целостный объект, рассматривалась вся система педагогических условий в их взаимосвязи и система результатов, обеспечение образовательных, развивающих и воспитывающих достижений. В послеперестроичный период вся совокупность самых значимых достижений связана с решением отдельных проявлений, в частности, на данном этапе с решением таких вопросов, как технологии и проектирование. При этом их рассмотрение исключается из целостного процесса, рассматривается само по себе. Более того, исследователи тратят много усилий, чтобы показать их отличие от других компонентов процесса обучения. Новые понятия и подчас способ их раскрытия заимствуются из других наук, в частности, техники. Таким образом, нарушается исходное положение системного подхода – рассматривать взаимосвязи педагогических явлений, их целостность. При этом публикуется большое количество работ, освещающих общие проблемы методологии, а о необходимости осуществлять системный подход говорится постоянно, в том числе и при определении исходных положений проектов Федерального государственного стандарта общего и вузовского образования.

Наряду с различиями в методологии исследования данных периодов наблюдается и сходная тенденция в развитии отечественной

педагогике. Она состоит в том, что новые решения противопоставляются прежним, рассматриваются не как развитие предыдущих, а как самостоятельные, отличные от них. В результате нарушается логика развития науки, вернее, отрицается ее поступательное развитие. Это ведет ко многим потерям.

Так, передовой опыт учительства 50–60-х гг. обогащает педагогику и в практическом, и теоретическом плане. Решается проблема активизации деятельности ученика, рассматривается действенная природа урока через постановку цели, совершенствование содержания, методов, организацию самостоятельной работы, структуру, разрабатывается проблемное и дифференцированное обучение, программирование, выявляется масса технологических находок. Однако представители передового педагогического опыта педагогическую теорию подвергают жесткой критике, говорят о несостоятельности педагогической теории. Да и развитию педагогического опыта присуща та же тенденция противопоставления и отрицания. В результате первоначальное возведение особенностей опыта работы учителей в абсолют достижений теории и практики в дальнейшем сменяется жесткой критикой и рождением в противовес ему нового опыта. Так было и с липецким опытом, и с проблемным обучением и другими новаторскими начинаниями, хотя каждый из них заключал много ценного и был развитием предыдущего.

Подобная тенденция ориентации не на развитие науки, а на критику и отрицание предыдущих исследований характерна и для развития теории. Данная тенденция в 50–60-е гг. проявлялась в многочисленных дискуссиях.

Однако в конце 50-х – начале 60-х гг. в свет выходят работы ученых-дидактов – представителей первой волны советской педагогической науки, которые были выполнены на пике их исследовательской деятельности. Можно считать, что этот цикл открывает книга П.Н. Груздева «Вопросы воспитания и обучения» (1949). М.А. Данилов публикует работу «Процесс обучения в советской школе» и целый ряд статей в журнале «Советская педагогика». Внутренней основой работ П.Н. Груздева и М.А. Данилова было раскрытие закономерностей процесса обучения, условий, обеспечивающих развитие ребенка. В 1961 г. выходит исследование Б.П. Есипова «Самостоятельная работа учащихся на уроке» о развитии познавательных возможностей учащихся. Определение самостоятельной работы, данное автором, становится исходным во многих последующих работах. К этому же циклу относится монография Ш.И. Ганелина «Дидактический принцип сознательности», 1961.

Все эти работы можно считать исследованиями большой науки, результатом поиска очень напряженного предшествующего периода, связанными с решением проблемы всестороннего развития ученика.

Возвращение к их анализу с современных позиций позволяет по-новому оценить значимость этого периода и данных исследований. Неоценимое их значение в том, что авторами были заложены основы системного анализа процесса обучения. Предметом поиска передового опыта учителей стал урок, обеспечивающий активизацию деятельности ученика, и тем самым *процесс развивающего обучения*. Исследование процесса обучения как целостной системы, создающей условия целостного, всестороннего развития ученика, явилось предметом исследования ученых-дидактов.

В этот период еще не говорилось о системном подходе в педагогике. Однако анализ реальной действительности и цель – обеспечить всестороннее развитие ребенка – приводили к его реализации. П.Н. Груздев, рассматривая воспитание как основную категорию общественной жизни, пишет о том, что образование не только процесс усвоения современных знаний, но и формирование, создание всей личности, развитие сознания, психики, формирование характера, культуры поведения. «Образование включает в себя понятие образа человека с определенными чертами и свойствами личности». И далее замечает, что Л.Н. Толстой писал о том, что в других европейских языках не существует идентичного понятия, какое вложено в русское слово *образование*. Он говорит о диалектическом единстве развития и образования, что необходимо рассматривать их не через союз «и», а как *целостное образование*. Решением этой задачи является реализация взаимосвязи формальных и материальных задач обучения, в результате чего достигается единство усвоения знаний и умственных сил учащихся. Решение этой проблемы достигается в результате взаимосвязи содержания и метода обучения. Он писал, что нельзя отделять метод от содержания или содержание от метода. Одно без другого не существует. Метод присущ знанию, он содержится в нем, и предыдущие знания становятся средством, методом дальнейшего познания. На взаимосвязь формального и материального образования указывает М.А. Данилов. Оба подчеркивают, что на признании их диалектической взаимосвязи основывается советская педагогическая наука, и вместе с тем оговаривают, что практическое решение в достижении их синтеза крайне сложно и требует специальных исследований.

В своей работе «Дидактический принцип сознательности» Ш.И. Ганелин, разрабатывая дидактическую систему, рассматривает цели, содержание, методы, организационные формы, взаимосвязь принципов обучения. Он считает, что основой системы обучения являются принципы, которые реализуют цели и закономерности обучения. Принцип сознательности определяет все компоненты процесса обучения: цели, содержание, методы, организацию, результаты. Реализация принципа сознательности на уровне результатов прояв-

ляется в характере знаний, умственном развитии, отношениях, мотивации, мировоззрении. Реализация принципа сознательности в каждом компоненте системы обеспечивает ее целостность и одухотворенность, единство образования и воспитания, делает заключение Н.Л. Шкорина в своем диссертационном исследовании, посвященном анализу дидактической системы Ш.И. Ганелина.

Все эти и последующие исследователи, уделяя большое внимание развитию мышления, мировоззрения ученика, постоянно опираются на данные психологии. Обращение к психологии позволяло рассматривать внутренний мир ребенка, процессуальную сторону деятельности учения и таким образом ориентировало дидактику на рассмотрение личности ученика. Этому способствовали исследования ученых Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Л.С. Рубинштейна и других, продолжавших развитие идей Л.С. Выготского. В центре внимания работ психологов становится проблема развития умственной деятельности. В 1959 г. издана работа Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской «Психология усвоения знаний в школе», в 1962 г. – Ю.А. Самарина «Очерки психологии ума», работа П.Я. Гальперина «Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий» (1966) Психологические работы непосредственно связаны с совершенствованием процесса обучения. И далее работы Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова создают фактически свои дидактические системы с определением целей, принципов, содержания, методов, организации. Система обучения, по теории Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, широко представлена в печати. Она разрабатывалась многими педагогическими коллективами. Мы сейчас говорим о них с целью показать, что для этого периода было характерно широкое использование дидактикой психологических исследований, а для психологии – обращение к реализации теорий, посвященных развитию ребенка, в дидактических системах. Следующее положение, которое было с этим сопряжено, – развитие мышления. Дидактика в качестве исходного принципа рассматривает принцип научности, психология показывает, что умственное развитие осуществляется при условии изучения научных знаний, рассматриваются педагогические условия их усвоения учащимися. Особенно эта идея проявляется в системах обучения, созданных Л.В. Занковым и Д.Б. Эльконым, В.В. Давыдовым. Рассматриваются технологии формирования обобщений как условия развития самостоятельного, творческого мышления. Говорится о необходимости и показывается возможность формировать обобщенные, теоретические знания уже у учащихся первого класса. Процессы их формирования отражаются на характере мышления.

Несмотря на такое внимание к проблеме развития ученика, в печати делается упрек о недостаточном внимании к нему при рас-

крытии процесса обучения, к изучению его во всех проявлениях. Этот пробел восполняется работой Л.И. Божович «Личность и ее формирование в детском возрасте». В ней сосредоточено внимание на проблеме всестороннего анализа личности. Активность, являясь основным качеством личности, стимулируется мотивацией, мотивационная сфера определяет направленность личности.

К этому же периоду относится издание монографий Б.Г. Ананьева, в центре которых рассматриваются закономерности целостного изучения личности: «Индивидуальное развитие человека», «Человек как предмет познания», 1968.

Монография Л.И. Божович, анализируя исследования Л.Н. Леонтьева, показывает, что, рассматривая мотивационную сферу личности, он вводит понятие *смысл*. Смысл определяет отношение человека к его деятельности. Раскрытию смысла способствует выявление соответствующих мотивов. Личностный смысл выражает отношение субъекта к осознаваемым им явлениям. В результате Л.И. Божович делает заключение, что внесение Л.Н. Леонтьевым понятия «смысл», характеризующий личностный аспект индивида, позволило сделать следующий шаг в преодолении интеллектуалистического понимания сознания. Продолжая в условиях марксистско-ленинской методологии рассматривать личностный аспект, осуществлять целостный подход в изучении личности ребенка, Л.И. Божович указывает на введение С.Л. Рубинштейном понятия «потребности». Она, приводя точку зрения С.Л. Рубинштейна, пишет, что каждый психический процесс имеет не только познавательную сторону, но также потребности, интересы личности, каждая единица сознания включает в себя оба компонента: и интеллектуальный (или познавательный), и аффективный. Это положение становится предметом исследования многих психологов и педагогов.

Продолжая анализ внутренних аспектов деятельности человека, Л.И. Божович возвращается к работам Л.С. Выготского, останавливаясь на характеристике понятий «социальная среда развития» и «переживание», введенных при определении взаимосвязи ребенка с внешним миром. Л.И. Божович показывает, что переживание становится той «единицей», которая при характеристике сложного явления сохраняет свойства целого. Она писала: «Переживание, с точки зрения Выготского, есть такая «единица», в которой в неразрывном единстве представлены, с одной стороны, среда, т. е. то, что переживается ребенком, с другой – субъект, т. е. то, что вносит в это переживание сам ребенок и что, в свою очередь, определяется уже достигнутым им раннее уровнем психического развития» [1, с. 153].

Вместе с тем, опираясь на работы Л.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, стремясь преодолеть интеллектуализм в исследовании психического развития ребенка,

Л.И. Божович с упреком писала о том, что Л.С. Выготский в качестве основного фактора развития продолжал рассматривать обобщение.

Таким образом, осуществляя исследования в рамках жесткой формулы марксистско-ленинской методологии «бытие определяет сознание», ученые в силу экспериментальной работы, анализа фактического материала выходят за ее границы. Раскрываются внутренние стороны развития ребенка: смысл, потребности, интересы, переживания, его мотивы, рассматривается сложная взаимосвязь внешних воздействий и внутреннего мира ребенка, ее зависимость от возрастных и индивидуальных особенностей. Значим путь, которым Л.С. Выготский приходит к решению этого вопроса. Он всесторонние проявления личностного развития определяет не путем их перечисления, а через выявление «единицы», свидетельствующей о синтезе внешних и внутренних проявлений целого.

Анализ проблем и их решения в передовом педагогическом опыте, исследованиях дидактов, психологов 50–60 гг. свидетельствует о поиске взаимосвязи как при характеристике процесса обучения, так и показателей развития ребенка. Проблема активизации личности ребенка показала, что ее решение сопряжено с системным подходом в реализации педагогических условий, обеспечивающих его развитие, взаимосвязи объективных и субъективных факторов, создающих «социальную среду развития». Определение данных зависимостей и направленность на реализацию целостного подхода к педагогическому явлению, с нашей точки зрения, является самым важным достижением данного периода.

Следующий период, 70–80 гг., сопряжен с развитием этого направления. Системный подход, определивший методологию научных проблем в развитии многих наук, охватывает и педагогику. Системное исследование осуществляется не в результате эмпирического опыта, а исходя из ориентиров философии. Используется большое количество работ философов, посвященных методологии системного подхода. В них говорится о том, что системный метод позволяет строить исследование в соответствии с такими принципами диалектики, как всеобщность развития, взаимосвязь и развитие мира. Система представляет собой определенное количество взаимосвязанных элементов. Целое не может быть сведено к сумме отдельных частей. Способ, закон, лежащие в основе взаимосвязи ее элементов, определяют ее структурное построение. Свойство внутренней целостности системы ведет к возникновению качеств, которыми обладают отдельные элементы. Преимущества системного подхода в том, что выявление элементов и связей между ними позволяет не только обнаружить строение той или иной системы, но и

все изменения, ее появление в целом. Философы считают, что в системном методе диалектика развития находит «наиболее адекватное выражение».

Первые работы, основывающиеся на философских исследованиях системного подхода, появились в конце 60-х и в 70-е годы. Мы останавливаемся достаточно подробно на их анализе с целью показать роль и значимость их результатов в развитии науки.

М.А. Данилов придавал большое значение системному подходу для разработки методологии педагогики. Он писал: «Рассмотрение предметов и явлений в их естественных связях как сложившиеся системы, характеризующиеся определенной структурой и свойствами этой структуре функциями, обеспечивает объективность их рассмотрения» [3, с. 75]. Изучение единства структуры и функции, по мнению М.А. Данилова, является истинной целью науки. Ф.Ф. Королев также с системным подходом связывал возможность нового методологического уровня педагогических исследований. Он писал о том, что при его применении рассматривается *множество взаимосвязанных элементов*. И явление может быть понятием и объективным только в том случае, если найдена его структура [4, с. 104].

После статьи Ф.Ф. Королева появляется целый ряд работ, в которых системный подход применяется при изучении конкретных дидактических вопросов. В работе М.М. Левиной исследуется функциональное моделирование процесса обучения. А.М. Сохор рассматривает методологию системно-структурного исследования учебного материала. Т.А. Ильина пишет о системно-структурном подходе к организации обучения. Л.М. Панчешникова – о системном подходе в исследовании методики преподавания географии, автор статьи пишет о системном подходе в раскрытии особенностей урока в системе развивающего обучения. В 1973 г. защищаются докторские диссертации Ю.К. Бабанского «Оптимизация процесса обучения» и В.И. Загвязинского «Исследование движущих сил учебного процесса». В работе В.И. Загвязинского «Методология и методика педагогических исследований», изданной в 1976 г., системность рассматривается в качестве одного из принципов педагогических исследований. Почти в каждой работе, вышедшей в этот период, пишется о системном подходе к изучению рассматриваемой проблемы. Используются термины: *система, связь, целостная система, упорядоченность, структура, функции*. Однако анализ многих работ убеждал в том, насколько сложно при этом достичь синтеза, единства в рассмотрении компонентов, определяющих предмет исследования. В результате проблема целостности после трактовки

философских положений зачастую решалась путем эклектического перечисления составляющих объект исследования компонентов, и исследование осуществлялось на прежнем уровне.

Такая потребность в системном подходе при рассмотрении педагогических явлений объяснялась, тем, что:

- свойство внутренней целостности системы ведет к возникновению качеств, которыми не обладают отдельные элементы, так как целое не может быть сведено к сумме отдельных частей;
- способ, закон, лежащий в основе ее элементов, объясняет устойчивость, организацию, структуру, относительную устойчивость системы;
- взаимосвязь элементов и свойственные им структурные зависимости обнаруживают развитие, «поведение» системы. При этом динамика, развитие заключены в самой природе структуры.

Поэтому объяснить особенности развивающего обучения, его отличия от объяснительно-репродуктивного возможно не путем перестройки отдельных его компонентов, а в результате изменения целостной системы.

Исследуя особенности урока в системе развивающего обучения, автор статьи в учебном пособии «Особенности урока в условиях развивающего обучения», (1976), приходит к выводу о необходимости при выявлении системности конкретного явления определить системное образование, которое определяет его целостность. Так, при исследовании методов обучения таким образованием является «деятельность», которая определяет многоаспектность его проявлений и характеристик метода [6]. При анализе процесса обучения в качестве системного образования рассматривается элементарная единица его структуры. Данная единица представляет взаимосвязь цели, содержания, организации деятельности ученика и далее не делима. При этом содержание реализуется в методе, деятельности которого свойственна определенная организация. Их характер и взаимосвязь определяют содержательную, операциональную и ценностно-мотивационную стороны деятельности ученика. При построении урока микроэтап решает определенную познавательную задачу, являясь генетической клеточкой его структуры.

Каждый следующий микроэтап создает условия для решения следующей познавательной задачи и сопряжен с перестройкой дидактических средств (содержания, методов, организации). В результате достигается динамика развития процесса обучения и деятельности ученика.

Элементарная единица, сохраняя свойства системы, позволяет выявить зависимость между ее структурой и функцией.

Изучение взаимосвязи структуры и функции сделало необходимым выявить основание, определяющее взаимосвязь и динамику содержания, методов, организационных форм. В качестве такого основания нами рассматривается единство содержания и метода. Исследование взаимосвязи содержания и метода позволило рассматривать зависимость между содержательной и деятельной сторонами процесса развивающего обучения с позиций единства формальной и материальной сторон обучения. Реализация взаимосвязи содержательной и деятельностной сторон образования осуществляется в результате того, что обобщенному системному знанию (типичные, характерные для учебного предмета системы знаний, опорные в учебном предмете системы знаний, ведущие идеи учебного предмета) присуще единство структурно-функциональной и функционально-деятельной сторон, в чем проявлялось единство содержания и метода. Данные системные образования рассматривались в качестве «функциональных узлов» учебного предмета. Их усвоение обеспечивает информационную, связующую, организационную, ориентировочную функции, в результате чего содержание становится способом деятельности.

Выявление таких системных образований способствовало построению и анализу процесса развивающего обучения как целостной системы. Ее характеризуют: цель усвоения учебного материала на уровне решения новых задач, содержание на уровне теоретических обобщений, идей, общих способов деятельности; методы обучения преимущественно творческой деятельности, организация с преобладанием индивидуально-коллективной деятельности учащихся, проведение самостоятельных работ на всех этапах, начиная с изучения нового учебного материала, динамика структуры, свидетельствующая о росте познавательной самостоятельности учащихся.

Изменение одного из компонентов отражается на изменении других. Эта внутренняя целостность проявляется в том, что усложнение в содержании отражается на изменении методов, а это в свою очередь отражается на организации [5, с. 51]. Внутренним основанием динамики является единство содержания и метода, логика процесса формирования и применения изучаемого материала.

Таким образом, системный подход в рассмотрении педагогического явления не ограничивается характеристикой исходных философских положений, определением составляющих его компонентов, но, кроме того, предполагает выявление системообразующего образования, в котором реализуется их взаимосвязь и целостность. Такими «единицами» при исследовании процесса развивающего

обучения нами и руководимыми автором аспирантами рассматривались микроэтапы процесса обучения, наполняемость и динамика которых определялась формированием и применением системного обобщенного знания. Системное обобщенное знание, представляя единство содержания и метода, было тем системным основанием, которое определяло внутреннюю целостность системы и логику ее развития. Данная логика служила развитию творческой активности ученика.

При этом, хотя активность ученика зависела от динамики процесса формирования системного обобщенного знания, умственная деятельность рассматривалась в качестве своеобразного сплава познавательных процессов и мотивации [5]. Мотив рассматривался не сам по себе, а в системе компонентов учебно-познавательной деятельности учащихся. Динамика процесса формирования системного обобщенного знания и дальнейшее применение его в качестве метода при переходе от решения предыдущей задачи к последующей была связана с синтезом познавательной потребности и готовности к дальнейшей деятельности.

Таким образом, педагогические, психологические, философские исследования в области образования были направлены на выявление системных зависимостей, определение целостности как при характеристике процесса обучения, так и при характеристике личности ученика. Экспериментальная работа выявляла, что умственная активность учащихся обеспечивалась тем, что процесс обучения удовлетворял и закреплял такие значимые для личности потребности, как потребность в новых знаниях, творчестве, самоутверждении, потребность пережить чувство успеха, потребность в общении с товарищами и учителем. Вместе с этим возникала проблема в изменении стиля педагогического руководства, а также характера и взаимосвязи индивидуальной и коллективной работы учащихся [5].

Выявление системных зависимостей при характеристике процесса обучения осуществлялось разными путями. Так, М.И. Махмутов, характеризуя взаимосвязь структуры и функции системного явления, на примере урока в книге «Современный урок» писал, что процесс обучения функционирует в результате взаимосвязи внешней и внутренней, постоянной и переменной составляющих его структур. Чтобы отразить эти зависимости при построении урока, он указывает на три его структуры: методическая подструктура (переменная), дидактическая (постоянная), внутренние подструктуры (переменные). В схеме дидактической структуры урока он показывает, что в каждом из ее структурных элементов (актуализации, формировании новых понятий и способов деятельности, применении), осуществляются элементы методической и внутренней подструктур.

Анализ разных подходов к реализации системного метода в исследованиях по дидактике ждет еще своего решения. Скажем лишь,

что, несмотря на наличие зачастую эклектики вместо синтеза при его реализации, определилось направление на выявление целостности и механизмов развития процесса обучения и развития ученика. Это направление требовало новой методологии, изменения в характере мышления исследователей, разработки адекватной системному анализу способов экспериментальной работы. И тем не менее, на этом пути многое уже было сделано. Об этом свидетельствует и тот факт, что системный подход в раскрытии процесса обучения находит место в учебнике по педагогике, самом консервативном виде информации. Так, в учебнике «Педагогика» под редакцией П.И. Пидкасистого представлена глава «Процесс обучения как целостная система» и рассматриваются вопросы, которые определяют программу системного изучения проблемы. К ним относятся: характеристика процесса обучения как целостной системы; целостность процесса обучения; функции обучения; системная характеристика преподавания как деятельности; учение как познавательная деятельность школьника в целостном процессе обучения; информатизация обучения, теория поэтапного формирования умственных действий; развивающее обучение; формирование самостоятельности учащихся в процессе обучения; технология обучения. Таким образом, раскрыта системная сущность процесса обучения, осуществлен деятельностный подход при характеристике преподавания и учения, рассматривается психология процесса развития умственных действий учащихся как основа развития познавательной самостоятельности учащихся и динамики процесса развивающего обучения.

Таким образом, уже этот незначительный анализ исследований свидетельствует о том, что к моменту перестройки общественной системы отечественная педагогика имела серьезные накопления. Эти накопления были сопряжены с определением присущих педагогической науке связей, созданием дидактической системы, основывающейся на методологии системного подхода. В то же время полученные результаты проектировали направления ее дальнейшего развития. Признавая, что их определение может быть субъективным, точкой зрения автора, укажем некоторые из них. Такими перспективными направлениями, нам кажется, должны были стать: определение целей обучения, системная характеристика личности ученика, отвечающая новой «социальной среде развития». Напомним: права и обязанности, характер деятельности, отношение ребенка ко всему этому как субъекта учебного процесса. Возникла потребность раскрыть основные дидактические принципы с позиций принципа системности, под углом зрения принципов пересмотреть основные компоненты обучения (содержание, методы, организационные формы), рассматривать развитие системы лично ориентированного обучения.

Бесспорно, в современных исследованиях продолжается системный анализ педагогического явления, вне этого направления наука уже не в состоянии развиваться. Однако при этом сильны тенденции, несовместимые с методологией системного подхода. Это проявляется, прежде всего, в стремлении осуществлять процесс обучения «по-новому», в недостаточной опоре на тенденции развития науки, базирующиеся на ее прежнем опыте. А это ведет к разрыву в логике развития ее основополагающих проблем, более того, – к определенному их игнорированию. В результате центральными становятся ситуативные проблемы, те, которые в силу сложившейся ситуации стали актуальными. На данном этапе к ним можно отнести технологии обучения, проектную деятельность. Будучи сами по себе значимыми и нужными в обогащении педагогической науки, они рассматриваются сами по себе. И вместо того, чтобы рассматривать их в системе взаимосвязанных дидактических проблем, авторы публикаций прилагают все силы к тому, чтобы показать их отличие, противопоставляя остальным педагогическим категориям. Более того, им придается статус средств, которые решают основные проблемы обучения, воспитания, развития. Их универсализация ведет как к подмене понятий, так и отсутствию внимания к очень важным дидактическим категориям. Так, наблюдается замена понятия «метод» понятием «технология». Вместо углубления и расширения таких значимых дидактических категорий, как «метод», «методика обучения» за счет использования технологий и проектной деятельности, о них или умалчивают, или умаляют их значимость. Тенденция противопоставления дидактических категорий и универсализации отдельных средств, противореча методологии системного подхода, становится тормозом в развитии педагогической науки.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968.
2. Груздев П.Н. Вопросы воспитания и обучения. – М.: Изд-во АПН РСФСР.
3. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Сов педагогика. – 1969. – № 5.
4. Кириллова Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения. – М.: Просвещение, 1980.
5. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система. – СПб.: Образование, 1996.

Теоретические основы формирования профессиональной готовности будущего учителя-предметника к работе в школе

В статье рассматриваются проблемы вузовской подготовки учителя-предметника к работе в школе, определяются структура, стадии и уровни готовности выпускника к профессиональной деятельности, формирование творческих способностей, преобразование формальных знаний в профессиональные умения. Это обеспечивается взаимодействием дидактических систем в процессе овладения содержанием учебного предмета.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная готовность, стадии готовности, уровни готовности, учитель-предметник, подготовка учителя, структура готовности.

In article problems of preparation of the predmetnika-teacher in the conditions of high school to work at school are considered, the structure, stages and levels of readiness of the graduate to professional work, formation of creative abilities, transformation of formal knowledge to professional abilities is defined. It is provided with interaction of didactic systems in the course of mastering by the subject maintenance.

Key words: professional competence, professional readiness, readiness stages, readiness levels, the predmetnik-teacher, preparation of the teacher, readiness structure.

Анализ философской, историко-педагогической и психологической литературы позволяет свидетельствовать о том, что проблема обучения всегда была актуальной, и ею занимались, как теоретики, так и практики. В современной педагогике эта проблема позиционируется как профессиональная компетентность учителя, показателями которой являются знания, умения и навыки, личностные позиции, психологические особенности.

Подготовленность будущего учителя к работе с детьми – это потенциальное качество. Оно приобретается и развивается в процессе учебной деятельности и совершенствуется вместе со становлением будущего учителя как личности, как субъекта профессиональной деятельности.

Основные виды профессиональной деятельности учителя – преподавание и воспитание. Эти две стороны одного процесса невозможны друг без друга. Обучение всегда сопровождается воспитанием, также как воспитание всегда сопровождается элементами обучения. Однако это не идентичные процессы. Мы согласны с В.Б. Ежеленко, что обучение – более быстрый процесс, который

можно измерить. Воспитание – продолжительный процесс, измерение которого гораздо сложнее [1, с. 51–52]. В то же время существует специально организованное воспитательное воздействие, которое имеет собственное содержание и структуру. Но и данное воздействие оказывает влияние на процесс обучения, на развитие познавательной деятельности учащихся.

Содержание подготовки будущего учителя позволяет определить ведущую тенденцию профессионально-педагогического образования, которая состоит в формировании знаний, умений, навыков, а также в личностном развитии будущего учителя.

Исходя из определения профессиональной готовности учителя Л.А. Ядвиршис выделила три компонента готовности: готовность учителя как социальной личности, как типичной личности, как конкретной личности, что позволяет представить готовность учителя к социокультурной, профессионально-личностной и профессионально-деятельностной направленности [3, с. 19]. Названные компоненты готовности учителя к профессиональной деятельности отражают процессуальную сторону подготовки учителя.

Профессиональная готовность любого учителя представляет поэтапный процесс перехода от незнания к знанию, к овладению будущей профессией Л.А. Ядвиршис [3] выделила четыре этапа к социально-педагогической деятельности: адаптационно-ознакомительный (I курс), поисково-информационный (II–III курсы), практико-моделирующий (IV–V курсы), аналитико-обобщающий (V курс).

Поэтапная характеристика отражает состояние профессиональной подготовки будущего учителя и предполагает формирование общих видов деятельности, усвоение общепедагогических знаний. На основе обобщенных системных знаний формируются профессиональные знания по специальности, включающие общие способы учебной деятельности и специальные способы обучения детей по учебному предмету. На базе специальных знаний формируются знания и умения по предмету, т. е. специфические знания и умения.

Содержание профессиональной готовности регламентируется стандартом образования.

Данная характеристика представляет систему функциональной деятельности, которую будущий учитель должен реализовать в образовательном процессе с детьми. Включение будущего учителя в аксиологическую систему способствует личностному восприятию этих ценностей учащимися, что поможет им строить адекватные отношения в современных социокультурных условиях. Построение новой аксиологической системы не может идти хаотично. Новые ценности должны усваиваться сознательно, творчески перерабаты-

ваться и передаваться учащимся вопреки стихийно сложившейся системе ценностей.

Для этого будущий учитель должен овладеть следующей системой ценностей, которые будут служить основой профессиональной компетентности:

- знание специфического содержания учебного предмета;
- методологических основ учебного предмета;
- технологии преподавания учебного предмета;

Процесс овладения содержанием учебного предмета будущим учителем связан с выявлением межпредметных связей, которые обеспечивают его единую методологическую основу. Перенос знаний из одной дисциплины в другую, в частности психологических и других знаний в педагогические дисциплины, способствует формированию творческих способностей, активизирует умственные способности будущих учителей, преобразовывает сущностные взаимосвязи научных знаний в учебные задачи, осуществляет преобразование формальных знаний в профессиональные умения.

В процессе модернизации образования в современных социокультурных условиях каждый человек должен иметь возможность обучаться на протяжении всей жизни, т. е. находиться в системе непрерывного образования, где формальное образование сочетается с самообразованием. Для учителя данное явление наиболее значимо, так как только для учителя умение учиться является фундаментом преобразования тех знаний, которые были приобретены раньше, одновременно совершенствуется имеющаяся информация и приобретается дополнительная, современная система знаний. Все это побуждает будущего учителя в профессиональной подготовке овладевать учебной информацией большего объема, соответствующей современному государственному стандарту. Чтобы быть успешным, будущий учитель должен соответствовать определенному уровню готовности к реализации своих знаний и умений в своей профессиональной деятельности.

Структура готовности будущего учителя к профессиональной деятельности включают в себя следующие компоненты:

- целевой (системное планирование целей деятельности учителя и учащихся для достижения цели, их реализации и др.);
- мотивационный (интерес к своей будущей профессиональной деятельности, стремление овладеть современными методами, приемами и средствами обучения и др.);
- содержательный (система знаний, умений и навыков, усваиваемых будущим учителем, и трансформация их на личность учащегося, содержательная характеристика курса учебного предмета и др.);

- технологический (овладение методами, приемами, средствами и их применение в профессиональной деятельности, технологическая разработка образовательных процессов, поэтапное продвижение ученика к цели, реалистичность цели и гарантированность ее достижения);

- эмоциональный (эмоционально-ценностное воспитание будущего учителя, формирование эмоционально-ценностного отношения к процессу профессиональной деятельности с целью эмоционального воздействия на ученика и др.);

- результативный (решение профессиональных задач, подведение итогов профессиональной деятельности будущего учителя, диагностика и контроль за деятельностью учителя и др.);

- рефлексивный (развитие профессиональной перцепции, решение информационно-рефлексивных задач, расширение коммуникативно-рефлексивного пространства, использование информационно-рефлексивных технологий).

Профессиональная готовность будущего учителя представляет интегральное личностное образование, составляющими качествами которого являются мотивационный, целевой, содержательный, технологический, эмоциональный, результативный, рефлексивный компоненты.

Наши наблюдения и исследования показали, что развитие профессиональной готовности будущего учителя к практической деятельности носит стадийный характер, когда осуществляется переход от низкой стадии к высокой. Нами выделены четыре стадии, на каждой из которых определен объем сформированности знаний, умений к профессиональной деятельности [2, с. 71].

На первой, самой низкой адаптационной стадии, будущий учитель имеет общие представления о своей будущей профессии, о том, как будет реализовывать полученные знания в практической деятельности. Именно на этой стадии, которая соответствует первому курсу, происходит адаптация студента к новым условиям обучения. В этот период происходит осознание себя студентом, субъектом будущей педагогической деятельности, когда будущий педагог имеет начальные теоретические знания, минимальные умения в области ознакомления со своей профессией.

Вторая, ориентировочная стадия характеризуется тем, что студент уже имеет определенную теоретическую подготовку, у него складывается представление о своей будущей профессии, однако в своем интеллектуально-эмоциональном развитии он еще недостаточно подготовлен к овладению своей специальностью, так как подготовка связана с овладением системы психологических, общепедагогических, а также специальных знаний по учебному предмету. Данная стадия соответствует второму курсу обучения,

т. е. целенаправленному формированию будущего учителя, специальность которого складывается из определенных педагогических способностей, успешной реализации профессиональных задач и инициирования творческих наклонностей.

Все это способствует формированию профессиональной компетентности будущего учителя. На основе усвоения знаний и умений у будущего учителя возникает собственная позиция в учении на данной стадии профессиональной подготовки. Предметы психолого-педагогического цикла (и включение части специальных предметов) способствуют формированию интереса к своей будущей специальности, возникновению стремления к овладению профессиональной деятельностью.

Для третьей, актуальной стадии, когда студенты видят перспективы своей будущей деятельности, им присуще осознание не только учебной педагогической деятельности, но и создание четкого перспективного представления о связи собственной деятельности с деятельностью ученика, создание субъектного двудоминантного взаимодействия учителя и учащихся. Данная стадия имеет отношение к третьему и четвертому курсу, т. е. четвертому году обучения в вузе.

На четвертой стадии (адекватной) будущий учитель осознает свой уровень подготовки и его соответствие современным требованиям, видит перспективу своей деятельности. В данном случае формирование профессиональной деятельности следует рассматривать как процесс, в котором одна стадия меняет другую, результатом чего являются достижение определенного уровня знаний, умений и практической деятельности. Формирование профессиональной компетенции у будущих учителей будет более эффективным, если у студента возникает необходимость в саморазвитии.

Переход из одной стадии в другую осуществляется по мере усвоения материала от курса к курсу. Стадия представляет собой временной отрезок процесса обучения, временные периоды. Уровни характеризуют степень овладения знаниями, умениями, навыками. Уровни иногда могут совпадать со стадиями, могут частично совмещаться или совсем не совпадать. В целом в течение выделенных стадий будущий учитель овладевает знаниями, умениями и навыками, которые соответствуют определенным уровням. Основанием для овладения содержанием выступает сфера фундаментальных установок культуры, составляющих глубинный слой усваиваемой системы знаний. Учебная информация, усваиваемая студентами, базируется и на специальных знаниях, воздействие которых формирует будущего учителя-предметника. Исходя из этого можно выделить следующие уровни готовности к профессиональной деятельности.

Первый уровень – теоретический. Теоретическая содержательная область учебной дисциплины включает в себе содержание собственно теоретическое, мировоззренческое и культурологическое. На этом уровне формируется интерес к общепедагогическому содержанию профессиональной подготовки. В содержание входит система понятий, теорий, их место в культуре подготовки учителя, воспитание морально-нравственных качеств личности, развитие гуманности, духовности, потребности в творчестве, профессиональной культуры, целостного мировоззрения, базирующегося на овладении общегуманитарными, социально-экономическими, естественнонаучными дисциплинами. Решению этих направлений в подготовке учителя содействует организация межпредметных связей социально-экономических, социально-педагогических, культурологических знаний. На этом уровне осуществляется формирование и развитие целостного мировоззрения на системном представлении о явлениях и процессах профессиональной педагогической культуры.

Второй уровень – теоретико-ориентировочный. В содержание профессионального содержания входят общепрофессиональные дисциплины, куда включаются курсы психологии, психолого-педагогической диагностики, педагогики. На этом уровне обеспечивается овладение общепрофессиональными знаниями и умениями, приобщение учителей к основам профессиональной деятельности, установлению профессионально-педагогического взаимодействия с учащимися, формируется ценностно-мотивационный подход к труду учителя и личностный смысл своей будущей практической деятельности.

Третий уровень – предметно-практический. На этом уровне формируются знания по предметной подготовке. Будущие учителя овладевают основами своей специальности, у них формируются профессиональные умения. В задачу будущего учителя входит овладение способами обучения и воспитания, способами оказания психологической помощи в различных условиях.

Четвертый уровень – практико-ориентированный. Он включает в себя овладение материалом основной методики обучения. Однако это не означает, что все остальные полученные знания и умения в вузе для него менее важны. Не состоится квалифицированный учитель без всего процесса обучения, без постижения предыдущих уровней готовности к профессиональному овладению своей специальностью.

Таким образом, практико-ориентированный уровень предусматривает овладение такими умениями, как способы диагностики, овладение способами обучения, овладения технологией (методами и приемами).

Пятый уровень – профессионально-компетентностный. Профессиональная компетентность формируется на основе теории и практики обучения, использования эффективной технологии, умений выбора оптимальных методов обучения, владения содержанием образовательного процесса. Для этого уровня характерна сформированность основ педагогической деятельности, владения психолого-педагогическими особенностями обучения детей, способами общения с детьми. Реализация этих умений на практике свидетельствует о готовности к профессиональной деятельности.

Таким образом, на каждой стадии выделены свои модели готовности будущего учителя к своей профессиональной деятельности, которые раскрывают теоретические и практические уровни готовности к трудовой деятельности в современных условиях, способствующих становлению овладения новым содержанием труда.

Список литературы

1. Ежеленко В.Б. Новая педагогика массовой системы. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2007.
2. Назарова Л.П. Процесс взаимодействия дидактических систем как условие подготовки учителя-дефектолога. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007.
3. Ядвиршис Л.А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Брянск, 2001.

УДК 371.11
ББК 74.24

В. А. Седов

Об управлении развитием образовательного учреждения

В статье на основе рассмотрения понятий «развитие» и «управление» раскрываются вопросы: сущность управления развитием образовательного учреждения, требования к нему, необходимости введения управления развитием образовательного учреждения.

Ключевые слова: развитие, управление, образовательное учреждение, управление развитием, управление развитием образовательного учреждения.

In the article on the basis of consideration of concepts "development" and "management" reveal the questions: essence of management of development of educational institution, the requirement to it, necessity of introduction of management of educational institution development.

Key words: development, management, educational institution, management of development, management of educational institution development.

Необходимость в управлении возникает, когда люди объединяются, чтобы совместно сделать то, что врозь сделать не могут или сделают нерационально, возникает потребность формирования общих целей и объединения усилий для успешной, результативной совместной деятельности. Под управлением будем понимать целенаправленную деятельность всех субъектов, обеспечивающую становление, стабилизацию, оптимальное функционирование и развитие организации [1]. Любое управление есть целенаправленная деятельность, отличающаяся от других видов деятельности своим назначением.

Развитие – одно из фундаментальных философских и научных понятий. Существует множество определений этого понятия:

- развитие – процесс закономерного изменения, перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от старого качественного состояния к новому, от простого к сложному, от низшего к высшему (С. И. Ожегов. Словарь русского языка);

- развитие – изменение материи и сознания, их универсальное свойство; в результате развития возникает новое качественное состояние объекта, его состава или структуры (Сов. энцикл. сл.);

- развитие – необратимое, закономерное, направленное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений. Обратимость изменений характеризует процессы функционирования (циклическое воспроизведение постоянной системы функций); отсутствие закономерности характерно для случайных процессов (изменений) катастрофического типа; при отсутствии направленности изменения не могут накапливаться, поэтому процесс лишается характерной для развития единой внутренней взаимосвязанной линии (Филос. энцикл. сл.);

- развитие – эволюция, изменение, приводящее к новому состоянию субъекта развития, повышению его социальной ценности (Брокгауз и Ефрон. Энцикл. сл.).

Развитие ОУ – это закономерное, целесообразное, как правило, эволюционное, управляемое (самоуправляемое) позитивное изменение самой школы (ее целей, содержания, методов, форм организации педагогического процесса) и ее управляющей системы, приводящее к достижению качественно новых результатов образования, воспитания и развития учащихся; это переход от прежнего качественного состояния к новому, причем оба состояния оцениваются по результатам деятельности школы, а переход осуществляется в определенное, заранее обозначенное время [5].

Занимаясь развитием образовательного учреждения, надо помнить положения, высказанные А. И. Пригожиным [4]:

- сложноорганизованным системам (какой является ОУ) нельзя навязать пути развития, которые не определяются их внутренними потребностями;

- возможность эффективного развития может определяться и случайностью (наряду с закономерностью), а потому успех в развитии ОУ во многом зависит от способности руководителя увидеть и не упустить благоприятную ситуацию;

- успех в развитии ОУ зависит от умения руководителя видеть будущее, которое всегда присутствует в настоящем, предопределяя возможности развития;

- для успешного развития ОУ как системы необходимо согласование темпов развития всех его частей, всех субъектов управления этим развитием и их действий;

- эффективное развитие образовательного учреждения может осуществляться в результате не только и не столько сильных и всеобъемлющих управленческих воздействий, сколько в результате слабых, частных, локальных воздействий, если последние точно рассчитаны (создание благоприятных условий или специальная мотивационная деятельность могут пробудить у сотрудников интерес к творчеству и науке, что очень быстро выведет все ОУ в режим развития / саморазвития).

Объектами развития могут выступать как материальные процессы, духовные явления, идеи, цели, миссия; так и люди, сотрудники, персонал. Сегодняшнее образовательное учреждение стремится быть конкурентоспособным и престижным, а этому в первую очередь способствует режим непрерывного развития творческого поиска прогрессивных технологий, методик, рост профессионализма на педагогическом и управленческом уровне. Уверенная и перспективная жизнедеятельность ОУ появляется тогда, когда педагогический коллектив понимает, что ОУ не только осуществляет образовательный процесс, но и развивается. Сегодня управление развитием образовательного учреждения (ОУ) – одна из перспективных моделей управления. Управление развитием ОУ – это [3]:

- часть осуществляемой в нем управленческой деятельности, в которой посредством планирования, организации, руководства и контроля процессов разработки и освоения новшеств обеспечивается целенаправленность и организованность коллектива по наращиванию образовательного потенциала, повышению уровня его использования и как следствие получение качественно новых результатов образования;

- управление, желающее и способное осуществить прогрессивное развитие ОУ, обогащение его потенциала как целостной со-

циальной организации с учетом и на основе развития человеческого фактора ОУ. Это касается главной задачи ОУ, связанной с развитием личности ученика, профессионального потенциала учителя, менеджера и коллектива вообще;

- управление, сознательно становящееся на путь созидания и развития. В образовании объективно необходим и возможен переход от охраняющего управления к преобразующему, креативному, преодолевающему трудности и опасности, создающему и открывающему новые возможности;

- управление, опирающееся на единство: сознательной направленности систем управления (ценностно-мотивационная составляющая), глубокого и многостороннего понимания ими ОУ (познавательная составляющая) и соответствующей реальной готовности этих систем к преобразованиям (операционная составляющая);

- управление, осознающее необходимость опережающего самоизменения управляющей системы для обеспечения развивающего и стимулирующего влияния на ОУ;

- управление, отличающееся повышенной чувствительностью к своему объекту, его изменениям, «точкам роста» и стремящееся к сопряженному развитию собственных возможностей и возможностей ОУ.

Управление развитием ОУ необходимо, так как обеспечивает лучшие условия для развития учащихся, качественного повышения результатов образовательного процесса, выживания в современных условиях. Поэтому движение к развитию ОУ начинается с поиска ответа на вопрос: «Какой должна стать школа (гимназия, лицей), чтобы обеспечить достижение ожидаемых результатов, выполнение своих функций, реализацию образовательных потребностей школьников?». При поиске ответа на этот вопрос, применяя управление развитием, необходимо помнить, что к нему не относится:

- активность и спешка – стремление к повсеместным и быстрым изменениям в объекте управления любой ценой, к изменениям ради изменений и активности, связанной с отсутствием продуманности стратегии изменений и, как правило, ведущей к разрушительным последствиям. ОУ очень плохо переносит срочные, спешные, экстренные изменения, и сохранение стабильности его жизнедеятельности в условиях перемен является важнейшей ценностью. Управление развитием – более самостоятельное, мудрое, зрелое и осмысленное, способное противостоять давлению внешних обстоятельств;

- жесткое внедрение, насаждение новшеств – искусственное, силовое навязывание идей образовательному учреждению и его коллективу. Осознавая высокую значимость организационной куль-

туры ОУ как сложившейся системы ценностей, традиций, управление развитием идет через постепенное изменение организационной культуры, культивирование новых ценностей;

- прямое и тотальное управление – оно связано с активным непосредственным вмешательством во все сферы жизнедеятельности ОУ и его социального окружения. Между тем управление развитием стремится к разумному определению своей миссии и компетенции, расширению степеней свободы всех сотрудников, развитию самоуправления, сосредоточению управленческих усилий на главных направлениях, сочетанию прямых управленческих воздействий с управленческим сопровождением, поддержкой, работой по моделированию и созданию необходимой организационной среды;

- технократическое управление – оно уподобляет образовательное учреждение автоматизированному производству, рассматривающему учителя как придаток к педагогическим технологиям, озабоченному жестким контролем. Управление развитием относится с интересом к развитию методов и средств управления, управленческих технологий, но не является управлением технократическим;

- экономический детерминизм – все решают средства, и если они будут, то все проблемы будут решены.

Управление развитием образовательного учреждения [6]:

- умеет и стремится использовать результаты прошлой управленческой деятельности, занимается сознательным наращиванием собственного потенциала и инструментария, открыто для анализа возникающих благоприятных возможностей;

- невозможно без существенного, опережающего развития человеческого потенциала, ресурсной базы, системы управления;

- понимает диалектику созидания нового, сохранения старого, разрушения отжившего;

- сочетает активное созидание ОУ и его потенциал с управленческим обслуживанием системы;

- имеет интернальный (внутренний) локус контроля, не находится в ожидании радикального улучшения внешних обстоятельств работы ОУ как условия, без которого невозможно приступить к развитию.

Таким образом, понятие «управление развитием» можно применить к управлению образовательным учреждением, поскольку ОУ может развиваться, и важнейшая роль в этом развитии принадлежит управлению.

Образовательное учреждение, работающее в стабильном режиме функционирования, может ряд лет обеспечивать достаточно высокие образовательные результаты, иметь высокий, заслуженный общественный авторитет и не иметь никаких оснований для упрека

в том, что не претендует на изменение статуса, не осваивает новое и т. д. Режим стабильного функционирования требует изменения, когда выпускники ОУ не реализуют своих образовательных прав и возможностей, отстают от выпускников других школ и т. д.

Существует объективная диалектическая взаимосвязь режимов функционирования и развития (М. М. Поташник) [3]:

- чем большего достигает ОУ в стабильном режиме функционирования, тем выше исходный уровень для развития, больше задел для освоения нового;

- вопрос о развитии ОУ возникает на основе всесторонней оценки достигнутого уровня в режиме функционирования – не устраивает даже оптимальный (для имеющихся условий) результат, нет смысла пытаться оптимизировать существующую в ОУ систему образования, и ее лучше радикально изменить (так как эффект от оптимизации не сможет оправдать затрат времени и усилий);

- перейти сразу в режим развития невозможно, это происходит поэтапно, поэтому по каким-то направлениям ОУ будет жить в режиме функционирования, а по каким-то перейдет в режим развития;

- после периода развития снова наступит режим функционирования, поскольку бесконечные нововведения в педагогических системах приводят к утрате устойчивости;

- история ОУ как развивающейся (саморазвивающейся) системы есть история его развития, поэтому все режимы жизнедеятельности являются одновременно и условиями его развития.

Таким образом, функционирование и развитие – два вида процессов, постоянно присущих хорошему образовательному учреждению, поэтому режим жизнедеятельности ОУ имеет относительный характер и определяется по доминантному признаку.

Таким образом, понятие «управление развитием» можно применить к управлению ОУ, поскольку ОУ может развиваться, и важнейшая роль в этом развитии принадлежит управлению.

Список литературы

1. Абчук В.А., Трапицын С.Ю., Тимченко В.В. Менеджмент: учеб. – СПб.: Книжный дом, 2006.
2. Орлова Т.В. Программно-целевой подход к становлению и развитию образовательных учреждений. – М.: Прометей, 1997.
3. Поташник М.М., Лазарев В.С. и др. Управление развитием школы – М.: Новая школа, 1995.
4. Пригожин А.И., Методы развития организация. – М.: МЦФЭР, 2003.
5. Управление развитием инновационных процессов в школе / под ред. Т.И. Шамовой, П.И.Третьякова. – М.: Прометей, 1995.
6. Черникова Т.В. Управление развитием образовательного учреждения: учеб.-метод. пособие. – М.: Сфера, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ПРОБЛЕМЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

УДК 373.5.016:574
ББК 74.262.01

Д. С. Майоров

Некоторые педагогические условия комплексного усвоения учащимися компонентов междисциплинарного содержания экологического образования в современной школе

В статье раскрывается специфика организации процесса экологизации в современной школе, а также представляются предварительные результаты педагогического эксперимента, направленного на выявление и проверку оптимальных педагогических условий организации усвоения школьниками компонентов междисциплинарного содержания экологического образования.

Ключевые слова: интеграция, экологическое образование; экологическая культура; содержание образования; междисциплинарное содержание образования; знания; умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения; экологизация.

The article reveals features organization of the greening process in modern school and presents the preliminary results of the experiments, the identification and verification optimal educational environment providing students assimilation components of education content of an interdisciplinary environmental education.

Key words: integration; environmental education; environmental culture; content of education; interdisciplinary content of education, knowledge, skills, experience of creative activity, experience of emotional and axiological relations, greening.

Образовательная система и общество всегда находились в тесной зависимости: изменение социального запроса незамедлительно сказывалось на содержании образования. Эта зависимость сохраняется и сегодня – в период перехода человеческого общества от индустриального этапа к информационному.

Современная система образования ориентирована на выполнение новых требований к человеческому фактору и направлена на формирование высокообразованной и интеллектуально развитой личности, обладающей целостным, системным мировоззрением и миропониманием.

Однако традиционная предметная система преподавания, как отмечают А. М. Новиков, Д. А. Новиков и В. И. Загвязинский [2, 5], наряду с бесспорными преимуществами имеет существенный недостаток: она является источником фрагментарности мировоззре-

ния выпускника школы, что противоречит потребностям и гуманистическим идеалам общества. По этой причине актуальным в современных условиях становится объединение учебных предметов и создание интегративных курсов.

Реализация идеи интеграции, на наш взгляд, может быть осуществлена через научно обоснованную экологизацию школьных учебных предметов. В таком случае экология, реализуя свой межпредметный потенциал, станет интегрирующим звеном образовательной системы. Однако в этом случае требуется чётко определить межпредметное содержание экологического образования.

Согласно четырехкомпонентной модели содержания образования, предложенной И.Я. Лернером [3], оно представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт и включает следующие компоненты:

- знания;
- способы деятельности (умения и навыки);
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения.

Под межпредметным содержанием экологического образования мы понимаем систему этих компонентов, реализуемую не в рамках отдельной школьной дисциплины, а в контексте содержания совокупности учебных предметов.

В «Национальной стратегии экологического образования Российской Федерации» [4] образование в области окружающей среды признается приоритетным направлением совершенствования всей системы образования. Однако, несмотря на работу в этом направлении, продолжает вызывать беспокойство низкая степень сформированности экологической культуры школьников. Как отмечают исследователи, для учащихся сегодня характерны слабо развитая потребность практического участия в решении экологических проблем и потребительский тип отношения к природе [1]. Сложившаяся ситуация может быть объяснена рядом причин, к которым, вероятно, относятся:

- отсутствие убеждённости педагогов и администрации в необходимости организации экологического образования;
- незнание педагогами оптимальных способов организации экологического образования;
- неумение выбирать или правильно использовать оптимальные способы организации экологического образования в соответствии с конкретной педагогической ситуацией;
- отсутствие достаточного методического сопровождения процесса экологизации образования в современной школе;

- стихийная, недостаточно обоснованная с научной точки зрения организация процесса экологизации учебных предметов;
- невозможность решения такой комплексной проблемы, как формирование экологической культуры в рамках отдельной школьной дисциплины «Экологии» и вне системы остальных школьных предметов.

В процессе исследования мы стремились выделить и научно обосновать оптимальные педагогические условия, обеспечивающие комплексное усвоение компонентов содержания экологического образования в контексте предметов естественнонаучного и гуманитарного циклов.

В этой связи было важно:

- выявить эффективность применения каждого из экспериментальных соотношений затрат учебного времени на усвоение учащимися компонентов содержания образования (знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностного отношения);
- оценить педагогические возможности и значимость процесса экологизации предметов естественно-научного и гуманитарного циклов как фактора, компенсирующего утрату самостоятельной дисциплины экологии (что наблюдается в настоящее время в школах Ленинградской области).

Мы предположили, что проблемы, связанные с экологическим образованием и воспитанием в школе, можно решить посредством определения и внедрения в учебный процесс оптимальных соотношений затрат учебного времени на усвоение школьниками каждого из компонентов содержания образования. При этом компоненты, на усвоение которых выделяется 25 и более процентов времени на уроке считались доминантными, остальные компоненты – сопутствующими.

На основе анализа результатов констатирующего этапа эксперимента, проведённого в школах Ленинградской области, нами было установлено традиционное соотношение между компонентами, при котором доминировали знания и способы деятельности (60 % и 30 % соответственно), а на остальные два компонента в общей сложности приходится не более 10 % учебного времени. В процессе обучающего этапа эксперимента это соотношение было реализовано в контрольной группе.

В экспериментальных методиках нами были разработаны и реализованы три разные процентные соотношения затрат учебного времени, основанные на некоторых педагогических концепциях.

Первое экспериментальное соотношение базировалось на идеях бихевиоризма [7]. Доминантами в данном случае являлись способы деятельности (40 %) и знания (25 %), но в отличие от

традиционного соотношения преобладает первый из двух названных компонентов содержания образования. Сопутствующие компоненты (по количеству затрат учебного времени на уроке) распределены следующим образом: опыт творческой деятельности – 20 %, опыт эмоционально-ценностного отношения – 15 %.

Второе экспериментальное соотношение основывалось на положении о том, что развитие личности необходимо представлять в форме развития её отношений (В.Н. Мясищев, И.Я. Скворцова, О.Н. Прокопец, И.Я. Лернер и др.). В данном варианте доминантами являлись опыт эмоционально-ценностного отношения (40 %) и экологические знания (30 %), имеющие яркую эмоциональную окраску. На усвоение школьниками способов деятельности и опыта творческой деятельности, являющихся сопутствующими компонентами, в этом случае приходилось 20 % и 10 % затрат учебного времени соответственно.

Третье экспериментальное соотношение базируется на принципе «любовно-творческих отношений человека к природе», сформулированном известным российским экологом Н.Ф. Реймерсом [6]. Доминирующими компонентами в этом варианте экспериментального обучения являлись опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения – соответственно 40 % и 30 % затрат учебного времени на уроке. На организацию усвоения школьниками знаний отводилось 20 %; способов деятельности – 10 %.

Эти соотношения в известной степени условны, так как компоненты тесно связаны между собой, и в реальном педагогическом процессе, как показывают результаты нашего исследования, возможно дать параметры соотношений этих компонентов лишь приблизительно, с максимальной точностью до 3–5 %.

В рамках обучающего этапа эксперимента экологизировалось содержание следующих предметов естественно-научного и гуманитарного циклов: биологии, географии, химии, истории, обществознания и литературы. Базовой основой междисциплинарного содержания экологического образования, организуемого в ходе эксперимента, являлась проблема гармонизации отношений в системе «человечество – биосфера».

Обучающий этап эксперимента проводился в период с сентября по май 2008–2009 учебного года и был организован следующим образом.

По данным первой срезовой работы были выбраны 13 школ, которые имели сходные результаты по качеству усвоения учащимися каждого из компонентов содержания образования (характеристики сравниваемых выборок совпадали на уровне значимости 0,05 по критерию Крамера-Уэлча). Полученные результаты были приняты в

качестве показателя начального состояния контрольной и экспериментальной групп.

В качестве контроля был выбран класс, в котором, по данным предварительного наблюдения и анкетирования, соотношение затрат учебного времени на организацию усвоения всех компонентов содержания образования на различных уроках соответствовало традиционному.

В первую экспериментальную группу (выборки №1–6) было включено шесть классов. Реализация экспериментальных соотношений затрат учебного времени осуществлялась только для естественно-научных предметов (биология, география, химия). В рамках гуманитарных дисциплин процесс экологизации в экспериментальном ключе не осуществлялся. Для проверки каждого соотношения было организовано два варианта эксперимента, отличные друг от друга по наличию или отсутствию в учебном плане самостоятельной дисциплины «экология».

Вторая экспериментальная группа (выборки №7–12) была организована аналогичным образом, но процесс экологизации реализовывался на базе предметов как естественно-научного, так и гуманитарного циклов (биология, география, химия, история, обществознание, литература). В одном варианте эксперимента экология как самостоятельная дисциплина преподавалась, в другом нет.

Результаты итогового среза продемонстрировали прирост качества усвоения учащимися всех компонентов содержания экологического образования во всех вариантах эксперимента и в контрольной группе на протяжении учебного года. Для статистической проверки различий средних значений по выборкам мы применяли критерий Крамера-Уэлча. Применение методов статистики позволило получить следующие данные:

- достоверные различия (достоверность составляет не менее 95 %) с начальным уровнем усвоения содержания образования по всем компонентам характерны только для выборок № 7–12. Другие экспериментальные группы показали достоверные различия с начальным уровнем усвоения содержания образования лишь по отдельным компонентам;

- статистически значимые различия между экспериментальными группами и контролем были выявлены лишь по отдельным компонентам в соответствии с доминирующими в данном соотношении.

- попарное сравнение вариантов эксперимента, отличных по наличию или отсутствию самостоятельной дисциплины «экология», не показали в большинстве случаев статистически достоверных различий (характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05);

•наибольшее суммарное среднее значение всех компонентов было характерно для выборки № 11 (экологизация осуществлялась на базе предметов как естественно-научного, так и гуманитарного циклов при наличии в учебном плане школьной дисциплины «экологии» и соблюдении третьего экспериментального соотношения затрат учебного времени на уроке);

•наименьшее суммарное среднее значение всех компонентов было получено в выборке № 4, где экологизации подвергались только естественно-научные предметы при соблюдении второго экспериментального соотношения затрат учебного времени на уроке. В данном варианте экспериментального обучения не осуществлялось преподавание дисциплины «экология».

•достоверные различия между выборками по суммарным средним значениям были выявлены при сравнении: всех выборок с первым срезом, всех выборок с контролем, выборок № 11 и 12 со всеми остальными выборками.

На основании статистического анализа полученных результатов нами были сформулированы следующие выводы.

1. Педагогически грамотная экологизация учебных предметов является достаточным условием, компенсирующим отсутствие дисциплины «экология» в учебном плане при любом соотношении затрат времени на организацию усвоения учащимися компонентов содержания экологического образования.

2. Наличие доминирующих (по затратам учебного времени) компонентов содержания образования приводило к статистически достоверному повышению качества их усвоения учащимися.

3. Совместная экологизация совокупности предметов как естественно-научного, так и гуманитарного циклов в целом дала более высокий результат, чем экологизация только естественно-научных школьных дисциплин.

4. Наибольшая педагогическая эффективность зафиксирована в результате реализации варианта экспериментального обучения, где доминирующими являлись два компонента содержания образования: опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения при условии совместной экологизации предметов как естественно-научного, так и гуманитарного циклов.

Список литературы

1. Ермаков Д.С., Петров Ю.П. Экологическое образование: мнение экспертов и школьников // Социологические исслед. – 2004. – № 9. – С. 64–67.

2. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Academia, 2004. – 187 с.

3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

4. Национальная стратегия экологического образования в РФ // приложение к журналу «Вестник экологического образования в России». – 2000. – №1. – С. 20.

5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИН-ТЕГ, 2007. – 668 с.

6. Реймерс Н.Ф. Экология: теории, законы, правила, принципы и гипотезы // Россия молодая. – 1994. – С. 224–226.

7. Уотсон Дж.Б. Бихевиоризм. – М.: АСТ, 1998. – 701 с.

УДК 374:371.131.018.43 (09) (470+571)

ББК 74.03 (2) + 74.4

М. Г. Мацибора

Самообразование как фактор возникновения и исторического развития заочного образования в России

Официальная история заочного образования в России начинается после революции 1917 г. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что возникновение заочного образования после революции 1917 г. явилось следствием естественного хода развития самообразования в стране, которое активно начало проявляться уже со второй половины XIX в. Именно самообразование будучи основой культурного развития и саморазвития личности легло в основу построения системы заочного образования в России.

Ключевые слова: образование, заочное образование, педагогическое образование, самообразование, непрерывное образование, переподготовка кадров, совершенствование системы.

The official history of correspondence education in Russia begins after the revolution of 1917. The conducted research allows to draw a conclusion that occurrence of correspondence formation after the revolution of 1917 was a consequence of natural process of self-education in the country which has actively started to be shown already from second half of XIX-th century. Being a basis of cultural development and self-development of the person self-education has laid down in a basis of construction of system of correspondence education in Russia.

Key words: education, correspondence education, a pedagogical education, self-education, continuous education, retraining of personnel, system perfection.

Современное состояние нашего общества, процессы, происходящие в политической, экономической и духовной жизни страны, побуждают по-новому взглянуть на проблему формирования интеллектуального и творческого потенциала России. В данной статье представлены некоторые результаты исследования развития заочного образования в стране во второй половине XIX в. Внимание уделяется накопленному в дореволюционный период педагогическому опыту в области самообразования, а также его применению в практике подготовки и переподготовки педагогических кадров.

Сегодня воспитание навыков самообразования и потребности человека в нем является важнейшим условием реализации идеи непрерывного образования, как бы ни было развито образование, каждая из его форм подготовки кадров тяготеет к относительной устойчивости изучаемых программ. Потребности быстрорастущей специализации в производстве и науке могут быть удовлетворены только путем оптимального сочетания формального образования и самообразования.

Заочное образование России официально возникло и развивалось со второй половины 20-х гг. XX в. В основе идеи создания заочного образования лежит осознанная самостоятельная деятельность индивида, направленная на повышение его культурного, профессионального и образовательного уровня, основанная на потребности человека в личностном росте, т. е. идея самообразования. Заочное обучение, возникшее как особый вид самообразования, по своей сущности является промежуточной формой образования между стационарными учебными заведениями и самообразованием [1].

Сегодня заочное образование представляет собой одно из образовательных звеньев в цепи непрерывного образования. Заочная форма образования сокращает разрыв между наукой и ее применением, так как студент-заочник имеет возможность сразу использовать полученные знания на практике и тем эффективнее, чем больше профиль его работы соответствует обучению. Совершенствование системы непрерывного образования в современных условиях ведется в направлении интенсификации обучения. Это позволяет по-новому взглянуть на опыт заочного образования, которое с момента своего возникновения опиралось на интенсивные формы обучения, оптимальную реализацию принципа экономии времени и широкое использование принципа самообразования. Заочная высшая школа в современных условиях несет в себе ценный опыт организации самообразования и самостоятельной работы студентов, интенсификации учебного процесса, который можно использовать при дневной форме обучения и во всей цепи непрерывного образования.

Актуальность исследования возникновения и развития заочного образования в России, с одной стороны, заключается в том, чтобы использовать накопленный в дореволюционный период педагогический опыт в области самообразования, а также применить его на практике; с другой стороны, немаловажным и достаточно значимым для современности представляется сам опыт становления системы заочного образования и его организации. Это необходимо для создания целостной картины заочного образования в нашей стране.

Приоритетным направлением дальнейшей модернизации современного заочного образования может стать выделение ментальных детерминант и методологии заочного образования на основе сравнительного анализа и междисциплинарного синтеза исторического опыта его становления.

В России до 1917 г. число высших педагогических учебных было большим, в соотношении с количеством вузов другой профессиональной направленности, но они все же не могли удовлетворить потребности государства в учителях. Для подготовки учителей начальных школ в России существовали учительские семинарии и земские учительские школы. Во второй половине XIX в. они были наиболее доступными учебными заведениями для малообеспеченного населения. Эти учебные заведения просуществовали более 50 лет. По оценке Н.А. Корфа, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, И.Н. Ульянова, учительские семинарии внесли большой вклад в дело подготовки учительских кадров. Ежегодно учительские семинарии выпускали 4–5 тысяч учителей, это удовлетворяло всего приблизительно одну четвертую часть от всей потребности в учителях. Дореволюционная учительская семинария давала недостаточные общеобразовательные знания (курс обучения длился три, редко четыре года), обучение строилось на базе предыдущей пятилетней начальной школы (двуклассного начального училища). Будущие учителя изучали материал из курсов по педагогике, психологии и методике, но единая программа по педагогике отсутствовала [2]. Сильной стороной учительской семинарии была трудовая (сельское хозяйство, ремесла) и педагогическая подготовка будущего учителя и, что особенно примечательно, педагогическая практика в начальной школе [3].

Многopредметность в обучении и недооценка значения психолого-педагогической подготовки учащихся, недостаточное количество учебного времени для педагогической практики, неудовлетворительное обеспечение учебной литературой, оборудованием и оснащение влияли на качество подготовки учителей в учительских семинариях. Все это приводило к тому, что педагогам при осуществлении дальнейшей педагогической деятельности приходилось восполнять недостаток знаний путем самообразования.

Учителя высших начальных училищ готовились в трехлетних учительских институтах, открытых в последней трети XIX в. В эти институты обычно поступали те, кто окончил учительские семинарии. Для них это было единственной возможностью повысить свое образование. Учительские институты давали хорошую педагогическую подготовку. В них изучались психология, педагогика, история

педагогике и методике, на современном (для того периода времени) уровне была организована педагогическая практика. В учительские институты в большинстве своем поступали народные учителя, которые уже получили педагогическую подготовку в учительских семинариях и имели опыт преподавательской работы в школе. Учительские институты можно было по праву считать «очагами педагогической культуры».

В общественных и официальных кругах долгое время велась дискуссия по таким вопросам, как наиболее целесообразный тип высшего педагогического учебного заведения и содержание высшего профессионального образования учителей [2]. В дореволюционной России система высшего педагогического образования не была достаточно развитой, поэтому высшее образование имело довольно ограниченное количество учителей. На всю страну было всего шесть высших учебных заведений, готовивших учителей средней школы, – в основном университеты осуществляли подготовку на физико-математическом и историко-филологическом факультетах. Университет давал хорошую подготовку по таким специальностям, как математика, естествознание, история, язык и литература, но не давал теоретической и практической педагогической подготовки. Это отрицательно сказывалось на адаптации молодых учителей к педагогической деятельности в школе.

До революции 1917 г. в России не было научно-исследовательских учреждений по педагогическим наукам. При этом следует подчеркнуть, что в изучаемый период все уровни педагогической подготовки имели в качестве основного элемента концептуальное обоснование, представление о целях, нормах и ценностях педагогической деятельности [4].

Для тех, кто окончил высшие учебные заведения и решил стать учителями средней школы, в 1911 г. были открыты одногодичные педагогические курсы. Подготовка на них была краткосрочной, и их количество было незначительным для того, чтобы оказать сколько-нибудь существенное влияние на ситуацию с нехваткой учителей. Подготовка учителей новых языков осуществляли частные курсы иностранных языков. Курс обучения на них длился три года. Прообразом официального заочного обучения в дореволюционный период в России можно считать и существовавшую практику педагогического экстерната. Такая форма образования была доступна выходцам из всех сословий, имеющих начальное образование и сдавших экзамен экстерном. Основой подготовки к сдаче экзамена являлась самообразовательная деятельность. Претенденты, успешно сдавшие экзамен, получали право работать учителями начальных школ,

домашними наставниками. Финансирование экстерната осуществлялось Министерством народного просвещения.

Организация педагогического образования в губерниях во второй половине XIX – начале XX в. представляла собой типичную систему подготовки учителей, характерную для провинции, включавшую в себя основные формы повышения квалификации работников образования. К ним относились курсы повышения квалификации учителей, педагогические учительские конференции и совещания, съезды работников образования, учительские библиотеки, педагогические музеи, учительские экскурсии. Особенно следует отметить, что значимое место в повышении квалификации отводилось самообразованию. В целях совершенствования педагогических кадров и создания необходимых условий для самообразования учителей были организованы центральные учительские библиотеки и педагогический музей [2].

Основными характеристиками профессионального образования изучаемого периода были установка на нововведения, открытость, обращенность к проблемам современного человека и мировоззренческим педагогическим проблемам. Основой для эволюции ценностей педагогического образования служила культурная преемственность в подготовке учителя. Развитие требований к подготовке учителя наилучшим способом продемонстрированы в авторских (гуманистических) концепциях середины XIX – начале XX в., представленных в трудах К.Д. Ушинского (середина XIX в.), В.П. Вахтерова (вторая половина XIX в.), С.И. Гессена (начало XX в.). По мнению К.Д. Ушинского, самообразовательная деятельность учителя это самообразование и формирование нравственной позиции на христианских основах, признанных народом. В.П. Вахтеров считал, что участие учителя в процессе собственного образования заключается прежде всего в сотворчестве, самоопределении и самореализации. С точки зрения С.И. Гессена, процесс самообразовательной деятельности учителя рассматривался как образовательное «путешествие» («странствие»), самообразование расценивалось как основа профессионального становления [4].

Проведенный в статье анализ показал, что большое значение в подготовке педагогических кадров в исследуемый период отводилось информационно-методическому обеспечению, благодаря которому учащиеся получали педагогические знания. Был разработан и действовал основной комплекс педагогической, методической и учебной литературы. В исследуемый период одной из главных проблем, стоявшей перед учителями, была труднодоступность педагогических изданий. Многие специализированные учебные заведения,

не имея достаточного количества методической литературы, испытывали трудности в организации учебного процесса. Следствием этого стало снижение общего уровня подготовленности учительского персонала. Педагоги восполняли недостаток педагогических знаний путем самообразования, получая дополнительные сведения на съездах работников народного образования, конференциях, семинарах, где докладывались и обсуждались достижения ученых-педагогов, опытных методистов, изучали материалы периодических изданий. По нашему мнению, концепции самообразовательной деятельности педагогов и повышения их профессионального уровня путем самообразования нашли свое отражение в заочном обучении.

Экономические и политические изменения, происходившие в России во второй половине XIX – начале XX в., оказали действительное влияние на развитие как всего народного образования в целом, так и педагогического, в частности. Это послужило стимулом к количественному и качественному улучшению подготовки педагогических кадров. Исследование истории отечественного образования позволяет сделать вывод о том, что подготовка учителя может успешно осуществляться в самых разных формах и на разных уровнях, включая экстернат – прообраз заочного образования. Восполнение пробелов в профессиональной подготовке учительских кадров осуществлялось за счет самообразования, совершенствование и повышение профессионального уровня педагогов – за счет создания системы повышения квалификации. Основу системы повышения квалификации составляла самообразовательная деятельность и творческая инициатива. По нашему мнению, весь накопленный дореволюционный опыт отечественной системы профессиональной подготовки педагога, как уникальной и не имеющей аналогов системы самообразования и самоосуществления был использован при организации заочного обучения и высшего заочного педагогического образования в стране после революции 1917 г.

Список литературы

1. Горностаев П.В. О теории общего образования взрослых до Октября и впервые годы после революции: учеб. пособие. – М., 1974.
2. Моладикова А.А. Состояние и организация педагогического образования в Рязанской губернии во второй половине XIX – начале XX веков: автореф. дис. канд. пед. наук. – Рязань, 2006.
3. Медынский Е.Н. История педагогики: учеб. для пед. ин-тов. – М., 1947.
4. Сологубова С.Л. Формирование системы разноуровневого педагогического образования в России (вторая половина XIX – начало XX веков): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2006.

Здоровьесберегающие технологии в школе

Материалы статьи дают представление о здоровьесберегающих технологиях, их назначении в школе. Акцентируется внимание на актуальности проблемы здоровьесбережения для современной школы, на том, что все технологии, используемые в образовательном процессе, должны быть здоровьесберегающими. Предлагаются краткие характеристики различных видов здоровьесберегающих технологий.

Ключевые слова: сохранение здоровья, технология, здоровьесберегающие технологии, классификации здоровьесберегающих технологий, культура здоровья, окружающая среда.

Article materials provide guidance on the health-saving technologies, their appointment at school. The attention to problem urgencies health-saving for modern school, that all technologies used in educational process, should be health-saving is focused. Short characteristics of various kinds of the health-saving technologies are offered.

Key words: health preservation, technology, health-saving technologies, classifications of health-saving technologies, culture of health, environment.

Сложные задачи ставит перед обществом время. Лавинообразно нарастают глобальные проблемы современности. Особое значение приобретает проблема оздоровления молодежи, так как в современных условиях проявляются нравственная и духовная деградация общества, пассивность, потребительское отношение, стрессы и т. п. Происходит разрыв между культурой и цивилизацией, которая теряет человеческий облик. Культурно-этические принципы и идеалы прошлого, направленные на совершенствование человека и человечества, обесцениваются. Хотим мы этого или нет, но школа аккумулирует в себе все проблемы и «болезни» общества.

В советской школе факторов, разрушающих здоровье, было несравненно меньше. А что изменилось? Недостаток витаминов, неправильный режим дня, пьющие родители, деформирующее детскую психику авторитарное воздействие взрослых, в том числе учителей – все это было и осталось. В современных условиях прежний стиль преподавания оказался еще более дезадаптирующим, так как продолжают возрастать учебные нагрузки, уменьшается двигательная активность детей, приводя к гиподинамии и нарушениям осанки, свободное время все чаще отдается просмотру видеофильмов и компьютерным играм.

Есть и положительные моменты. О неблагополучии здоровья населения страны, и особенно подрастающего поколения, стали говорить открыто и на всех уровнях. В соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании» здоровье человека отнесено к приоритетным направлениям государственной политики в области образования. Здоровье – понятие комплексное. Оно зависит от социально-экономического положения детей, экологической обстановки в местах их проживания, профилактической работы с детьми медиков и педагогов, системы оздоровительных учреждений.

По данным Минздравмедпрома и Госкомэпиднадзора России лишь 14 % детей практически здоровы, у 50 % функциональные отклонения, 35–40 % имеют хронические заболевания. Около 7,5 млн детей России страдают заболеваниями нервно – психической сферы, но основная их масса обучается в обычных классах [1]. Среди причин, влияющих на здоровье школьников, Министерство образования России называет факторы внутришкольной среды, которые составляют 21 %: большая наполняемость классов; значительно сниженный уровень освещенности в школах; перегруженность учащихся основными и дополнительными занятиями; неблагополучие психологического климата в школьных коллективах; неоправданная интенсификация образования на фоне ухудшения социально-экономической и экологической обстановки.

Неоправданно завышенный объем учебных программ, учебников, их качество и полиграфическое оформление резко увеличивают число больных учеников. К этому же ведет несоответствие гигиеническим нормам мебели и оборудования, загрязнение воздуха в школьных помещениях. По данным широкомасштабного эксперимента по переходу на 12-летнее обучение в Санкт-Петербурге содержание и формы организации учебной деятельности сами по себе оказывают негативное влияние на состояние здоровья детей. Однако путем уменьшения учебных нагрузок попытки подчинить учебные приоритеты медицинским, неизбежно приводят к снижению качества образования и неадекватности результатов обучения социальному запросу общества. Сложившаяся ситуация выдвигает в разряд актуальных проблемы не только сохранения здоровья обучающихся в системе школьного образования, но и расширения функций образования, способствующих развитию всех компонентов здоровья, как основы комплексного удовлетворения потребностей.

Остается актуальной разработка проблемы сотрудничества педагогов и родителей в области культуры здоровья детей при организации их жизнедеятельности как здоровьесозидающей, т. е. организованной на основе принципов здорового образа жизни с учетом возрастных особенностей школьников и направленной на укреп-

пление их здоровья посредством подражания, взаимообучения и самоорганизации.

Усилия, прилагаемые в педагогической науке и практике образования, для развития потенциальных возможностей организма школьника и формирования готовности к дальнейшему обучению, к сожалению, недостаточно эффективны. Можно констатировать наличие в современной образовательной системе обучения противоречий:

- между потребностью в сохранении здоровья школьников как приоритетной задачи социальной политики государства и их реальным уровнем здоровья, недостаточной компетентностью учителей в области культуры здоровья;
- направленностью педагогических исследований на здоровьесберегающий подход к общему образованию (М.В. Антропова, М.М. Безруких, В.Н. Смирнов) и его недостаточностью в обеспечении здоровья школьников;
- объективной необходимостью расширения функций образования для успешной социализации школьника и реальным уровнем разработанности научно-технических подходов к организации деятельности общеобразовательных школ с направленностью на развитие потенциала здоровья ребенка.

Все эти проблемы требуют разрешения. В дальнейшем нуждаются в исследовании недостаточно разработанные вопросы сочетания форм учебной деятельности, усиливающие эмоционально-развивающую направленность обучения школьников и способствующие воспитанию работоспособного ученика.

В связи с этим встает проблема формирования у школьников убежденности в необходимости ведения здорового образа жизни. С позиций личностно-ориентированного подхода важно ориентировать школу на выполнение новой функции, обеспечивающей развитие компонентов здоровья растущего человека, и максимальное использование резервов личности в саморазвитии потенциальных возможностей.

Повышение уровня культуры здоровья учащихся в учебно-воспитательном процессе можно обеспечить путем использования здоровьесберегающих образовательных технологий в школе.

Под «здоровьесберегающими образовательными технологиями» понимаются знакомые большинству педагогов психолого-педагогические приёмы и методы работы, технологии, подходы к реализации возможных проблем плюс постоянное стремление самого педагога к самосовершенствованию [2, 5]. Можно сказать, что учебно-образовательный процесс осуществляется по здоровьесберегающим технологиям, если при реализации используемой педаго-

гической системы решается задача сохранения здоровья учащихся и педагогов.

Согласно существующим определениям технология – это прежде всего системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО). Можно сказать, что педагогическая технология – это система, в которой последовательно реализуется заранее спроектированный учебно-воспитательный процесс, гарантирующий достижение педагогических целей.

Как прилагательное понятие «здоровьесберегающая» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, насколько при реализации данной технологии решается задача сохранения здоровья основных субъектов образовательного процесса – учащихся и педагогов. В то же время оно определяет направленность действий, совокупность задач, решаемых в процессе достижения главной цели образовательной системы, и таким образом, фиксирует соответствующий приоритет в идеологии и принципах педагогической деятельности. Это выступает в качестве показателя того, что с учащихся без их согласия не взимается «плата» за получаемое ими образование в форме непреднамеренного нанесения ущерба их здоровью [3]. Таким образом, здоровьесберегающая образовательная технология – это процесс воспроизведения педагогических действий из арсенала педагогического и методического инструментария в рамках связи «педагог – учащийся», осуществляемых посредством системного использования форм, средств и методов, которые обеспечивают достижение запланированных результатов с учетом целей и задач педагогики здоровьесбережения [1].

Цель здоровьесберегающих технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки, научить использовать полученные знания в повседневной жизни [2].

Среди здоровьесберегающих технологий можно выделить несколько групп, в которых используется разный подход к охране здоровья, а соответственно разные методы и формы работы.

- *Медико-гигиенические технологии.* Все проблемы, связанные со здоровьем человека, традиционно относят к компетенции медиков. На практике медики давно уже занимаются не столько здоровьем, сколько болезнями [4]. Но в образовательных учреждениях именно использование профилактических программ является обязательным.

В первую очередь к медико-гигиеническим технологиям относятся контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов.

- *Физкультурно-оздоровительные технологии.* Направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически немощного. Реализуются на уроках физкультуры и в работе спортивных секций.

- *Экологические здоровьесберегающие технологии.* Ресурсы этой области здоровьесбережения пока недооценены и слабо задействованы. Очевидно, для каждого учителя воспитание у школьников любви к природе, стремления заботиться о ней, приобщение к исследовательской деятельности в сфере экологии и т. п. обладают мощным педагогическим воздействием, формирующим личность, укрепляющим духовно-нравственное здоровье учащихся.

Направленность этих технологий – создание природосообразных, экологически оптимальных условий жизни и деятельности людей, гармоничных взаимоотношений с природой.

- *Технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности.* Грамотность учащихся по этим вопросам обеспечивается изучением курсов ОБЖ, химии, физики, физиологии и др.; за обеспечение безопасности условий пребывания в школе отвечает ее директор.

- *Здоровьесберегающие образовательные технологии.* Эти технологии наиболее значимые из всех перечисленных по степени их влияния на здоровье учащихся. Главный их отличительный признак – не место, где они реализуются, а использование психолого-педагогических приемов, методов, подходов к решению возникающих проблем. Их реализация достигает цели в полной мере лишь при осознании всеми педагогами образовательного учреждения своей солидарной ответственности за сохранение здоровья учащихся и получении необходимой профессиональной подготовки для работы в этом направлении [3].

Существуют и другие основания для классификаций здоровьесберегающих технологий. По характеру действия они могут быть подразделены на следующие группы.

Защитно-профилактические – приемы, методы, направленные на защиту человека от неблагоприятных для здоровья воздействий. Это выполнение санитарно-гигиенических требований; поддержание чистоты и проведение прививок с целью предупреждения инфекций; ограничение предельного уровня учебной нагрузки, исключая наступление состояния переутомления учащихся; использование страховочных средств и защитных приспособлений в спортзалах с целью профилактики травматизма и т. п. Большая часть того, что в

школах понимается под здоровьесберегающими технологиями, как раз и относится к этой группе.

Компенсаторно-нейтрализующие. При их использовании ставится задача восполнить недостаток того, что требуется организму для полноценной жизнедеятельности, или хотя бы частично нейтрализовать негативные воздействия в тех случаях, когда полностью защитить человека от них не представляется возможным. Это, например, проведение физкультминуток и физкультпауз, позволяющее в какой-то мере нейтрализовать неблагоприятное воздействие статичности уроков, недостаточность физической нагрузки, эмоциональные разрядки и «минутки покоя», позволяющие частично нейтрализовать стрессогенные воздействия, груз психоэмоциональных напряжений. Витаминизация пищевого рациона восполняет дефицит необходимых организму витаминов; использование аминокислоты глицина (дважды в год – в декабре и весной) позволяет укрепить память школьников.

Стимулирующие. Эти приемы, методы, технологии позволяют активизировать собственные силы организма, использовать его ресурсы для выхода из нежелательного состояния. В психотерапии немало приемов, позволяющих вывести пациента из состояния депрессии, уныния, фрустрации. В рамках педагогических техник и педагогической психотерапии учителя пользуются многими подобными приемами на уроках и во внеурочной воспитательной работе.

Информационно-обучающие. Они обеспечивают учащимся необходимый уровень грамотности для эффективной заботы о здоровье, помогают в воспитании культуры здоровья. Сюда относятся образовательные, просветительские и воспитательные программы, адресованные учащимся, их родителям и педагогам. В соответствии с традиционным педагогическим подходом могут быть выделены обучающие, развивающие и воспитательные здоровьесберегающие технологии [1].

По организационным особенностям здоровьесберегающие приемы и методы, используемые в образовательных учреждениях, могут быть подразделены на обеспечивающие и реконструирующие. Первые обеспечивают необходимые условия проведения образовательного процесса и по большей части регламентированы в СанПиНах. Вторые нацелены на привнесение новых элементов, условий, не предусмотренных нормативными документами. Например, организация в школе фитобара, кабинета физиотерапии, цветовой подсветки в классах, аудиосопровождения уроков, оздоровительно-психологических тренингов для учащихся и учителей и т. п.

Различия в представлениях о путях достижения главной цели – сохранение здоровья учащихся – определяют и разные приоритеты среди задач всего комплекса здоровьесберегающих мероприятий. В

одних случаях он дидактический, и тогда на первый план выступают учебные программы, «уроки здоровья». В других – организационный, тогда в школе проходят дела на тему здоровья: «дни здоровья», конкурсы, соревнования, наглядная агитация. При «проблемном» приоритете все усилия направляются на решение какой-то конкретной задачи: питания, двигательной активности, профилактики переутомления и т. д. Приоритет индивидуального подхода определяет концентрацию всех усилий на учете особенностей каждого учащегося, в том числе и его здоровья. «Физкультурный» приоритет приводит к подмене заботы о здоровье – заботой о физическом развитии учащихся [3].

Основными задачами программ по сохранению здоровья детей, по мнению С.А. Кулакова, должны быть выделение и описание ключевых проблем здоровья и привлечение внимания общественности к этим проблемам, влияние нарушений здоровья на социальное благополучие, физическое и психическое здоровье населения в целом.

Здоровьесберегающие технологии в школе должны не требовать значительных материальных затрат, не нарушать ритма образовательного процесса, а стать его органичной и гармонизирующей структурой. Технологии планируются с учетом школьных условий и уровня имеющихся ресурсов. Все педагогические здоровьесберегающие технологии можно разделить на две большие группы, направленные на индивида (субъекта образовательного процесса) и на среду, окружающую индивида.

Цель технологий, направленных на индивида, – формирование у него «здорового поведения», которое принесет ему пользу; это поведение не требует значительных затрат (материальных, временных, физических).

Технологии, ориентирующиеся на окружающую среду, учитывают соотношение затрат – выгод и направлены на следующие критерии:

- важность сферы, на которую предполагается оказать воздействие;
- возможность получения эффективных результатов; число лиц, на которые окажут воздействия эти мероприятия;
- неизбежные недостатки или «побочное действие» программы;
- политические или этические соображения и величина финансовых затрат, объем ресурсов и численность персонала, необходимые для осуществления программы.

Изменить «проблемное» поведение индивида на «здоровое» – задача трудная. Она предполагает определенные предпосылки, к которым относятся осознание проблемы, информированность, мотивация, умение изменить поведение, исполнение, поддержка.

Для формирования «здорового» поведения нужно выяснить, на какой ступени находится индивид, с чего следует начинать и какие профилактические методы использовать? К таким методам относят информирование, консультирование, тренинг умений, воздействие на среду.

Профилактическое информирование состоит в том, чтобы посредством информации восполнить недостаток знания, необходимого для здоровья, добиться осознания проблемы и создать мотивацию к приобретению новых способов поведения.

Консультирование как метод укрепления здоровья обращено к конкретному человеку и предполагает использование такого психологического приема, как воздействие личности консультанта с целью облегчения восприятия информации.

Тренинг умений – это научение, тренировка и стабилизация новых способов поведения, когда индивид мотивирован на изменение поведения. Общим принципом тренинга является разделение основной задачи на небольшие пошаговые действия и отработка их в упражнениях, ролевых играх и представлениях. В школьной практике подобные тренинги должны быть направлены на формирование коммуникативных умений, навыков в разрешении проблем и умений совладать со стрессом.

Здоровьесберегающие технологии, направленные на окружение, способствуют укреплению здоровья индивида. Эти технологии предполагают воздействие на социальное, экологическое, правовое, культурное окружение и на лиц, ответственных за это. Мы относим сюда повышение психолого-педагогической квалификации учителей и администрации образовательных учреждений, развитие школьных, районных, городских валеологических служб, соблюдение санитарно-гигиенических норм в организации учебно-воспитательного процесса и многое другое.

Для внедрения здоровьесберегающих технологий в образовательные учреждения необходимо соблюдение двух условий: во-первых, нужно знать, что благоприятствует состоянию; во-вторых, какими практическими действиями это можно соответственно усилить или устранить.

Список литературы

1. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М.: АРКТИ, 2005.
2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер. – М.: ВАКО, 2007.
3. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003.
4. Нагавкина Л.С., Татарникова Л.Г. Валеологические основы педагогической деятельности. – СПб.: КАРО, 2005.
5. Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном пространстве. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002.

Психолого-педагогические подходы к исследованию субъектной позиции младшего школьника в учебной деятельности

В статье рассматриваются различные точки зрения на истолкование сущности понятия «субъект». Излагаются психолого-педагогические подходы к исследованию субъектной позиции младшего школьника в учебной деятельности с учётом его характерологических черт. Приводятся критерии оценки субъектной позиции и уровни ее сформированности.

Ключевые слова: младший школьник, субъект, личность, позиция, субъектность, критерии субъектности, уровни сформированности субъектной позиции.

In clause the various points of view on interpretation of essence of concept «subject» are considered. Psychologist-pedagogical approaches to research of a subject position of the younger schoolboy in educational activity in view of it характерологических fig. criteria of an estimation of a subject position and its levels сформированности are stated are resulted.

Key words: the younger schoolboy, the subject, the person, position, субъектность, criteria субъектности, levels сформированности a subject position.

Одно из главных требований современного общества, предъявляемое к выпускнику школы, – его активная жизненная позиция. В этой связи особенно актуальным в учебно-воспитательном процессе является формирование активности ребенка. Результаты исследования данной проблемы отражены в различных психолого-педагогических работах. Основной акцент в них ставится на том, что школьник должен стать субъектом процесса обучения, а не только объектом педагогических воздействий. Понятие «субъект» является междисциплинарным, многоаспектным, что во многом объясняет существование различных точек зрения на истолкование его сущности. Рассмотрим основные психолого-педагогические подходы к определению значения данного понятия.

В словарных статьях ключевыми словами, уточняющими сущность понятия «субъект», являются: «деятельность», «активность», «рефлексия», «самоизменение».

К.А. Абульханова-Славская связывает «субъект» с особенностями индивидуального уровня бытия человека и индивидуальным способом его существования, а становление «субъектности» происходит в результате выполнения деятельности и разрешения различного рода противоречий [2].

По мнению П.Я. Гальперина, «субъект – это особый организм, обладающий способностями управлять своими действиями на основе образа поля этих действий, что невозможно без сознания» [9, с. 197].

Важной характеристикой субъекта, по мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, является особый тип активности – способность «превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования», что позволяет «человеку быть субъектом (автором, хозяином) собственной жизни» [13, с. 161].

Л.В. Брушлинский, А.С. Огнев и другие авторы дают комплексное психологическое описание субъекта как качественного образования. Его составляющие включают осознание того, что происходит в настоящее время, прогнозирование будущего, способность принимать решения, соотносить цели и задачи осуществляемой деятельности, выявлять свои возможности и регулировать свою активность с учетом жизненных обстоятельств [6].

Наличие у субъекта характеристики целенаправленной активности позволяет соотнести его с понятием «личность». Одни психологи (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) рассматривают эти понятия как тождественные. Так, П.Я. Гальперин объединяет их наличием сознания. «Личность, пишет он, невозможна без сознания, но не сводится к нему, сознание не равно личности, ... чтобы стать личностью, нужно быть субъектом, сознательным, общественно-ответственным субъектом» [7, с. 204].

Другие исследователи (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский и др.) содержательно разграничивают понятия «субъект» и «личность». К.А. Абульханова-Славская считает, что «признать за личностью статус субъекта» возможно лишь при способности последнего овладеть способами, условиями и средствами реализации деятельности. В основе личности лежат мотивы, притязания, ценности и цели человека, а центром субъекта является активность, направленная на разрешение противоречий между потребностями и возможностями их удовлетворения [1, с. 152].

В свою очередь, А.В. Петровский, разработавший концептуальные основы психологии субъектности, отмечает, что для человека стать личностью означает стать субъектом своей активности, поскольку существовать как личность он может, только имея свою идеальную представленность о других и о самом себе [10]. Это положение важно для понимания сущности субъекта с позиций нашего исследования, так как «представленность» выступает одной из характеристик субъекта, выражающей его отношение к себе и другим. Кроме того, соотношение понятий «личность» и «субъект» позволяет зафиксировать объективную связь между становлением человека

как субъекта и развитием его личности. В конечном итоге такая неразрывная связь и основные характеристики субъекта, выявленные в процессе анализа научных источников, помогают нам определить вектор изменений в «субъектности» ребенка и прогнозировать эти изменения.

Известно, что в основу перехода объекта в субъектную форму положен принцип единства деятельности и сознания (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), называемый деятельностным подходом. С.Л. Рубинштейн отмечает: «Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется – он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определить то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого» [12, с. 175]. Это важно учитывать при организации образовательного процесса, так как определенная организация деятельности способствует формированию ученика как субъекта.

По мнению С.В. Кондратьевой, реальные характеристики субъекта формируются не через непосредственное присвоение компонентов деятельности, а через ее практическое осуществление, в котором проявляется личностный смысл, саморегуляция своих действий и поведения, ответственность. Такой деятельностью, осуществляемой ребенком на протяжении всего школьного обучения, является учение, в процессе которого учащийся становится субъектом учебной деятельности [8].

Субъектом учения, по мнению Л.И. Холиной, является личность, способная к самоуправлению и самоорганизации в процессе обучения. Субъект характеризуется желанием учиться, знанием того, что значит учиться, владением умениями учиться. Это определение дает обобщенное представление о субъекте учения, которое Е.Д. Божович дополняет следующими характеристиками: «...соотносит их с содержанием собственного опыта, накопленного в процессе жизни и предшествующего обучения; обладает способностью регулировать (контролировать, оценивать, корректировать) свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности» [4, с. 10–11].

Основываясь на теории учебной деятельности Эльконина-Давыдова, Е.И. Машбиц пишет, что обучающийся выступает в роли субъекта учебной деятельности в том случае, если он ставит задачу, имеющую для него личностный смысл. Если задача ставится извне, то субъект привносит в условие задачи нечто свое, что делает ее значимой для субъекта.

В свою очередь, А.К. Маркова и А.В. Захарова отмечают, что превращение учащегося в подлинного субъекта учения происходит в результате овладения им действиями контроля и оценки в учебной

деятельности. Данные характеристики связаны с развитием у ребенка процессов саморегуляции и принимаются в качестве основы для определения критериев «субъектности» школьника [9, с. 33–34].

Для решения проблемы формирования школьника как субъекта учебной деятельности представляют особый интерес исследования Л.И. Божович [5], в которых даны этапы его становления. Автор считает, что школьник, усваивая знания, учится процессу образования понятий, который требует активности, направленной на решение поставленной перед ним учебной задачи. При овладении новым содержанием у ребенка формируется новый тип познавательных интересов, рождается более широкий взгляд на мир, что приводит к появлению рефлексии. Это, в свою очередь, определяет развитие самосознания и самооценки школьника.

Точку зрения Л.И. Божович разделяют В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, И.С. Якиманская, уточняя, что для учащегося как субъекта учебной деятельности наличие рефлексии рассматривается как индивидуальная способность устанавливать границы собственных возможностей: что я знаю (умею) и чего не знаю (не умею). При этом И.С. Якиманская подчеркивает, что ребенок сам по себе самоценен, индивидуален как носитель субъектного опыта. Стать субъектом в обучении каждый ученик должен сам путем организации собственной деятельности на основе личных потребностей, устремлений, используя индивидуально выработанные способы учебной работы и руководствуясь личностным отношением к ней, а педагогическая деятельность должна быть направлена на создание оптимальных условий для развития способностей, формирования самостоятельности, стремления к самообразованию учащихся, т. е. на реализацию лично ориентированного подхода.

При всех достоинствах лично ориентированного подхода возникают две взаимосвязанные проблемы. Одна состоит в отсутствии критериев, способов, возможностей изучения индивидуального субъектного опыта ребенка, другая – в нечеткости описания условий учебного процесса для оптимального использования опыта. Нерешенность этих вопросов лишает учителя ориентиров в управлении обучением и создает много трудностей на пути внедрения лично ориентированного обучения в практику работы школы. Часть из них можно преодолеть, если использовать субъектно-ориентированное обучение в качестве средства реализации лично ориентированного. Основой субъектно-ориентированного обучения должно стать формирование «субъектности» ребенка в учении на разных ступенях образования. Именно этот процесс является ориентиром в деятельности учителя и позволяет ему целенаправленно, последовательно управлять обучением школьника, формировать субъектную активность каждого ребенка, развивая его

как личность. С нашей точки зрения, успешность реализации субъектно-ориентированного обучения в школе во многом зависит от выбора актуальной формы существования индивидуального субъекта учения (деятельности) и создаваемых для этого в образовательном учреждении организационно-педагогических условий.

Проанализировав различные теории, точки зрения и результаты научных исследований, можно сделать вывод, что понятие «субъект» связано с индивидуальным способом существования человека, обладающего особым типом активности – способностью превращать собственную жизнь в предмет практического преобразования на основе предшествующего опыта. Неразрывная связь субъекта с личностью в конечном итоге позволяет определять вектор изменений в «субъектности» ребенка и прогнозировать результаты этих изменений. В свою очередь, субъект связан с выполнением определенной деятельности.

Психологическое определение субъекта учения является полифункциональным. В реальной школьной практике существует необходимость дидактической интерпретации и разработки конкретных механизмов формирования ребенка как субъекта учебной деятельности на протяжении всего периода школьного обучения. Трудность заключается в том, что если в специальной литературе принятой формой существования индивидуальной личности выступает индивидуальность, то дидактическую единицу для описания индивидуального субъекта учения обнаружить не удалось. В этой связи в ходе исследования было выбрано понятие «субъектная позиция школьника в учении», рассматриваемое как форма существования индивидуального субъекта учебной деятельности, что позволяет в дальнейшем описывать изменяющееся состояние ученика как субъекта учения.

В содержательном аспекте «субъектная позиция школьника в учении» – это внутренняя позиция личности, основанная на отношении к процессу обучения в целом, определении своего места и роли в нем. В субъектной позиции интегрируются качества личности и субъекта деятельности. Развитие личности школьника, формирование субъектной позиции ребенка происходит непосредственно под влиянием учения от первого до последнего класса. Следовательно, организуемый в школе процесс обучения должен выступать условием, средством и способом становления субъектной позиции учащегося.

При этом, рассматривая учебную деятельность ребенка в процессе обучения, необходимо иметь в виду, что сам школьник является субъектом учебной деятельности, а его знания и способы их получения выступают объектом этой деятельности. Следовательно, результаты учения будут зависеть от того, насколько учащийся мо-

жет управлять своей учебной деятельностью и изменять ее на основе обратной информации о ходе и результатах. В связи с этим Ю.К. Бабанский писал: «Педагоги учат школьников понимать субъектную значимость учения – что может дать изучение этого предмета для развития его склонностей, способностей. Помогают ученику осознать, что дает учение для подготовки к общению в культурной среде и т. д. Все это вырабатывает рефлекс самомотивации, самостимулирования»[3, с. 181]. При этом необходимо учитывать психолого-педагогическую характеристику учащихся начальной школы:

- отношения в системе «учитель–ученик»;
- развитие нового познавательного отношения к действительности;
- формирование желания и умения учиться;
- осознание своего места и позиции, своих поступков и действий;
- формирование соотношений выполняемых действий со своим внутренним планом;
- адаптация к учебной нагрузке;
- ориентир на опеку окружающих;
- появление первых неустойчивых форм самоконтроля и самооценки;
- умение произвольно управлять и регулировать свое поведение;
- высокий уровень наглядно-образного мышления;
- начальный уровень развития логического мышления, способности к умозаключениям и выводам на основе имеющихся данных;
- развитие основ понятийного мышления, понимания смысла учебной деятельности для себя;
- высокий уровень учебной активности и самостоятельности;
- самостоятельная организация деятельности в рамках целей, заданных учителем;
- познавательный интерес носит бессистемный фрагментарный характер.

На основании приведенных характеристик можно заключить, что, во-первых, система отношений в начальной школе ориентирована на взаимодействие «учитель–ученик». Это обусловлено не только сменой места ученика, его статусом школьника, но и возрастными особенностями. Во-вторых, происходит освоение форм самоконтроля и самооценки. Они связаны с выполнением учебной деятельности ребенком. В-третьих, психолого-педагогические характеристики свидетельствуют об усложнении уровня мышления: от наглядно-образного к логическому мышлению. В-четвертых, успешность формирования субъектной позиции ребенка в учебной деятельности непосредственно зависит от особенностей развития процесса учения – для учащихся начальной школы учение понима-

ется как «для себя». Соответственно происходят изменения в направленности познавательного интереса: у учеников 1–3 классов он носит бессистемный характер и во многом зависит от работы учителя.

Следовательно, принимая во внимание положение о том, что изменение субъектной позиции школьника происходит непрерывно с момента поступления его в школу и до ее окончания, встает вопрос: «Каким образом оценивать и измерять субъектную позицию школьника в обучении?» Следует особо подчеркнуть, что отсутствие критериев лишает педагога ориентиров для определения начальных, промежуточных и конечных результатов сформированности субъектной позиции ребенка в учении и в целом затрудняет процесс целенаправленного управления учебной деятельностью школьников. Таким образом, выбор критериев способствует эффективному формированию субъектной позиции ученика в обучении.

Определим сущность понятия «критерий». В «Советском энциклопедическом словаре» «критерий» (от греч. – средство для суждения, мерило) трактуется как признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо. Критерий выступает и в качестве мерила оценки при характеристике сущности того или иного явления, процесса или рассматриваемого понятия, и в качестве сравнительных оценок альтернатив [11, с. 144].

Критерий выражает сущностные изменения в развитии объекта и представляет собой знание предела, полноты проявления его сущности в конкретном выражении. Критерий объективен, ибо он предстает как обнаруженная сущность. Сама же система критериев должна отражать в полном объеме сущность рассматриваемого понятия, быть всеобъемлющей, учитывать динамику педагогического процесса, т. е. охватывать все его черты и стороны. Действенность, устойчивость и целостность – непеременные требования к системе предъявляемых эталонов измерения. Каждый критерий субъектной позиции школьника в учении должен быть диагностичным, проявляться на всех ступенях обучения и на всех уровнях деятельности.

Предположим, что существует общий критерий как принцип определения степени значимости, уровня развития конкретного признака, на основании которого производится оценка явления. Общий критерий как бы синтезирует в себе сущностные изменения нескольких элементов системы, без учета которых невозможно составить полное и правильное представление обо всем совокупном объекте. Основанием для определения общего критерия являются системные принципы целостности, структурности, взаимозависимости. Критерии, которые синтезированы в один интегральный признак, можно считать по отношению к нему частными критериями.

Для осмысления проблемы формирования субъектной позиции школьника в учении необходимо установить соотношение понятий «критерий» и «показатель». Принимая во внимание сущность критерия, показатель выступает по отношению к нему как частное к общему, т. е. каждый критерий включает группу показателей, которые качественно и количественно его характеризуют. При этом критерий более стабилен, а показатели динамичны. Это обусловлено изменением внутреннего содержания предмета и необходимостью нового подхода в определении показателей для собственно иного предмета.

Проблема критериев субъектной позиции школьника в учении тесно связана с проблемой эффективности обучения в целом. В научной психолого-педагогической литературе разграничиваются психологические и педагогические критерии определения результатов обучения. Исследователи рассматривают эффективность обучения с точки зрения определения уровня психического развития ребенка, включая развитие рефлексии, способов саморегуляции, мышления и т. д. Вместе с тем И.Я. Лернер, В.П. Симонов, М.Н. Скаткин результаты обучения исследуют с педагогических позиций на основе определения уровня знаний, умений и навыков учащихся. Таким образом, нет единой системы психолого-педагогических критериев исследования процесса и результативности обучения. При этом изучение субъектной позиции школьника в учебной деятельности предполагает применение системы психолого-педагогических критериев и соответствующих им показателей: социальных, личностных, деятельностных. Под *социальными* показателями понимается осознание ребенком своего места и роли в образовательном пространстве школы, в системе отношений «ученик–учитель», «Я–коллектив», «Я и сверстники», «Я и общество», способность адаптироваться в меняющихся условиях учебно-воспитательного процесса. *Личностные* показатели включают отношение школьника к учению в целом, развитие его способов саморегуляции, позитивно влияющих на результативность обучения. *Деятельностные* показатели выражают систему накопленных знаний школьников, наличие умений и навыков в самостоятельном освоении новых способов и приемов обучения, индивидуального стиля умственной деятельности. Данные критерии и показатели носят качественный характер и не связаны с конкретным учебным предметом. Рассмотрим их.

Общим критерием оценки субъектной позиции школьника в учебной деятельности будет выступать его *удовлетворенность* процессом обучения в целом и результатами достижения успеха на каждом этапе выполнения деятельности. Выделение именно этого критерия как общего связано с тем, что удовлетворенность определяет отношение ребенка к учению, своему месту и роли в нем, же-

ление учиться, а исполнение стремлений, потребностей ученика является гарантом успеха в учебной деятельности.

Тогда частными критериями являются: 1 – адаптивность, 2 – развитие у школьника способов саморегуляции, 3 – устойчивость результатов учебной деятельности.

1. Адаптивность. Под адаптивностью понимается умение ребенка приспособливаться к изменяющимся условиям образовательного процесса (при переходе из одного класса в другой, с одной ступени образования на другую, при смене учителя и т. д.). Важной характеристикой адаптируемости является принятие ребенком своей социальной роли – роли ученика. Известно, насколько комфортно ученик чувствует себя в стенах школы, настолько положительно формируется у него отношение к учебной деятельности. Показателями данного критерия будут являться умения переносить полученные знания в новые условия и проявление ребёнком своей индивидуальности.

2. Саморегуляция. Развитие у младших школьников способов саморегуляции определяется следующими показателями: самоуправление своей учебной деятельностью на основе рефлексии процесса и результатов работы, использование различных средств, способов самоконтроля и самооценки этой работы.

3. Устойчивость результатов учебной деятельности связана с уровнем сформированности и выполнения школьником ее компонентов, поэтому показатели – умение формулировать цель, составлять план действий, принимать решения, творчески подходить к достижению поставленной цели.

Все перечисленные критерии и показатели взаимосвязаны и направлены на то, чтобы изучение и формирование субъектной позиции школьника в обучении носили комплексный и объективный характер. Комплексность может быть достигнута при совокупном использовании этих критериев в школьной практике. Их объективность определяется тем, что педагог исходит не из субъективных оценок и мнений, а из конкретных фактов.

Изучение субъектной позиции школьника – это выявление ее реального уровня на определенном возрастном этапе и установление возможных перспектив, зоны ее ближайшего развития у каждого учащегося. Полученные результаты изучения становятся основой для планирования дальнейших этапов формирования субъектной позиции ребенка, что позволяет учителю следить за ее динамикой, корректировать свою педагогическую деятельность. В этой связи мы разделяем точку зрения В.Я. Ляудиса о том, что становление субъектной позиции школьника в учебной деятельности означает последовательное изменение его поведения от ситуативной до внеситуативной организации, при которой настоящее опосредуется

проектами будущего. Только этот тип самоорганизации обеспечивает учет многообразия изменчивости ситуаций и полифонию целей и смыслов деятельности.

На основании вышесказанного можно выделить три уровня сформированности субъектной позиции ребенка в учебной деятельности.

Высокий уровень характеризуется следующими критериями:

- учение понимается как социально значимая деятельность;
- положительное активное отношение к учебной деятельности;
- высокая активность и самостоятельность при выполнении учебной деятельности;
- устойчивый интерес к учению;
- использование результатов учения в социальной практике;
- высокие уровни самооценки и самоконтроля.

В.В. Давыдов, И.С. Кон, А.К. Маркова отмечают, что особенностью высокого уровня становления учебной деятельности ребенка является развитие у него рефлексии. В начальной школе это означает сформированность рефлексии на собственную учебную деятельность.

Средний уровень сформированности субъектной позиции ребенка в обучении характеризуется следующими критериями:

- положительным отношением к учению;
- осознанием структуры учения в целом и самостоятельный переход от одного этапа работы к другому;
- умением применять знания в знакомых условиях;
- формирующимся познавательным интересом;
- адекватностью самооценки и самоконтроля.

Низкий уровень характеризуется следующими критериями:

- индифферентным или отрицательным отношением к учебной деятельности;
- выполнением отдельных учебных действий по образцу;
- отсутствием умения переносить приобретенные знания в новые условия;
- отсутствием познавательного интереса или его неустойчивостью;
- низким уровнем самооценки и самоконтроля.

Реальное состояние учебно-воспитательной работы в различных образовательных учреждениях позволяет выделить одно из основных несоответствий, влияющих на низкий уровень сформированности субъектной позиции школьника в обучении, – отсутствие целенаправленной комплексной работы всего педагогического коллектива в данном направлении. Кроме того, зачастую эта деятельность носит формальный или фрагментарный характер, ко-

торый характеризуется: ограничением сферы деятельности учителей; несоответствие содержательных форм и методов работы педагогов возможностям и интересам детей, их возрастным особенностям и ведущим видам деятельности; отсутствие у школьников самостоятельности, возможности выбора способов и средств выполнения учебной работы.

Список литературы

1. Абульханова, К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973. – 287 с.
2. Абульханова, К.С., Березина, Т.Н. Время личности и время жизни. – СПб., 2001. – 304 с.
3. Бабанский, Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1985. – С. 181–184.
4. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – 464 с.
5. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В.В. Занков. – М., 2003. – 272 с.
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М., 2005. – С. 400–413.
7. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М., 1986. – С. 199.
8. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005. – 352 с.
9. Матюшкин, А. М. Развитие творческой активности школьников. – М., 1991. – 160с.
10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000. – 720 с.
11. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. – М., 2000. – С. 161.
12. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979 – 160 с.
13. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995. – 416 с.

УДК 371.3:811.111

ББК 74.268.//Англ

С. Л. Волкова

Включение старшекласников в активную познавательную деятельность при обучении иностранному языку

В данной статье рассмотрена проблема совершенствования процесса обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе посредством активизации познавательной деятельности старшекласников. Автором доказано, что становление познавательного интереса учащихся старших классов средствами лингвострановедения способствует повышению качества языкового образования.

Ключевые слова: познавательная деятельность, познавательный интерес, становление познавательного интереса, лингвострановедение, иностранный язык.

This article deals with problems of involving of senior students of secondary school in cognitive activity. The author observes different approaches to cognitive interest formation and country and cultural study and proposes the method of involving of senior students in cognitive activity using country and cultural study.

Key words: cognitive activity, cognitive interest, formation of cognitive interest, country study, foreign language.

Осуществление «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» предполагает повысить роль иностранного языка как дисциплины, осуществляющей успешную социализацию учащихся, и обеспечить знание выпускниками средней школы на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка. Следовательно, преподавателю необходимо добиться максимальной эффективности обучения школьников иностранному языку, чтобы степень подготовленности по данному учебному предмету выпускников средних общеобразовательных школ полностью соответствовала требованиям, предъявляемым обществом к уровню владения иностранными языками.

Успех обучения иностранному языку во многом определяется включением учащихся в активную познавательную деятельность, которая находится под влиянием многих факторов, в том числе интереса.

Познавательный интерес в качестве носителя внешних и внутренних ресурсов объективных и субъективных сторон совместной учебной деятельности является важнейшим фактором совершенствования обучения, как свидетельствуют работы М. Ф. Беляева (1940), Л. И. Божович (1955, 1968), В. Б. Бондаревского (1968), Б. И. Додонова (1971), И. В. Дубровиной (2003), В. Г. Иванова (1956), Ю.А. Лях (2004), В. Н. Максимовой (1973), А. К. Марковой (1974), П. И. Пидкасистого (1980), А. С. Роботовой (1976), Л. Н. Токаревой (1972), Г. А. Фортунатова (1941), Г. И. Шукиной (1971, 1984, 1988) и др. [2]. Интерес делает процесс познания увлекательным, лично значимым для обучаемого, повышает темпы и объем усвоения материала, снижает учебные нагрузки, т. е. способствует продуктивному изучению иностранного языка [4, с. 27].

Проблема становления познавательного интереса старшеклассников, изучающих иностранный язык, крайне важна в силу высоких требований, предъявляемых к уровню владения иностранным языком выпускниками школ.

Однако современная система преподавания иностранного языка в средней общеобразовательной школе в полной мере не обеспечивает целенаправленного становления у учащихся познавательного интереса к изучению иностранного языка. Это связано, по нашему мнению, с тем, что, несмотря на последние изменения в школьных программах по иностранным языкам, вызванные введением «Стандартов по иностранным языкам» (2004), все еще не уделяется должное внимание применению лингвострановедческого аспекта преподавания данного учебного предмета для становления познавательного интереса старшеклассников в силу недостаточной разработанности проблемы [3, с. 35–36].

Одной из главных целей обучения иностранному языку на базовом уровне, согласно Временному государственному образовательному стандарту, является воспитание у школьников позитивного отношения к иностранному языку и культуре народа, говорящего на этом языке, что предполагает взаимосвязанное изучение языка, культуры, истории, реалий и традиций стран изучаемого языка (лингвострановедение), а также включение школьников в диалог культур и знакомство с достижениями национальных культур в развитии общечеловеческой культуры.

Обращение к проблеме изучения языка и культуры одновременно позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают как средство коммуникации и способ ознакомления учащихся с новой для них действительностью (Е. М. Верещагин, 1980, 1990; В. Г. Костомаров, 1989, 1994; В. В. Ощепкова, 1995; Ю. Е. Прохоров, 1995; Г. Д. Томахин, 1996, 2000; В. П. Фурманова, 1993 и др.). Лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку в школе может обеспечить более эффективное решение целого ряда практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач и способствовать возникновению и дальнейшему поддержанию мотивации учения [1, с. 87–88].

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречием между приоритетностью качества языкового образования как одного из ведущих направлений модернизации и гуманизации российской школы и недостаточной разработанностью проблемы становления познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения как важнейшего фактора совершенствования процесса обучения иностранному языку.

Анализ проблемы становления познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения позволил сформулировать исходные концептуальные позиции исследования:

- становление познавательного интереса представляет собой сложный процесс, включенный в общую направленность обучения, воспитания и развития обучающихся;

- процесс становления познавательного интереса старшеклассников является наиболее эффективным, если осуществляется последовательно, комплексно и целенаправленно;

- становлению познавательного интереса учащихся старших классов способствует использование деятельностного системно-коммуникативного подхода к изучению иностранного языка, когда деятельность по его овладению включается в другую деятельность и предполагает активное накопление лингвистической и экстралингвистической информации, что оптимально сочетается в учебном материале лингвострановедческой направленности;

- применение лингвострановедческого подхода в процессе обучения иностранному языку для становления познавательного интереса старших школьников позволяет создать такие условия активного взаимодействия учителя и ученика, в результате которых происходит развитие и саморазвитие как педагога, так и старшеклассника, который становится субъектом активной познавательной и творческой деятельности;

- становление познавательного интереса старшеклассников средних общеобразовательных школ средствами лингвострановедения способствует повышению качества образования.

В основе исследования находится предположение о том, что процесс становления познавательного интереса старшеклассников к иностранному языку будет осуществляться последовательно, комплексно и целенаправленно, если:

- включение старших школьников в активную познавательную деятельность на занятиях по иностранному языку осуществляется посредством расширения их лингвострановедческой компетенции;

- отбор содержания обучения иностранному языку проводится с учетом принципа коммуникативности, лингвострановедческого подхода и в соответствии с логикой развития познавательной сферы старшеклассников;

- осуществляется субъект-субъектная творческая деятельность педагогов и учащихся в процессе обучения иностранному языку;

- создана дополнительная (к основной) программа занятий по английскому языку для старшеклассников, обогащенная учебным материалом лингвострановедческого характера, способствующая становлению познавательного интереса обучаемых;

- разработана и реализована педагогическая модель становления познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения;

- выбран адекватный педагогический инструментарий для диагностики уровня становления познавательного интереса старшеклассников.

Познавательный интерес определяется в научно-теоретической литературе как интерес действия, целеустремленный поиск лучших путей и решений познавательных задач, связанный с усилиями в преодолении препятствий. Он способствует развитию таких качеств личности, как целеустремленность, настойчивость и трудолюбие, которые необходимы для изучения иностранных языков. В качестве носителя внешних и внутренних ресурсов объективных и субъективных сторон учебной деятельности познавательный интерес является важнейшим фактором совершенствования обучения.

На основании анализа научных работ по проблеме становления познавательного интереса было определено, что становление познавательного интереса старшеклассников представляет собой сложный процесс возникновения, формирования, поддержания и развития познавательного интереса у учащихся старших классов, включенный в общую направленность обучения и воспитания. Становление познавательного интереса особенно важно потому, что его наличие совершенно изменяет стиль деятельности обучаемых и способствует повышению качества обучения. У учащихся появляется активность, самостоятельность, творческий подход к выполнению определенных заданий и постоянное стремление к деятельности.

Успех обучения старшеклассников иностранному языку во многом определяется их умственной работоспособностью, на которую оказывает непосредственное влияние интерес, делающий процесс познания увлекательным и лично значимым для обучаемого. Познавательный интерес повышает темпы и объем усвоения материала и снижает учебные нагрузки, что способствует продуктивному изучению иностранного языка. В современных условиях обучение иностранному языку в средней общеобразовательной школе и его успешные результаты зависят от уровня наличия познавательного интереса к предмету. Под эффективным изучением иностранного языка в средней школе мы понимаем организацию учебного процесса, построенного на становлении интереса к иностранному языку, где познавательный интерес школьников к данному учебному предмету рассматривается как устойчивая направленность учащихся на овладение ими глубокими знаниями, умениями и прочными коммуникативными навыками.

Учет специфики обучения иностранному языку старшеклассников на базовом уровне позволяет представить лингвострановедение оптимальным средством для осуществления процесса становления их познавательного интереса к данному учебному предмету.

Лингвострановедение определяется в научно-теоретической литературе как ознакомление учащихся с действительностью, культурой, историей, реалиями, обычаями и традициями стран изучаемого языка. Лингвострановедческий аспект преподавания

иностранный язык подразумевает обучение языку на материале сведений о стране изучаемого языка. Главной целью лингвострановедения является обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

Лингвострановедческий подход к обучению иностранному языку в средней общеобразовательной школе обеспечивает эффективное решение практических, общеобразовательных, развивающих и воспитательных задач и содержит недостаточно изученные большие возможности для становления познавательного интереса учащихся.

В результате системного анализа научно-педагогической литературы, изучения Государственного образовательного стандарта и наблюдений за реальным педагогическим процессом была определена совокупность следующих условий становления познавательного интереса:

- включение учеников старших классов в активную познавательную деятельность на занятиях по английскому языку посредством расширения их лингвострановедческой компетенции;
- осуществление отбора содержания обучения иностранному языку с учетом принципа коммуникативности, лингвострановедческого подхода и в соответствии с логикой развития познавательной сферы старшеклассников;
- организация субъект-субъектной творческой деятельности педагогов и учащихся в процессе обучения иностранному языку.

Установлено, что на процесс включения старшеклассников в активную познавательную деятельность при обучении иностранному языку позитивно влияет:

- разработка и внедрение в учебный процесс специальной программы становления познавательного интереса учащихся старших классов средствами лингвострановедения;
- педагогическое моделирование процесса становления познавательного интереса старших школьников к иностранному языку.

Логика исследования потребовала разработки модели общего процесса становления познавательного интереса старшеклассников к иностранному языку, которая основана на расширенном введении лингвострановедческого компонента в такие формы организации обучения в современной школе, как классно-урочная и внеклассная работа (предметный кружок и факультативные занятия).

Реализация содержания модели технологически осуществляется на основе следующих принципов: системности, научности, сознательности, сочетания различных методов и средств обучения в зависимости от задач, содержания, связи обучения с практикой при ведущем принципе активности самих обучающихся.

На основе данной модели была разработана эксперименталь-

ная программа становления познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения.

Особенность данной программы состоит в последовательном, целенаправленном и комплексном становлении познавательного интереса старшеклассников путем поэтапного расширения их лингвострановедческой компетенции и использовании на каждом этапе разных форм организации учебного процесса: классно-урочной (стандартные и нестандартные уроки) и внеклассной (факультатив и предметный кружок).

Экспериментальной программой предусматривалось становление познавательного интереса старшеклассников в процессе получения дополнительных сведений по лингвострановедению во время учебных занятий при освоении языкового материала применительно к сферам общения на английском языке и коммуникативной тематике, отобранной в соответствии с содержанием этнической, соционормативной, художественной и мировоззренческой форм культуры; лингвострановедческий аспект использовался при изучении социально-бытовой, учебно-трудовой и социально-культурной сфер общения.

Расширение лингвострановедческих знаний осуществлялось при изучении факультативного курса «Страны изучаемого языка. Лингвострановедческий аспект», который включал следующие содержательные модули:

- people (ознакомление учащихся с именами собственными и словами, используемыми для описания жителей англоязычных стран, их внешности, занятий и досуга);
- surrounding (изучение школьниками быта народов стран изучаемого языка, их основных потребностей, жизни в различных областях страны и жизни в других странах по сравнению с родной страной и англоязычными странами, а также знакомство с праздниками, обычаями и традициями этих стран);
- regions (знакомство с географическими названиями и объектами англоязычных стран);
- history (ознакомление обучаемых с историческими событиями и личностями стран изучаемого языка);
- our world (знакомство старших школьников с другими странами и народами, схожими с Россией и англоязычными странами, и отличными от них).

Дальнейшее становление познавательного интереса старшеклассников согласно экспериментальной авторской программе планировалось осуществить при получении углубленных лингвострановедческих знаний в рамках внеклассной работы по английскому языку на занятиях предметного кружка «Английский клуб», тематика занятий которого включала вопросы, предполагаю-

щие сравнение жизни в нашей стране и за рубежом. Например, такие проблемы англоязычных стран и России, как выбор профессии, охрана окружающей среды, межличностные отношения и др.

Особое внимание обращалось на такие лингвострановедческие компоненты, как фоновая лексика, особенности речевого поведения и этикета, лингвострановедческая направленность аутентичных текстов, интернационализмы и заимствования в английском языке, безэквивалентная англоязычная лексика и способы передачи ее на родном языке.

Опытно-экспериментальная работа по внедрению в практику программы экспериментального обучения проводилась в несколько этапов.

На подготовительном этапе определялись цели эксперимента, формулировалась рабочая гипотеза, осуществлялся отбор участников, фиксировались наблюдения за деятельностью старшеклассников в условиях процесса обучения иностранному языку, определялся диагностический инструментарий.

На констатирующем этапе проводилась первичная диагностика уровня становления познавательного интереса учащихся к английскому языку и уровень наличия у учащихся лингвострановедческих знаний. Диагностический инструментарий включал: методику В.А. Якунина по изучению отношения учащихся к учебному предмету, а также модифицированные варианты методик Т.Л. Бухариной и Е.А. Ивановой по определению уровня познавательного интереса обучаемых.

На преобразующем этапе в практику обучения старшеклассников английскому языку внедрялась экспериментальная авторская программа становления познавательного интереса учащихся старшеклассников средствами лингвострановедения.

На основании анкетирования и бесед с учащимися, родителями и учителями нами было выделено 23 показателя: 1) успеваемость по иностранному языку; 2) участие в предметных олимпиадах; 3) участие в тематических играх с элементами лингвострановедения; 4) участие в конкурсах рефератов; 5) участие в конкурсах переводов; 6) участие в конкурсах чтецов; 7) участие в конференциях; 8) участие в неделях иностранного языка; 9) участие в тематических вечерах; 10) участие в лингвострановедческих викторинах; 11) выпуск стендовой информации по лингвострановедению; 12) чтение дополнительной литературы лингвострановедческой направленности; 13) изучение биографий великих людей; 14) участие в художественной самодеятельности по предмету; 15) выполнение творческих работ лингвострановедческого характера; 16) переписка со школьниками англоязычных стран; 17) участие во встречах с носителями языка; 18) проведение экскурсий; 19) работа в лектории;

20) наличие грамот и благодарностей по иностранному языку; 21) рейтинговая оценка учителей; 22) оценка родителей; 23) самооценка.

Корреляционный анализ выявил связь большинства показателей с успеваемостью по иностранному языку на 1-процентном уровне и наличие значительных положительных связей на том же уровне между ними.

На основании данных корреляционного анализа нами были определены основные критерии уровня становления познавательного интереса учащихся старших классов (успеваемость и качество знаний старшеклассников; активность их участия в образовательных программах и мероприятиях и самостоятельность старших школьников при работе с учебным материалом), положительная динамика которых отражает результативность экспериментального обучения.

Проведенный *факторный анализ* позволил выделить три фактора, являющихся латентными обобщенными факторами с наибольшими весовыми нагрузками, позволяющими рассматривать их в качестве ведущих детерминант.

Первый фактор мы интерпретируем как фактор подготовленности школьников к участию в учебном процессе и иноязычной речевой коммуникации. Сюда вошли основные компоненты экспериментальной системы, объединение которых указывает на значительный уровень становления познавательного интереса. Второй фактор объединил показатели, характеризующие коллективную активность учащихся в процессе экспериментального обучения. Это объединение показывает, что дети активно участвуют в коллективной учебной деятельности, учитывающей лингвострановедческий аспект изучения языка. В третий фактор вошли показатели, характеризующие индивидуальную активность учащихся в процессе экспериментального обучения.

В данные факторы вошли переменные, характеризующие соответствующие этапы экспериментального обучения и определенные уровни становления познавательного интереса старшеклассников (средний, выше среднего, высокий), которые повышались в процессе осуществления авторской программы.

Анализ результатов исследования показал, что успеваемость и качество знаний учащихся контрольной группы, а также активность их участия в образовательных программах и мероприятиях и самостоятельность при работе с учебным материалом практически не изменилась. Успеваемость всех старшеклассников экспериментальной группы достигла 100 %; качество знаний учащихся повысилось на 39 %, активность их участия в образовательных программах и мероприятиях увеличилась на 74 %, а самостоятельность старших школьников при работе с учебным материалом возросла на 68 %.

Уровень познавательного интереса старшеклассников контрольной группы после проведения эксперимента остался прежним (отмечено лишь 10 % учащихся с высоким уровнем познавательного интереса).

У 67 % учащихся экспериментальной группы отмечен высокий уровень познавательного интереса после эксперимента (по сравнению с 10 % учащихся до эксперимента), что свидетельствует об эффективности экспериментальной программы становления познавательного интереса старшеклассников средствами лингвострановедения.

Эффективность научно обоснованной экспериментальной программы становления познавательного интереса средствами лингвострановедения подтверждается следующими результатами:

- у старшеклассников экспериментальной выборки наблюдается устойчивая положительная динамика становления познавательного интереса;
- отмечается повышение успеваемости и качества знаний учащихся старших классов, активности их участия в процессе обучения, самооценки и самостоятельности при работе с учебным материалом;
- данные корреляционного и факторного анализа подтверждают гипотезу исследования и свидетельствуют об эффективности экспериментальной программы обучения.

В процессе исследования было установлено, что включение учащихся старших классов в активную познавательную деятельность на занятиях по иностранному языку посредством расширения их лингвострановедческой компетенции происходит при осуществлении отбора содержания обучения иностранному языку с учетом принципа коммуникативности, лингвострановедческого аспекта и в соответствии с логикой развития познавательной сферы старшеклассников.

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Волкова С. Л. Педагогические условия становления познавательного интереса учащихся средствами лингвострановедения // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена: Аспирантские тетради. – Ч. 2: Педагогика и психология, методика обучения: науч. журнал. – СПб., 2008. – № 35 (76). – С. 59–63.
3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам: метод. пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
4. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: учеб. пособие. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

Разработка модели мультимедиа средства учебного назначения

В статье предложена модель учебного мультимедиапродукта, удовлетворяющая требованиям, предъявляемым к средствам обучения. Реализация данной модели позволит бакалаврам образования сформировать профессиональные компетенции в области создания мультимедийных средств учебного назначения.

Ключевые слова: активизация деятельности, мультимедиа средство, интерактивность, интерфейс, информационные технологии, программные средства, электронные учебные материалы.

In article the model of an educational multimediaproduct which is meeting the requirements, shown to means of training is offered. Realization of is given-th model will allow bachelors of formation to generate professional the competence in the field of creation of multimedia means of educational purpose.

Key words: informative interest, multimedia, interactive, interface, information technology, software packages, means.

Какими бы красочными, интерактивными свойствами не обладали готовые мультимедиапродукты, они далеко не всегда удовлетворяют и соответствуют специфическим образовательным целям преподавателей [8, с. 104]. Поэтому, педагоги вынуждены разрабатывать собственные средства, удовлетворяющие их требованиям. При этом не нужно стремиться к созданию больших мультимедийных средств, важно в отведенное время создать качественный и завершенный продукт.

В имеющейся на сегодняшний день литературе определены цели, предложены и описаны свойства мультимедиа средства обучения, показаны их преимущества по отношению к иным средствам обучения. Но при этом отсутствует целостная методическая система обучения созданию мультимедиа средств. Именно в этом заключается основная проблема при подготовке бакалавров образования к их профессиональной деятельности в этой области.

В качестве содержания методической системы обучения бакалавров образования в области создания учебных мультимедиа средств предлагается модель такого средства. Модель может быть реализована в среде любого программного средства, предназначенного для создания таких средств и в рамках любой предметной области (биология, география, русский язык и литература и т. д.). Она может быть использована не только для создания нового сред-

ства, но и для переноса содержания уже имеющегося продукта на новое программное обеспечение. Создание средства на основе предложенной модели позволит учителям-предметникам решить ряд следующих проблем: описать свойства инструментов программного средства для создания интерактивных объектов, с помощью элементов навигации выстроить маршруты изучения учебного материала, передать содержание курса с помощью различных видов информации (текст, графика, звук, видео), грамотно обработать и скомпоновать имеющиеся материалы.

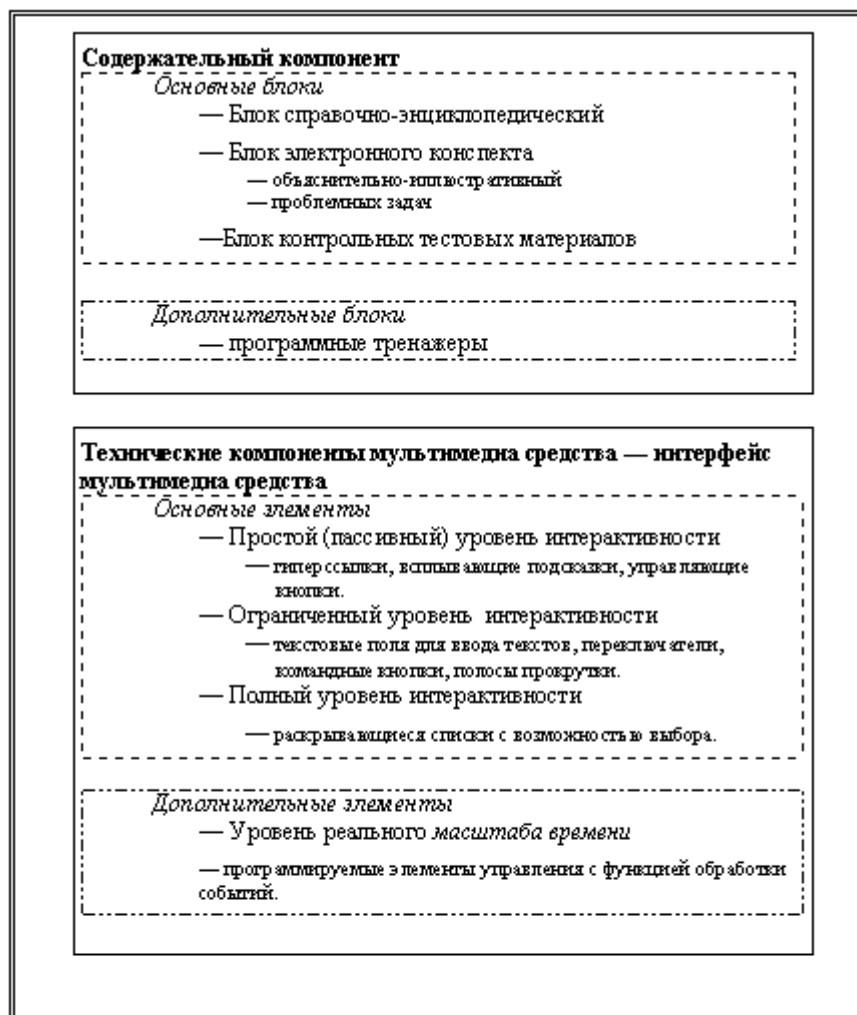
Для построения модели учебного мультимедиа средства были рассмотрены, проанализированы и изучены:

- стандарты высшего профессионального образования по всем направлениям педагогического образования, а также проект стандарта третьего поколения по направлению «Педагогическое образование»;
- требования, предъявляемые к электронным учебным материалам [3, с. 65];
- функции, выполняемые мультимедиа средствами обучения [3, с. 65];
- обязательные компоненты таких средств: техническая, педагогическая, содержательная;
- уровни интерактивности мультимедиа средств: простой, ограниченный, полный и уровень реального масштаба времени;
- особенности влияния мультимедиа средства на обучаемого: формирование познавательных интересов, активизация познавательной деятельности;
- программные средства для разработки мультимедиа продуктов учебного назначения: Power Point, Macromedia Flash, DreamWeaver, ToolBook, язык гиперссылок HTML, программное обеспечение интерактивных досок фирм Hitachi, InterWrite, Promethey;
- существующие мультимедиа продукты учебного назначения, рекомендованные к использованию Министерством образования и науки РФ: «Большая энциклопедия «Кирилла и Мефодия», «English Gold», «Мир Алисы», «Шедевры русской живописи» и т. д.;
- аттестаты комплексной экспертизы изданий и ресурсов [6, с. 42–59].

На основе проведенного анализа выделены основные свойства с точки зрения цели моделирования и определено, какие из них следует считать существенными. В рамках учебного процесса необходимо обучить бакалавров образования разработке мультимедиа средств следующих уровней интерактивности: простой, ограниченный и полный, отказавшись от обучения созданию мультимедиа средств, обладающих уровнем интерактивности реального масштаба време-

ни. В качестве программного обеспечения предложить два пакета, относящихся к различным классам авторских метафор. Мультимедиа-средство, полученное при реализации созданной модели, должно удовлетворять требованиям, предъявляемым к электронным учебным материалам.

В результате всего вышеизложенного построена следующая модель учебного мультимедиа средства (рис. 1).



- Готовый мультимедиа продукт учебного назначения, записанный на электронный носитель
- Составляющие учебного мультимедиа средства.
- - - - - Компоненты мультимедиа средства, обучение созданию которых происходит в процессе профессиональной подготовки обучения в ВУЗе.
- - - - - Дополнительные компоненты мультимедиа средства, обучение созданию которых производится в процессе дополнительного или самостоятельного обучения бакалавров образования.

Рис. 1

Для анализа полученной модели подробно опишем ее.

В связи с выделенными компонентами учебного мультимедиа-средства модель состоит из двух блоков (модулей): содержательный компонент – связанный с созданием различных дидактических материалов с помощью информационных технологий и технический компонент – программно-зависимая часть, связанная с реализацией

проекта конкретными программными и аппаратными средствами. Каждый из представленных модулей разбит на две части. Первая – основная, обучение которой является обязательным в рамках учебного процесса подготовки бакалавра педагогического образования, и дополнительная, предназначенная для самостоятельного освоения. Деление именно таким образом обусловлено результатами работ в области мультимедиа, стандартов высшего профессионального образования и личным опытом авторов работы. Задачи, вынесенные в дополнительные блоки, требуют знаний, умений и навыков, получение которых вынесено на изучение в рамках образовательной программы магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Блоки тесно взаимосвязаны между собой, и при реализации модели важна последовательность работы с ними. Содержательный модуль необходимо выполнить в первую очередь, так как в зависимости от решаемой дидактической задачи и имеющегося материала будут использоваться те или иные информационные технологии и выбрано необходимое аппаратное и программное обеспечение.

В процессе создания содержательного блока мультимедийного средства учебного назначения бакалавру образования необходимо квалифицированно создавать или отбирать уже имеющиеся учебные материалы (текстовая информация, графические, звуковые, видеообъекты), обрабатывать их с помощью информационных технологий, компоновать и структурировать в рамках разрабатываемого средства обучения.

Согласно представленной модели в процессе обучения в вузе будущим учителям нужно передать технологии создания справочно-энциклопедического блока, блока электронного конспекта и блока контрольных тестовых материалов, а именно: трансформировать книжно-текстовую форму представления информации в мультимедиаинформацию; грамотно моделировать видео- и звуковой ряд; структурировать и перестраивать информационные блоки с помощью гипертекстовой технологии; осуществлять обработку графики для наглядного представления теоретического материала; создавать и обрабатывать информацию для ее представления на экране с учетом особенностей учащихся; создавать тестовые задания различных видов.

Разработку данных блоков можно предложить осуществлять как непосредственно в программном средстве, которое выбирается для создания мультимедиапродукта, так и с помощью различных программ для обработки текстовой, графической, видео- и звуковой информации, так как большинство существующих на сегодняшний момент пакетов позволяют сохранять созданные материалы в различных форматах, которые в дальнейшем могут быть внедрены в оболочку мультимедиасредства.

Разработку программных тренажеров, как видно на модели, мы вынесли в дополнительный блок, изучение которого выносится на изучение в рамках обучения по программам магистратуры, на курсах повышения квалификации либо самостоятельным образом.

После того как отобран учебный материал для мультимедийного средства, необходимо переходить к разработке технического модуля. При создании технической компоненты формируется интерфейс и выстраивается структура мультимедийного учебного средства. Выбор структуры и разметки мультимедиа средства зависит от количества и видов входной информации. Важно, чтобы на отдельных страницах не происходила перегрузка активными зонами, звуковым сопровождением, графическими объектами, так как это отвлекает учащихся от изучения предложенного содержания. На данном этапе возможна корректировка подготовленных заранее материалов. В этом и проявляется тесная взаимосвязь двух предложенных блоков: от имеющихся видов материалов зависят технологии их обработки и, наоборот, от имеющегося программного и аппаратного обеспечения зависит уровень коррекции отобранного содержания.

В рамках модуля создание технической компоненты учитель задает цветовую гамму продукта, размер окна просмотра, структуру отображения различных блоков материала, создает графические, аудио- и видеообъекты и элементы управления средством, дополнительные средства навигации.

Как правило, принципы создания структуры мультимедийного средства и формирование цветовой гаммы в программах схожи. Для этого предназначены либо стандартные макеты оформления и разметки страниц, либо специальные цветовые палитры и система работы со слоями на странице. Это зависит от класса авторской метафоры, к которому относится программное средство. Поэтому в рамках учебного процесса в вузе будущему педагогу необходимо продемонстрировать принципы работы программных продуктов, относящихся к разным классам авторских метафор. Большинство программных продуктов используют не один, а несколько методов авторских метафор, поэтому будет достаточно на примере одного программного продукта продемонстрировать использование готовых шаблонов (Power Point), а на основе Flash-технологии – работу с цветовыми палитрами и слоями. Эти знания будут достаточными для самостоятельного изучения других программных пакетов.

Существует большое множество управляющих объектов и элементов, однако в рамках модели предлагаем рассмотреть лишь те, построение которых не вызовет затруднения у педагогов, но при этом позволит создать удобный пользовательский интерфейс. К таким средствам отнесём: гиперссылки, всплывающие подсказки, управляющие кнопки, текстовые поля для ввода текстов, переключ-

чатели, командные кнопки, полосы прокрутки. Все эти элементы относятся к средствам первых двух уровней интерактивности. Создание приведенных элементов идентично во многих программных средствах.

Как правило, разработчики программного обеспечения стараются выдерживать интерфейс программ, которые используются для создания мультимедиапродуктов и выполняют его в соответствии с общепринятыми традициями для приложений такого типа. Таким образом, если в рамках учебного процесса бакалавру образования передать общую технологию создания управляющих элементов, он без труда перенесет ее на новое средство.

Дополнительные элементы технического блока мультимедийного средства обучения требуют подготовки в области объектно-ориентированного программирования. При этом достаточно владеть одним из таких языков программирования (например, PHP), это позволит создать сложные элементы управления во многих существующих программных средствах. Данный модуль может быть рассмотрен в рамках подготовки по магистерской программе либо же на курсах повышения квалификации. Элементы, создающиеся на данном уровне интерактивности, бесспорно позволят создать мультимедийное учебное средство наивысшего класса, однако и их отсутствие в мультимедиасредстве не ограничит выполняемые им функций.

В статье предложена модель учебного мультимедийного средства, реализация которой позволит бакалаврам образования сформировать профессиональные компетенции в области создания таких средств.

Список литературы

1. Educational software components of tomorrow website. URL: <http://www.escot.org>
2. Бент Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
4. Кречман Д.Л., Пушков А.И. Мультимедиа своими руками. – СПб.: БХВ, 1999. – 528 с.
5. Луговая А.В. К вопросу об отборе содержания обучения мультимедиа технологиям будущих учителей информатики // Вестн. Моск. городского пед. ун-та. – М.; Курск, 2006. – С. 118 – 121.
6. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 320 с.
7. Симонович С.В. и др. Информатика. Базовый курс. – СПб.: Питер, 2005. – 640 с.
8. Смолянинова О.Г. Мультимедиа в образовании: моногр. – Красноярск, 2002. – 300 с.
9. Шафрин Ю.А. Информационные технологии. Ч. 1. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2004. – 320 с.
10. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа: учеб. пособие для студентов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 416 с.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

УДК 378.034
ББК 74.580.51

И. П. Мирошниченко

Система воспитания нравственности у студентов высших учебных заведений

В статье рассматриваются вопросы формирования нравственных качеств у студентов высших учебных заведений как важнейшего аспекта развития личности. Проблема их формирования – одна из наиболее приоритетных в государственной политике страны.

Ключевые слова: нравственные качества, воспитание, педагогическое воздействие, духовность.

The article covers problems of formation of students' moral qualities in higher educational institutions as the most important aspect of personal development. The problem of their formation is one of the most priority-driven in the country's state policy.

Key words: moral qualities, education, pedagogical influence, spirituality.

В настоящее время воспитание рассматривается учеными в качестве одной из основных категорий педагогики, которая вместе со всей педагогической наукой в целом находится в процессе непрерывного развития, совершенствования, поисков новых методов, технологий и способов воздействия.

Воспитание нравственности, являясь важнейшим аспектом развития личности, приобретает особую актуальность, когда речь идет о формировании данного качества у студентов высших учебных заведений – будущего оплота интеллигенции страны.

Необходимо отметить, что в СССР – еще недавно существовавшей великой державе – формирование нравственных качеств опиралось на очень прочную идеологическую основу, и эта работа велась целенаправленно и методично. К сожалению, идеологическая основа в настоящее время утрачена, но общепринятые нравственные ценности остаются непреложными, и проблема их формирования становится одной из наиболее приоритетных в государственной политике страны в связи с довольно низким морально-нравственным обликом современного гражданина.

Особое место в формировании нравственных качеств принадлежит высшим учебным заведениям. В студенческие годы заложен-

ные школой базовые основы общей нравственности становятся принципиальной позицией и моральными убеждениями. Соответственно, одной из основных задач вуза является содействие формированию этих позиций и убеждений.

В современной ситуации воспитательная система в высшем учебном заведении становится важнейшим условием его функционирования, играя важнейшую социальную роль и решая консолидирующую задачу в многоаспектной деятельности учреждения.

В целях формирования системы воспитания нравственности в вузе мы в зависимости от метода воздействия на развитие нравственных качеств студентов условно разделили всю работу на непосредственный и опосредованный способы воздействия.

Непосредственное педагогическое воздействие оказывалось по трем направлениям формирующей деятельности, ориентированным на достижение поставленной в работе цели.

1. Организация нравственно-ценностной ориентированной работы профессорско-преподавательского состава соответствующих кафедр в контексте системного подхода к преподаванию читаемых дисциплин. В ходе этой работы проводились специальные заседания кафедр, основной задачей которых было решение задач, связанных с формированием нравственных качеств у студентов. Кроме того, рассматривалась целесообразность введения в воспитательных целях кураторства – закрепление за преподавателем какой-либо группы студентов для осуществления личного контроля и более тесной взаимосвязи преподаватель – студент.

2. Субъект второго направления работы – непосредственно профессорско-преподавательский состав. В рамках опосредованного способа воздействия осуществлялась целенаправленная работа по отбору тематики и содержания дидактического материала в свете национальных и общечеловеческих, нравственных, культурных и других ценностей, а также работа по включению в читаемые курсы по всем общим и специальным дисциплинам информационных блоков, направленных на становление нравственных качеств. Например, использовался материал из личного опыта, истории, биографии ученых, ярких политиков и других известных людей.

На основе вариативной части учебного плана был проведен специальный курс «Социальные проблемы» (или «Формирование личности на гуманистической основе»), базировавшийся на гуманитарном блоке предметов (история, философия, педагогика, психология, литература). Для реализации принципа диалогичности при осуществлении данной работы предпочтительно проведение занятий в виде семинара, возможно написание студентами эссе с последующими общими обсуждениями. В процессе исследования были выработаны подходы к определению тематики занятий по

формированию глубоких и всесторонних знаний и верных представлений о духовности, нравственности, к расстановке акцентов и отбору конкретных тем. Были определены оптимальные формы методов и средств подачи материала, отобраны темы и вопросы, где внимание студентов сосредотачивалось на знаниях, способствующих духовно-нравственному формированию личности студента в процессе профессиональной подготовки в технических вузах. Для достижения поставленных целей содержание курса равномерно распределялось по ступеням обучения. Благодаря целенаправленному подходу к получению знаний, представлений о духовно-нравственном, происходило поэтапное формирование осознанного, что в конечном итоге содействовало становлению духовности, нравственности студентов. Программа строилась по принципу вычленения отдельных качественных блоков знаний, имеющих духовно-нравственный потенциал и целенаправленное воспитательное воздействие на студентов, а также предполагало проникновение в глубинно-сущностную сферу личности, где полученные знания и представления о духовно-нравственном оказывали существенное влияние на гражданскую позицию студентов и формировали потребность в достойном поведении.

Данное направление работы также предполагает проведение производственной и педагогической практики (в зависимости от получаемой специальности) с акцентированием внимания на нравственно-этических отношениях внутри сформировавшихся и формирующихся групп. Далее предполагается коллективное обсуждение вопросов, связанных с данными отношениями. Основные задачи, решаемые в ходе осуществления этого направления деятельности – активизация интеллектуальной деятельности студентов средствами указанных методов, повышение их интереса к нравственным проблемам современности, обогащение их нравственного опыта.

По мнению ученых, целенаправленная работа преподавателя по отбору тематики и содержания дидактического материала в свете национальных и общечеловеческих нравственных, культурных и других ценностей должна осуществляться, прежде всего, в контексте идеи личностно ориентированного обучения и воспитания. Развитие личности – интеллектуальное, духовно-нравственное, эстетическое – в большей мере зависит, как известно, от окружающей ее речевой среды.

3. Третьим, наиболее обширным и эффективным направлением нашей деятельности, являлась внеучебная воспитательная работа, сориентированная на формирование нравственных качеств. Широкий спектр разнообразных направлений внеучебной работы призван создать вариативность выбора с целью обеспечить заинтересован-

ность студентов в какой-либо определенной сфере деятельности. В состав данного направления деятельности входят различные виды мероприятий, оказывающие непосредственное воздействие на воспитание духовно-нравственной сферы студентов:

- *гражданско-патриотическое воспитание* (встречи с ветеранами ВОВ; проведение мероприятий, связанных с празднованием важнейших событий истории России; проведение экскурсий к памятникам и мемориалам; организация митингов, по важнейшим событиям Великой Отечественной войны; просмотр кино- и видеоматериалов патриотической направленности; участие в различных тематических конференциях, в спортивных мероприятиях; встречи с яркими представителями науки, культуры, политиками и другими известными людьми;

- *духовно-нравственное воспитание*. В рамках данной деятельности студенты участвуют в акциях различных некоммерческих и благотворительных организаций, участвуют в работе системы социальной добровольной деятельности по организации мероприятий для ветеранов, детей-сирот, трудных подростков;

- *правовое воспитание* представляет собой последовательное и систематическое воспитательное воздействие на молодых людей с целью формирования и развития их политической и правовой культуры, подразумевает участие студентов в конкурсах научных работ, посвященных законотворчеству, избирательному праву и другим отраслям права. В рамках правового воспитания проводятся конкурсы общественно-политической направленности, осуществляется деятельность органов студенческого самоуправления в вузе, основные события общественной жизни города, региона, страны освещаются в студенческой газете. Кроме того, студенты участвуют в деятельности молодежных общественных объединений регионального уровня, молодежном студенческом форуме. Проводится работа по профилактике асоциального поведения, для чего организуются встречи и дискуссии с представителями правоохранительных органов;

- *художественно-эстетическое воспитание* направлено на развитие у студентов эмоционально насыщенного и духовно возвышенного отношения к искусству и окружающей природе. Широкий кругозор, развитое эстетическое чувство, приобщение к художественному творчеству – все это пути духовного совершенствования личности. В целях реализации этого направления проводятся: музыкальные фестивали, КВН, студенческие капустники, выставки студенческих работ, фестивали студенческого творчества, тематические карнавалы, разнообразные конкурсы; функционируют хорошей коллектив, студенческий театр, фотостудия, клуб любителей кино, поэтический клуб, клуб любителей современного танца, интеллектуальный клуб «Что? Где? Когда?», студенческая газета;

- *профессионально-трудовое воспитание* играет важнейшую роль в процессе формирования личности конкурентоспособного специалиста-профессионала, сущность которого заключается в приобщении человека к профессиональной деятельности и связанной с ней социальными функциями. В рамках этого направления реализуются следующие мероприятия: проводится ежегодный конкурс основ профессионального мастерства «Студент года», организуется деятельность студенческих научных обществ на факультетах университета; проводятся традиционные праздники: «День знаний», «День рождения университета». На этих праздниках чествуют лучших представителей профессорско-преподавательского состава университета и лучших студентов. Организуется производственная практика на предприятиях, в образовательных учреждениях, в органах государственной власти. Студенты принимают участие в конкурсах научных работ регионального и Всероссийского уровней, в проведении Дней открытых дверей в целях организации профориентационной работы среди абитуриентов. Также проводятся научно-практические конференции по разным направлениям деятельности;

- *физическое воспитание*. Здоровье студентов – одно из приоритетных направлений деятельности. Эффективная пропаганда физической культуры и спорта (социальная реклама, освещение соревнований, спортивных праздников) является одним из основных способов мотивации к занятиям физической культурой и спортом. Важное звено работы со студентами по этому направлению – профилактика наркотической, алкогольной и никотиновой зависимостей. Кроме пропаганды, в рамках этого направления реализуются следующие мероприятия: проводится межфакультетская универсиада, команды университета принимают участие в спортивных соревнованиях различного уровня, функционирует туристический клуб и множество спортивных секций (рукопашного боя, настольного тенниса, волейбола (женского), проводится общая физическая подготовка (ОФП): атлетическая гимнастика, аэробика, шейпинг, бокс, футбол, баскетбол, секция легкой атлетики, лыжный спорт);

- *специальная профилактическая работа и деятельность психолого-консультационной службы*. Разработанная система формирования нравственности в рамках своей компетенции предусматривает организацию специальной профилактической работы со студентами. Воспитательная деятельность в университете направлена на создание среды, которая формирует устойчивое противодействие наркотической, никотиновой и алкогольной зависимостям. Главным способом борьбы с данной проблемой является четкая организация учебного процесса и свободного времени студентов. В соответствии с Государственным образовательным стандартом в

рабочих учебных планах реализуемых специальностей отводятся часы для таких дисциплин, как: «Организация безопасности жизнедеятельности»; «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни»; «Возрастная анатомия и физиология». Решением Ученого совета университета в национально-региональный (вузовский) компонент естественно-научного блока рабочих учебных планов дополнительно включена дисциплина «Профилактика наркомании». Данная дисциплина дает студентам возможность получить полноценные знания по проблеме наркомании и формирует умения и навыки работы с трудными подростками. При факультете психологии университета создана психолого-консультационная служба. Служба психологической поддержки оказывает помощь факультетам в профориентационной работе, организует психологическое сопровождение участников учебного процесса; занимается изучением развития профессионально важных качеств студентов в процессе обучения, производит анализ отчисляемости студентов из вуза с целью выявления проблемных моментов, возникающих в учебном процессе, анализирует поступающие из организаций и предприятий отзывы о профессиональной деятельности выпускников.

Концепция воспитательной работы определяет целевые установки воспитательной деятельности и ее основные направления. Важнейшей целью воспитательной работы в любом университете должно быть воспитание высоконравственной, духовно развитой и физически здоровой личности, способной к высококачественной профессиональной деятельности.

Для формирования нравственных качеств у студентов высшего учебного заведения осуществляется как опосредованное воздействие, так и контроль за выполнением мероприятий непосредственного воздействия. Данная работа проводится по двум направлениям:

- обеспечение систематического мониторинга интересов, запросов, ценностных ориентаций студентов;
- внедрение системы поощрения и наказания. Основной функцией данного направления деятельности является обеспечение бесперебойного функционирования разработанной системы формирования нравственных качеств у студентов высшего учебного заведения.

Фактически разработанная система воспитания нравственных качеств у студентов высших учебных заведений охватывает все сферы человеческой жизнедеятельности, базируясь на основных диалектических принципах педагогики. Она призвана сформировать высоконравственную личность, способную в будущем положительным образом повлиять на воспитание целого поколения.

Самостоятельная исследовательская деятельность студентов как феномен

Существует объективная зависимость между исследовательской компетентностью и способностью к самостоятельной исследовательской деятельности, под которой понимается способ формирования самостоятельности и активности личности, ее репродуктивных и творческих способностей.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, самостоятельная деятельность, самостоятельная работа, саморазвитие, самостоятельность, исследовательская компетентность.

There is an objective dependence between research competence and ability to independent research activity which is understood as a way of formation of independence and activity of the person, its reproductive and creative abilities.

Key words: research activity, independent activity, independent work, self-development, independence, research competence.

Важной сферой исследовательской компетентности в отечественном образовании является самостроительство, самоорганизация, самообучение. Поэтому необходимость получения в рамках вуза опыта решения задач в области исследовательской деятельности становится ведущей в учебном процессе. Она опирается на исследование проблемы деятельности в педагогике, психологии и методике преподавания биологии. Деятельность является основой учебного процесса. Проблеме деятельности в педагогике посвящены труды Ю.К. Бабанского, Т.В. Габай, Л.В. Жаровой, Е.С. Заир-Бек, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и других ученых [2, 7, 9, 10, 33, 36].

Проблема деятельностного подхода к формированию личности разрабатывалась в трудах отечественных психологов: Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна [5, 6, 16, 17, 25, 27, 30].

А.Н. Леонтьевым изучена структура деятельности: она включает в себя потребность, цель, условия ее достижения и действия. «Деятельность на психологическом уровне – это единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире» [16, с. 82].

В теории деятельности А.Н. Леонтьева операции, действия и деятельность образуют взаимосвязанную и взаимодополняющую систему.

С.Л. Рубинштейн определяет деятельность как совокупность действий, выполняющих определенную функцию. Специфической чертой действия является его целенаправленный сознательный характер. По мнению С.Л. Рубинштейна, всякое действие в процессе его выполнения переходит в навык: «... это выключение из поля сознания отдельных компонентов сознательного действия, посредством которых они выполняются» [30, с. 7].

По определению К.К. Платонова, деятельность представляет форму взаимосвязи человека со средой, в которой человек осуществляет достижение сознательно поставленной цели. «Действие» по определению К.К. Платонова – это элемент деятельности, в процессе которой достигается конкретная цель. Действие имеет структуру, в которую входят: цель, породившая потребность деятельности, намерение ее достижения, интерес переживания трудностей личностью и соответствующие им разные степени волевого напряжения [26].

С.Л. Рубинштейн считает, что активность личности и деятельность различаются, активность различных личностей соотносится с их деятельностью.

Большое внимание психологами уделяется определению зависимости между творческой деятельностью и развитием личности. Л.С. Выготский считает, что, созидая объекты, творческая деятельность ведет к созиданию самой личности. В этот момент идет внутренняя перестройка личности, формирование человека-творца [6].

В психологии важным является такое понятие, как соотношение качеств субъекта и объекта: при совершенствовании качеств субъекта повышается уровень качества деятельности.

Три основных взаимосвязанных элемента определяет М.С. Каган: субъект, который наделен активностью и направляет свою деятельность на объект или на другие субъекты; объект (или субъект), на который направлена активность субъекта; активность – способ овладения субъектом, объектом или установление их связей [11].

Взаимосвязь элементов деятельности позволит субъекту деятельности осмысливать, прогнозировать свою деятельность при активном воздействии на предмет деятельности в зависимости от цели.

В настоящее время основными качествами специалиста следует считать наличие у него креативного, нестандартного (нелинейного) мышления, умение вести направленный поиск и принимать решения в нестандартных ситуациях, способности к самоорганизации. Это выдвигает новые требования к его научной и мировоззренческой подготовке.

Из-за недостатка времени преподаватель не способен сообщить обо всех научных достижениях, поэтому, не сообщая обширно-

го фактологического материала, он должен развить мышление студента в такой степени, чтобы тот всегда мог самостоятельно решать возникающие перед ним в практической деятельности задачи и вопросы.

В результате применения технологий обучения, ориентированных на самостоятельное выведение теоретических знаний, цель обучения может быть достигнута не только путем изменения логики построения учебного предмета, но и изменением форм обучения. Эти формы должны быть ориентированы на большую долю самостоятельной работы студентов.

Что формирует и разворачивает активность и ведет к самоидентификации человека?

На основе природных задатков в человеке развивается система природных способностей. Одновременно с ними и на их основе развиваются природно-рефлексивные способности, обеспечивающие в процессе жизни саморазвитие человека. К.Я. Вазина выделяет пять универсальных (необходимых и достаточных) природно-рефлексивных способностей саморазвития человека.

1. Любая человеческая деятельность начинается с изучения реальной обстановки. Основная функция исследовательских способностей – диагностировать и контролировать реальную ситуацию. Исследовательская, контролирующая способность позволяет человеку составить четкую объективную картину событий, происходящих в конкретной ситуации, сформулировать главную цель самоорганизации.

2. Проектировочные способности позволяют наметить программу, подобрать средства дальнейших целевых действий (либо по закреплению успеха, либо для решения проблемы).

3. Исполнительские способности имеют своей функцией реализацию программ деятельности (индивидуальной, общей). Они обеспечивают организацию и качество выполнения программ.

4. Коммуникативные способности позволяют установить взаимосвязи с людьми. Они настолько значимы, что обеспечивают функционирование внешнего механизма саморазвития человека, и их необходимость не вызывает сомнения.

5. Снять ошибки саморазвития человеку позволяют рефлексивные способности.

Конечно, как утверждает автор, «все способности в процессе жизнедеятельности человека существуют в единстве и взаимосвязи. Они и составляют главный алгоритм жизни» [4, с. 95].

О.Б. Даутова считает, что «целью процесса профессионального саморазвития является развитие способностей к самопознанию; поиск средств, помогающих студенту в саморазвитии – самоопределении и самореализации. Развитие самосознания, самодеятельности

предполагает индивидуальное саморазвитие, понимаемое как социокультурный процесс сознательного, рационального самообразования и спонтанный природообусловленный процесс разносторонней самореализации индивида» [8, с. 72].

Под саморазвитием многими авторами понимается собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала, в реализации веры в возможности самовоспитания – в процессе естественного физиологического, физического, психического, социального развития. Следовательно, акцент смещается с прямого воздействия на человека на стимулирование его собственной активности и создание условий для становления продуктивного личностного и профессионального самосознания [1, 4, 8, 26, 27].

Анализ литературы позволяет констатировать связь развития продуктивного самосознания с интегральными характеристиками личности – самостоятельностью, ответственностью и личностной компетентностью, как способностью личности самостоятельно решать жизненные проблемы, принимая на себя ответственность и сохраняя достоинство. Показателем жизненной компетентности может выступать уровень самосознания – степень осознания себя как индивидуальности, осознание своей способности принимать самостоятельные решения, нести ответственность за принятые решения и свою деятельность.

Очень важно выяснить условия и формы организации самостоятельной деятельности, когда необходимость самоорганизации исследовательской деятельности как основы творческого, инновационного подхода студента к осуществлению своих профессиональных обязанностей, с учётом интересов государства, общества и конкретной личности обучающегося, послужила бы одним из основных средств развития научно-творческой самостоятельности будущего высококвалифицированного специалиста. Самостоятельная деятельность, ее организация играют большую роль в обучении, а также в научной и творческой работе студента вуза. От того, насколько студент подготовлен и включен в самостоятельную исследовательскую деятельность, зависят его успехи в учебе, научной и профессиональной работе.

Одно из важнейших решений проблемы самостоятельной деятельности обучающихся в системе развивающегося обучения разработано научной школой Г. Д. Кирилловой и ее учениками (С. Н. Горычевой, Л. А. Исаевой, И. В. Комаровой, Н. Ю. Лейкиной, И. Н. Саталкиным, Л. Б. Семеновой, Г. П. Трофимовой, Т. Г. Феофиловой и др.). Согласно Г.Д. Кирилловой, «самостоятельная деятельность» является более широким понятием, чем «самостоятельная работа». Она представляет собой «деятель-

ность, характеризующуюся умственной активностью, самостоятельным исследованием, при решении обучаемым всей задачи или одного из ее вопросов» [13, с. 100].

И.Б. Соколова считает, что «дифференциация понятий "самостоятельная деятельность", "самостоятельная работа", имеет большое значение в практике обучения. Как обнаруживает анализ педагогического опыта, смещение и замещение этих понятий в учебном процессе приводит к тому, что самостоятельной считается любая работа, выполняемая без помощи педагога, и сам факт наличия таких работ рассматривается как решение вопроса организации самостоятельной деятельности учащихся» [32, с. 15].

В связи с рассмотрением самостоятельной работы, как формы организации самостоятельной деятельности возникает необходимость определить существующую между ними зависимость и более подробно рассмотреть основные аспекты самостоятельной работы в трудах различных авторов.

Как считает Н.Ю. Твардовская: «В учебном процессе зависимость между самостоятельной работой и самостоятельной деятельностью проявляется в том, что учащиеся подготавливаются к выполнению самостоятельной работы в ходе самостоятельной деятельности, осуществляемой коллективно (уровень самостоятельной деятельности, достигаемый учащимися в ходе коллективного способа организации, определяет возможность выполнения самостоятельных работ такого же уровня); выполнение самостоятельных работ является необходимым условием закрепления и развития того уровня самостоятельности, который достигается учащимися в ходе деятельности, осуществляемой коллективно под руководством преподавателя» [34, с. 130].

Существует значительный фонд публикаций о самостоятельной работе учащихся и студентов, где исследованы различные подходы к этой проблеме. Такие исследователи, как Ю.К. Бабанский [2, 3], Л.Ж. Жарова [9] и другие считают самостоятельную работу методом обучения, при котором учащийся по заданию преподавателя и под его руководством самостоятельно решает познавательную задачу, проявляя усилия и активность. Благодаря этому методу обучения стимулируются положительные мотивы, самоуправление, инициатива обучающихся.

И.Я. Лернер [94, 95], П.И. Пидкасистый [21, 22, 23, 24], Н.А. Половникова [28], М.Н. Скаткин [31] и другие самостоятельную работу рассматривают как средство включения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность.

Исходя из выше изложенного, мы считаем, что «самостоятельная работа» – это процесс, осуществляемый студентами по заданию преподавателя, но выполняемый самостоятельно, который

служит усвоению, закреплению, совершенствованию знаний и приобретения соответствующих умений и навыков, составляющих содержание подготовки специалиста. А «самостоятельная деятельность» имеет более широкое понятие, чем «самостоятельная работа». В процессе самостоятельной деятельности обучаемые приобретают способности к самоорганизации, самореализации и рефлексии, что определяет некий уровень компетентности специалиста.

В качестве основы самостоятельной работы Г.Е.Ковалева рассматривает познавательную и исследовательскую задачи [14].

Включение познавательной и исследовательской задач в самостоятельную работу позволяет преподавателю предусмотреть характер познавательной и самостоятельной исследовательской деятельности студента, управлять ею.

Важно отметить то, что самостоятельность студентов в процессе обучения необходима, поскольку призвана обеспечить осуществление одного из важнейших принципов педагогики высшей школы – принципа сознательности.

Изучая вопросы самостоятельности в русле кардинальных проблем психологической науки – проблем личности, активности, деятельности, отечественные психологи (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) подчеркивают, что социальная ценность самостоятельности как качества личности определяется ее направленностью, уровнем активности человека как субъекта деятельности и отношений.

В исследованиях Е.П. Белозерцева, И.Я. Лернера, З.Ф. Пономаревой и др. изучались уровни сформированности самостоятельности. Как указывает П.И. Пидкасистый, «назначение самостоятельной работы – развитие познавательных способностей, инициативы в принятии решения, творческого мышления».

По утверждению Г.Е. Ковалевой, «познавательная самостоятельная деятельность студентов при выполнении заданий реконструктивного типа находится на низком уровне, так как в основном осуществляется на основе «извлечения» из памяти, усвоенной информации. Мыслительные же операции, если и производятся, то только самые элементарные, поэтому уровень знаний, умений и навыков студентов невысок. Однако реконструктивные самостоятельные работы создают базу для формирования познавательной самостоятельности студентов на более высоком уровне, с одной стороны, а с другой – способствуют формированию общеучебных умений, т. е. умений, которые необходимы для обучения в вузе» [15, с. 15].

Общим для всех подходов является то, что поиски путей совершенствования процесса обучения сосредоточиваются не только

вокруг активизации исполнительской, но и творческой познавательной деятельности обучающихся.

Самостоятельная познавательная деятельность, следовательно, требует от преподавателя правильно организованной самостоятельной исследовательской работы студентов, позволяющей формировать такие умения и навыки, которые необходимы им не только в учебной, но и в будущей практической деятельности в школе. Причем, наивысшая степень самостоятельности будет проявлена в том случае, когда обучающийся сам увидит проблему, сформулирует гипотезу, определит методы решения и осуществит его. Задача преподавателя – педагогически грамотно организовать переход к самостоятельной деятельности студентов.

Большинство педагогов и психологов основным показателем самостоятельности склонны считать учебные достижения обучающегося, его умения, сформированные на том или ином уровне.

В зависимости от того, как обучающийся умеет пользоваться полученными знаниями, выделяют три уровня познавательной активности (Ю.К. Бабанский, Д.Б. Богоявленский, Н.А. Половникова, Г.И. Щукина и др.) и самостоятельности (Б.П. Есипов, Л.В. Жарова, Г.Д. Кириллова, П.И. Пидкасистый и др.): низкий (подражательно-пассивный), средний (активно-поисковый) и высокий (интенсивно-творческий).

Будущему специалисту, как отмечает И.А. Зимняя, «за годы учебы необходимо овладеть системой устойчивых умений и навыков самостоятельной работы в различных видах самостоятельной исследовательской деятельности» [11, с. 14].

Например, Б.М. Рошаль считает, что «организация самостоятельной исследовательской деятельности студентов требует определенной дифференциации в зависимости от специфики вуза и курса. Вполне определенно различается организация деятельности учащихся вуза на отдельных курсах. Поэтому в организации их самостоятельной исследовательской деятельности требуется четкая система, последовательность, предусматривающая овладение различными приемами умственной деятельности в ее нарастающей трудности» [29, с. 115].

Закономерности самостоятельной исследовательской деятельности, по мнению И.Л. Наумченко, «реализуются в конкретных принципах этой деятельности. Под принципами понимаются исходные положения, определяющие содержание и характер самостоятельной исследовательской деятельности студентов, конечные цели которого, как известно, состоят в том, чтобы получить систему знаний в объеме программы вузовской подготовки специалиста, сформировать научное мировоззрение, приобрести качества социально активной и творческой личности» [20, с. 25].

В процессе самостоятельной исследовательской деятельности происходит активизация саморегулирующих механизмов развития личности за счет рефлексии собственной деятельности. Под рефлексией понимается процесс осмысления, переосмысления и преобразования субъектом содержаний и форм своего опыта.

Направленность и значение самоорганизуемой деятельности:

- способствует более успешному освоению содержания учебного материала (практического и теоретического);
- положительно влияет на развитие мышления;
- облегчает выполнение работ творческого характера;
- способствует выработке навыков самоконтроля, самооценки и саморегуляции;
- способствует реализации потребностей в самоуважении, самовыражении, самореализации;
- способствует формированию чувства самооценности, чувства собственной компетентности и эффективности.

Итак, проанализировав современные литературные источники, мы считаем, что существует объективная зависимость между исследовательской компетентностью и способностью к самостоятельной исследовательской деятельности, под которой понимается способ формирования самостоятельности и активности личности, ее репродуктивных и творческих способностей, умения ориентироваться в теории и практических ситуациях, ставить и самостоятельно решать теоретические и практические задачи.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань, 2000. – 145 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Безрукова В.С. Настольная книга педагога-исследователя. – Екатеринбург, 2000. – 167 с.
4. Вазина К.Я. Природно-рефлексивная технология саморазвития человека. – М.: Изд-во М. гос. ун-т печати, 2002. – 145 с.
5. Выготский Л.С. Овладение собственным поведением. Т. 3 – М., 1983.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
7. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 256 с.
8. Даутова О.Б. Конструирование технологии саморазвития подростка в системе развивающего обучения // Технологии развивающего обучения: сб. науч. тр. – СПб.: Эпиграф, 2002. – С. 71–88.
9. Жарова Л.В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся: учеб. пособие к спецкурсу. – ЛГТУ, 1986. – 80 с.
10. Заир-Бек Е.С. Влияние предметно-практической деятельности на активность учения школьника / Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: сб. науч. тр. / под ред. Г.И. Щукиной. – Л., 1981. – С. 140–147.

11. Зимняя И.Я. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности студента // Самостоятельная работа студентов. Методические рекомендации преподавателям. – Л.: ЛПИ, 1988. – С. 14–17.
12. Каган М.С. Человеческая деятельность. – М., 1974. – 328 с.
13. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система. – СПб.: Образование, 1996. – 135 с.
14. Ковалева Г.Е. Организация самостоятельной работы студентов на основе деятельностной теории учения: метод. рек. – СПб., 1995. – 29 с.
15. Ковалева Г.Е. Организация самостоятельной работы студентов и ее роль в формировании профессиональных умений и навыков: метод. указ. для преподавателей. – Л.: Изд-во ЛТИ им. Ленсовета, 1984. – 19 с.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: 1975. – 304 с.
17. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972. – 576 с.
18. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981 – 185 с.
19. Лернер И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / Новые исследования в педагогических науках. – 1981. – № 4. – С. 34–39.
20. Наумченко И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-т, 1983. – 98 с.
21. Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. Первая книга учителя. – М.: Пед. о-во России, 1991. – 211 с.
22. Пидкасистый П.И., Коротяев В.И. Организация деятельности ученика на уроке. – М.: Знание, 1982. – 80 с.
23. Пидкасистый П.И., Коротяев В.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении: учеб. пособие. – М., 1978.
24. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М., 1972.
25. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. – М., 1970. – 264 с.
26. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М., 1972. – 312 с.
27. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М., 1986. – 256 с.
28. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников: учеб. пособие. – Казань: КГПИ, 1975. – 101 с.
29. Рощаль Б.М. Самостоятельная работа студентов как условие формирования профессиональных качеств специалистов высшей квалификации // Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения; под ред. А.М. Юркова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1991. – 115 с.
30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1999. – 705 с.
31. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Педагогика, 1971. – 208 с.
32. Соколова И.Б. Основы самостоятельной работы студентов: учеб.-метод. пособие в помощь студ. пед. вузов. – Армавир, 2002. – 30 с.
33. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М., 1983. – 96 с.
34. Твардовская Н.Ю. Технология организации самостоятельной работы в условиях развивающего обучения // Технологии развивающего обучения: сб. науч. тр. – СПб.: Эпиграф, 2002. – С. 127–138.
35. Шамова Т.И. Педагогические основы активизации учения школьников. – М., 1981. – 84 с.
36. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979. – 160 с.

Развитие профессионализма учителя в системе непрерывного образования

В статье раскрываются основные направления развития профессионализма учителя. Дается описание этих направлений. Уделяется внимание проблемам эффективного использования современных образовательных технологий для системы повышения квалификации, их построение по модульному принципу, позволяющему проектировать индивидуальный образовательный маршрут.

Ключевые слова: профессионализм учителя, система непрерывного образования, модульный принцип построения образовательных программ, индивидуальный образовательный маршрут педагога.

This publication is dedicated to the main trends in development of teachers' professionalism. It focuses on the effective implementation of modern educational technologies in the system of developing high-level teaching skills, modular construction of the technologies, the design of individual educational route.

Key words: teachers' professionalism, continuous educational system, the modular approach to design of educational programs, individual educational route.

Современный этап развития образования характеризуется интенсивным поиском новых технологий обучения и воспитания. Этот процесс обусловлен рядом противоречий, главное из которых – несоответствие традиционных методов и форм обучения и воспитания новым инновационным тенденциям развития системы образования в нынешних социально-экономических условиях развития общества.

Изменился социальный заказ общества по отношению к образованию: необходимо формирование личности, способной к творческому, самостоятельному определению своей деятельности, к саморегулированию, которое обеспечивает достижение этой цели. Уже недостаточно владеть багажом из суммы знаний, умений и навыков. Обществу необходим человек, умеющий работать на результат, способный к определенным, социально-значимым достижениям. Именно поэтому личностная направленность образования сегодня является одной из основных тенденций развития образовательных учреждений, а на первый план образования выступает задача реализации принципа активности в обучении: создание условий для выявления и развития способностей учеников, развитие учебно-познавательной активности и творческой самостоятельности.

Ведущей целью непрерывного образования в новых экономических условиях России является подготовка личности, конкурентоспособной на рынке труда, обладающей такими личностными и профессиональными качествами, которые обеспечивают возможность успешно решать задачи во всех видах деятельности и отвечать за их решение. В этой связи основная педагогическая задача на всех этапах непрерывного образования – поиск и реализация оптимальных путей развития личности учителя, способной к эффективной самоактуализации в процессе многолетней интеллектуально-активной социальной, трудовой жизни.

Потребность в постоянной актуализации полученных в результате образования знаний, вызванная неумением качественно работать, решать в процессе трудовой деятельности непредвиденные и все усложняющиеся социальные и профессиональные задачи, обусловила возникновение различных форм организованного послевузовского образования. Наряду с организованным, государственно-управляемым сектором, появились различные виды и способы неформального параллельного образования и самообразования, призванные в определенной мере компенсировать недостатки сложившейся системы и ее результат – неудовлетворенность людей своим социально-профессиональным статусом и качеством жизни.

Непрерывное профессиональное образование – это системно организованный процесс образования людей на протяжении всей их трудовой жизни, в основе которого лежат нормативные предписания, обязывающие работодателя обеспечить работнику необходимые и достаточные условия для приращения профессиональных знаний и умений всякий раз, когда изменение условий его труда связано с предъявлением ему новых или дополнительных профессиональных требований, что позволяет ему оставаться эффективным работником, быть конкурентоспособным на внутреннем и внешнем рынках труда и сохранять социальные условия жизни, адекватные уровню его профессионального рейтинга на рынке труда [6].

В научных исследованиях названы следующие функциональные характеристики непрерывного образования:

- компенсаторная, позволяющая человеку наверстать упущенное в процессе базового образования;
- адаптирующая, дающая возможность личности приспособиться к инновационному развитию экономики и общества в целом (через дополнительное обучение новым профессиям, повышение квалификации работников);
- развивающая, направленная на непрерывное обогащение творческого потенциала личности (через систему послевузовского и вторичного, последипломного образования специалистов) [6].

Последней функции принадлежит определяющая роль в условиях экономического кризиса, когда непрерывное образование выступает:

- как фактор социального развития личности и общества;
- как условие качества производственной деятельности и востребованности специалиста, его конкурентоспособности;
- как условие обогащения духовной жизни человека, его культуры;
- как фактор развития потенциала самореализации личности, социально-профессиональной мобильности и адаптации человека в новом социуме;
- как фактор, способствующий жизненной и профессиональной карьере человека, повышению качества его жизни.

Без анализа и изучения новых путей развития педагогов не могут быть глубоко осмыслены вопросы развития форм и методов обучения и воспитания, пути совершенствования профессионального образования и повышения квалификации специалистов педагогического профиля.

Стратегия современного педагогического образования состоит в профессионально-личностном развитии и саморазвитии учителя. Образ современного педагога, сформулированный в целях педагогического образования, выступает в качестве модели педагога, способного свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах, ответственно и профессионально действовать в условиях решения актуальных образовательных задач.

Необходимо отметить, что педагог на всех этапах развития и становления выступает вначале, как субъект учебной деятельности в профессиональном учебном заведении, которая должна быть организована как:

- 1) деятельность, предоставляющая свободу выбора методов решения учебно-познавательных задач на различных уровнях творческой активности;
- 2) совместная продуктивная деятельность преподавателя и будущего учителя, взаимообогащающая их профессиональные качества;
- 3) рефлексивная деятельность, в которой формируется педагогическая рефлексия, стимулируется профессиональное самосознание и выработка его целей;
- 4) становление индивидуального педагогического стиля деятельности, основанного на осознании своей уникальности, самооценки и установке на самоизменение и профессиональное саморазвитие;

5) творческая деятельность, ориентированная на выработку каждым будущим учителем осознанных планов, прогнозов и сценариев своей профессиональной жизнедеятельности в будущем [3].

Природа современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого являются приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности ученика над стандартной учебной программой, стремлением к саморазвитию ученика над унифицированным усвоением, «передачей» знаний.

Ученые выявили определенную закономерность, свойственную педагогической деятельности – консервацию возраста. Психологический возраст педагога связан с самооценкой, имеющей отношение к его профессиональной реализованности. Чем полнее учитель себя реализует, тем выше этот возраст. Удовлетворенная в настоящем потребность в работе создает установку на удовлетворение этой же потребности в будущем, что вообще влияет на перспективу продолжения педагогической деятельности. Применительно к личности педагога можно говорить об эффекте субъектогенеза. Это осознание себя как субъекта своих действий, осмысленное отношение к миру, значительный реадaptационный потенциал, препятствующий профессиональной деформации.

В исследовании Г.Г. Гореловой обнаружилось своеобразные кризисы учителей: каждый пятый педагог из числа сменивших место проживания переживал «биографический» кризис как нереализованность. Опустошенность испытывается педагогом в ситуации, когда в субъективной картине его жизненного пути слабо прослеживаются актуальные связи и будущее предстает неопределенным. Чтобы эти факторы переживались быстрее и с меньшими личностными потерями, необходимы внутренние предпосылки роста – проявление потребности педагога в самоактуализации, которая способствует «выживаемости» в кризисных ситуациях и помогает их преодолеть [2].

Профессиональное развитие педагога проявляется в изменении содержания и динамики (процесса) педагогической деятельности. По мнению Л.М. Митиной, оно состоит в том, что преобразуется внутренний мир учителя, меняющего свой способ жизнедеятельности. Механизмом профессионального развития является переход от интериоризации к экстериоризации и обратно, т. е. образование навыков и умений на основе усвоенных знаний, а затем их применение в собственной практической деятельности. Л. М. Митина обнаружила ряд внутренних противоречий, свойственных личности учителя [4].

В педагогической литературе существуют различные направления развития педагогов: личностно-профессиональное развитие, интернет-поддержка профессионального развития педагогов, про-

фессиональное развитие педагога в процессе научно-методической деятельности, непрерывное развитие компетентности педагога [1].

Целью личностно-профессионального развития педагога является развитие «сущностных сил» его личности, становление его творческой активности и самостоятельности, проявление стремления к самосовершенствованию и саморазвитию путем приобщения к художественно-творческой деятельности, педагогической рефлексии и к поиску смысла своей профессиональной деятельности.

Содержательными компонентами данного направления являются аксиологический, когнитивный, деятельностно-творческий, акмеологический подходы, которые находятся в определенном соответствии с компонентами творческой личности педагога.

Данный подход позволяет осмыслить значение и особенности разных видов воспитания и обучения: новые программы, цели, содержание, методы развития учащихся. Педагоги стараются актуализировать свои теоретические знания и профессионально-практические умения, полученные на занятиях и практикумах, из курсов психологии, специальной психологии, дефектологии, педагогики, коррекционной педагогики и т. д. Таким образом, деятельность педагога по приобретению профессиональных, предметных знаний становится личностно значимой.

Одним из главных направлений современной системы образования становится вовлечение преподавателей в новую методологию открытого образования, связанную с формированием информационного общества, расширением информационных потоков, применением информационных технологий во всех сферах деятельности человека. На всех этапах образовательного процесса: проектирование образовательных программ, организация и осуществление учебного процесса, анализ образовательных эффектов – в новой образовательной системе требуются определенные качества и профессиональные знания педагогов в области Интернет-технологий. Применение информационных технологий приводит к необходимости формирования у преподавателей иного качества знаний и умений по сравнению с традиционной образовательной системой. Освоение Интернет-ресурсов требует дополнительной подготовки, которая должна включать не только знакомство с информационными технологиями, применяемыми в учебном процессе, но и с методикой и методологией дистанционного обучения, с технологией разработки дистанционных учебно-методических материалов и учебников.

Концепция профессионального развития педагогов и их методической поддержки с помощью Интернет-технологий основана на разработке модели специалистов, работающих в современной образовательной информационной среде. Квалификационные харак-

теристики этих специалистов должны учитываться при разработке учебно-методического обеспечения программ подготовки специалистов в области информационных ресурсов и систем, организации учебного процесса по программам повышения квалификации.

Методическая деятельность педагога – это деятельность по обучению, развитию, воспитанию учащихся, осуществляемая посредством применения разнообразных форм, методов, средств, технологий учебно-воспитательного процесса. Эта деятельность становится научной, если она носит исследовательский характер и направлена на приращение, создание новых методических знаний и умений.

Одной из составляющих профессионального развития учителя выступает понятие творческого потенциала личности, которое характеризуется несколькими признаками:

1) способностью педагога конструировать образовательный процесс таким образом, чтобы он влиял на развитие творческого потенциала ученика, а деятельность учащихся организовывать в соответствии с их склонностями, стараясь максимально раскрыть их личностные и творческие качества;

2) способностью развивать гибкость, нестандартность мышления школьников, стремлением приобщать учеников к самостоятельному поиску путей решения различных проблем;

3) умением организовывать педагогическое исследование, эксперимент, обобщать и предъявлять результаты своей деятельности [3].

Проблемы совершенствования профессиональной деятельности педагогических кадров требуют обновления и развития всей системы повышения квалификации и переподготовки работников образования. Одной из задач государственной политики в области дополнительного профессионального образования педагогов является формирование эффективной системы постдипломного (послевузовского) образования, способной развивать и удовлетворять познавательные потребности педагогов всех специальностей на протяжении их профессиональной деятельности. Повышение квалификации – это углубление, систематизация, обновление профессиональных знаний, развитие практических умений и навыков, в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения новых способов решения профессиональных задач.

Проблема расширения и эффективного использования современных образовательных технологий особенно актуальна для системы повышения квалификации. Для этой системы сроки обучения предельно сжаты, требования слушателей и их профессиональный опыт достаточно высоки, объем учебной информации велик, а воз-

возможности воспринять и усвоить ее далеко не всегда обеспечиваются достаточным уровнем эффективности образовательного процесса.

В настоящее время за рубежом проводятся многочисленные исследования когнитивных возможностей взрослых людей и особенностей их учета при организации обучения взрослой аудитории. Выводы ученых оптимистичны: никаких значительных ухудшений в интеллектуальных способностях большинства взрослых людей не происходит до достижения ими 80–90-летнего возраста. Некоторое снижение функций происходит в 60–70 лет, но это не влияет на способности к обучению. Наоборот, участие в образовательных программах положительно влияет на здоровье пожилых людей.

Большое внимание специфике обучения взрослых придает в своих работах Дж. Роджерс, которая разработала положения, важные для обучения взрослых людей:

- 1) адекватность содержания обучения, его практическая направленность;
- 2) поддержание и развитие мотивации взрослых при обучении;
- 3) постановка целей как проектируемых результатов обучения;
- 4) постоянная практика, основывающаяся на использовании имеющегося опыта обучающихся;
- 5) своевременная «обратная связь», оценка результатов обучения;
- 6) обязательный учет переживаний обучаемых;
- 7) предпочтительное использование «активных методов обучения», моделирующих ситуации реальной жизни обучаемых.

В работах С. Брукфилда обращается внимание на добровольность участия взрослых в обучении, усилении рефлексии, критического сопоставления разных точек зрения, пересмотре устоявшихся жизненных позиций. Организация обучения взрослых должна способствовать более глубокому пониманию их собственных (личных), профессиональных и социальных проблем, выход на «новый виток спирали» своего бытия.

Важность адекватного стимулирования взрослых учащихся подчеркивает в своих работах П. Джарвис, полагая, что взрослые учатся более эффективно в обстановке, позволяющей открыто выражать свою точку зрения, не стесненную никаким давлением [5].

Важно использовать эти теории обучения при построении программ непрерывного образования для учителей, для повышения их научно-методической и психологической компетентности.

Анализируя проблемы и перспективы непрерывного образования, А.В. Тряпицын выделяет определенные тенденции в его развитии. К ним он относит вариативность форм организации непрерывного образования не только за счет образовательных организаций, но и путем расширения внутрифирменного обучения. В

качестве следующей тенденции он выделяет изменения в содержании образовательных программ непрерывного образования педагогических кадров. В современных условиях в качестве основных групп профессиональных задач, которые являются единицей построения содержания повышения квалификации, исследователи выделяют следующие:

- видеть ребенка в образовательном процессе, его потребности и интересы;
- строить образовательный процесс, направленный на достижение целей образования;
- создавать и активно использовать информационную образовательную среду школы;
- устанавливать конструктивное взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;
- проектировать и активно реализовывать профессиональное самообразование [7].

Данное совершенствование содержания выражается в тенденции изменения единицы построения содержания: от рассмотрения отдельно взятой профессиональной задачи к задаче, в которой должны отражаться стратегические тенденции развития образования. Такое построение содержания непрерывного образования педагогических кадров приводит к существенному увеличению в содержании доли задач, ориентированных на развитие профессионально значимых качеств личности педагога, на развитие рефлексии сложившегося опыта профессиональной деятельности.

Традиционно проявлениями рефлексивных процессов считаются следующие: критичность мышления; стремление к доказательности, обоснованности своей позиции; умение ставить вопросы; вести дискуссию. Рефлексия также предполагает умение обнаруживать проблемные ситуации в своей деятельности, возникающие при несовпадении целей и результатов педагогического процесса, анализировать их причины и осуществлять поиск конструктивных вариантов их решения.

Ключевыми характеристиками современной модели профессиональной деятельности являются:

- активное стремление человека к самореализации, что стимулирует его к выдвиганию новых целей и ценностей и проявляется в поиске и освоении принципиально нового;
- максимальная ответственность, что обеспечивает возможность делегирования полномочий управления рядовым работникам;
- дух команды, сотрудничества, творческая атмосфера;
- сочетание автономности и индивидуализма с коллективизмом и командной работой;

- ценностные ориентации, базирующиеся на социальных целях и этических ценностях;
- стремление к нововведениям, в основе которых лежит глубокий анализ противоречий настоящего, что позволяет быстро реагировать на изменение внешних условий.

Следующая из тенденций, которая активно проявляется в современной практике непрерывного образования педагогов, связана с изменениями в построении программ непрерывного образования педагогических кадров, которые должны строиться по модульному принципу, позволяющему педагогам творчески проектировать индивидуальный образовательный маршрут, органично сочетать индивидуальную и групповую работу, менять состав групп в процессе изучения разных модулей. Эта особенность модульных программ наиболее полно соответствует эмпирическим концепциям обучения взрослых, которые предполагают построение обучения на основе использования собственного педагогического опыта и его обогащения опытом коллег.

Ведущей технологией реализации модульных программ становится организация проектно-исследовательской деятельности, которая ставит в центре внимания вопросы эффективности и качества образовательного процесса, организации разнообразных форм взаимодействия субъектов этого процесса, стратегии и тактики принятия решений по достижению поставленных целей и др.

Модульная технология выступает как один из системообразующих факторов образовательного процесса и деятельности, обеспечивая их целостность, личностную и социально-экономическую полезность, является необходимым звеном в технологии дистанционного обучения. Модуль – это целевой функциональный узел, в котором учебное содержание и технология овладения им объединены в систему высокого уровня целостности. Состав модуля включает в себя: целевой план действий; банк информации; методическое руководство по достижению дидактических целей [7].

В концепции российского образования на период до 2010 г. одним из приоритетных направлений обозначено создание условий для повышения качества общего образования. Для реализации этого направления ставится задача обеспечить дифференциацию и индивидуализацию образования при обеспечении государственных образовательных стандартов.

Требования к учителю – это система профессиональных качеств, которые определяют успешность и эффективность его деятельности. К профессиональным качествам учителя относятся: владение предметом преподавания, методикой преподавания, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями

педагогического труда, педагогическая техника, владение технологиями общения, научная увлеченность, любовь к своему труду. Обновляются профессиональные требования к педагогам, а именно переносится акцент с профессиональных знаний на уровень профессиональных компетентностей и субъектной позиции педагога в осуществлении профессиональной деятельности.

Сегодня созданы предпосылки для развития высокого уровня профессионализма педагога, к ним можно отнести:

1) современные идеи и механизмы развития непрерывного образования, ориентированного на удовлетворение индивидуальных запросов педагога, создание условий для проектирования и реализации модульной образовательной программы, позволяющей выбрать оптимальные сроки для её реализации, содержание и форму обучения;

2) создание единого открытого образовательного пространства, находясь в котором педагог может выбирать собственный путь развития, определять содержание, формы, варианты становления своего профессионализма;

3) учет мотивов профессионального развития педагога, который позволяет предлагать соответствующее содержание, корректировать его, определять степень заинтересованности в собственном профессиональном развитии и по необходимости подключать механизмы его стимулирования [3].

Развитие профессионализма педагога происходит через сочетание опыта его работы и дальнейшего образования. Повышение квалификации педагогов – это процесс их профессионального совершенствования, развития творческого потенциала, необходимого для решения проблем современной школы. Процесс профессионального совершенствования педагога имеет личностную направленность, так как реализуется через процесс самосовершенствования и рефлексии, и становится более эффективным, когда происходит в комфортной образовательной среде.

Список литературы

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания: моногр. – Волгоград: Перемена, 2001.
2. Горелова Г.Г. Профессионально-личностная реадaptация в условиях кризиса. автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2002.
3. Загрекова Л.В., Теория и технология обучения: учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 2004.
4. Митина А.М. Зарубежные эмпирические теории дополнительного образования взрослых // Педагогика. – 2003. – № 5.
5. Нино А.В. Специфика обучения взрослых в зарубежных педагогических исследованиях // Размышления о постдипломном образовании / под ред. И.С. Батраковой, Т.В. Щербовой. – СПб., 2006.

6. Скворцов В.Н. Социально-экономические проблемы теории непрерывного образования / предисл. Н.А. Лобанова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1999.

7. Тряпицын А.В. Тенденции развития постдипломного педагогического образования в современной социокультурной ситуации // Размышления о постдипломном образовании / под ред. И.С. Батраковой, Т.В. Щербовой. – СПб., 2006. – С. 10–18.

УДК 371.134
ББК 74.204.2

Н. М. Полетаева

Профессиональная зрелость педагога: сущность, структура, проблемы и механизмы становления

В статье представлены концептуальные основы изучения профессиональной зрелости педагога, динамики и механизмов её становления, показаны проблемы, мешающие формированию профессиональной зрелости педагога, предложены пути решения.

Ключевые слова: профессиональная зрелость педагога, готовность к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию, непрерывное педагогическое образование, готовность к методической работе, достижения педагогов.

In article conceptual bases of studying of a professional maturity of the teacher, dynamics and mechanisms of its formation are presented, the problems, disturbing are shown formation of a professional maturity of the teacher, decision ways are offered.

Key words: a professional maturity of the teacher, readiness for continuous personality-professional self-improvement, a continuous pedagogical education, readiness for methodical work, achievements of teachers.

Нарастают объем и темпы введения в педагогический процесс инноваций, вызванных социальными изменениями, их внедрение и освоение сдерживается низкой профессиональной готовностью педагогов. В этих условиях весьма актуальна попытка создать модель профессиональной зрелости педагога, гарантированно достигающего в своей работе высокой эффективности, и её варианты для различных видов профессиональной деятельности. Повышение требований к обучению и воспитанию молодого поколения, активное внедрение в образование инновационных технологий и необоснованное снижение в последнее время социального статуса педагога вызывают необходимость обновления концептуальных подходов к определению сущности и показателей профессиональной зрелости. Это актуально для всех педагогов, но особенно введенных в обра-

зовательные учреждения специалистов: педагогов-психологов, социальных педагогов, тьютеров, валеологов, логопедов и методистов.

Проблема становления профессиональной зрелости педагога всегда привлекала внимание ученых (А.Г. Асмолов, В.Г. Воронцова, З.И. Васильева, Н.Е. Кузнецова, В.Н. Максимова, А.П. Тряпицина, С.Г. Вершловский, Г.С. Сухобская и др.). Однако в последнее время ее изучение все больше приобретает акмеологическую направленность (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Н. Максимова, Т.А. Костюкова, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан и др.) и интегративный, целостный характер, объединяя во взаимодополнении и единстве наиболее обобщенные и перспективные современные методологические подходы: системно-синергетический (В.П. Бранский, С.Д. Пожарский, В.В. Горшкова, Н.М. Полетаева) [1, 2], личностно-деятельный (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, И.М. Титова, И.С. Якиманская и др.), культурологический (А.П. Валицкая, А.С. Запесоцкий, Б.Т. Лихачев, А.А. Макареня, Ямбург и др.), проблемно-интегративный (И.Ю. Алексашина, П.В. Васильева, Н.Е. Кузнецова, М.А. Шаталов и др.). Актуален также вопрос духовно-нравственной составляющей профессиональной зрелости педагога (В.И. Андреев, С.С. Бубнова, М.С. Боброва, Г.С. Сухобская и др.).

Системный подход позволяет изучить целостную структуру исследуемого педагогического явления – профессиональной зрелости педагога, определить комплекс влияющих на процесс становления внешних и внутренних факторов. Синергетический подход в сочетании с деятельностным помогает осознать закономерности процесса развития профессиональной зрелости педагога, механизмы самоорганизации, определить внутренние, доминирующие и внешние психолого-педагогические условия достижения «акме» отдельным педагогом и в целом педагогическим коллективом. Акмеологический подход делает акцент на изучении акмеологических условий достижения профессиональной зрелости педагогом, т. е. изучает восходящий тренд развития и механизмы поддержания и продления периода стабильных и высоких профессиональных достижений [6; 5]. С точки зрения акмеологического подхода профессионально зрелый педагог – это интегративная личность, «объединяющая в одном лице гуманистически ориентированного психолога, талантливую учителя профессионала и грамотного учёного исследователя» (В.Н. Максимова) [7]. Кроме функций обучения, воспитания и сопровождения в последние годы усиливается в работе всех категорий педагогов и менеджерская или организационно-педагогическая функция, которая, к сожалению, согласно нашим данным осознаётся как значимая только 42 % респондентов (372 чел.). Акмеологическая функция профессиональной зрелости педагога определяется преж-

де всего готовностью к созданию условий успешного обучения для каждого, для самоактуализации и самореализации креативного потенциала, для выбора индивидуальной программы жизненно-профессиональной самоорганизации (осознаётся 80 % опрошенных).

В условиях решения задачи инновационного развития экономики страны особую актуальность приобретает готовность педагога к непрерывной инновационной деятельности, что, к сожалению, осознаётся только 5 % респондентов.

Рассмотрение профессионализма педагога, на наш взгляд, должно базироваться на следующих идеях.

1. Необходимость раскрытия сущности и структуры понятия «профессиональная зрелость педагога» как образа идеала, отражающего возможный уровень наивысших профессиональных достижений педагога на данном историческом этапе развития, вытекает из закономерностей социальной синергетики, обосновывающей значимость готовности к выработке образа идеала для жизнеспособности различных социальных систем.

2. Введение феномена «зрелость» в понятийный аппарат исследований, занимающихся профессиональной деятельностью педагога, позволяет рассматривать не только когнитивную и процессуальную составляющие, что характерно для компетентного подхода, но и изучать профессионала на индивидуальном, личностном и социальном уровнях, оказывающих значительное влияние на результативность и качество процесса педагогической деятельности (ценности, смыслы, мотивы, состояние здоровья и т. п.).

3. Профессиональная зрелость педагога как социокультурный феномен, отражающий наивысший уровень достижений в сфере педагогической деятельности, не может быть статичным показателем длительный период времени, так как отражает динамику экономических и социокультурных преобразований общества и требует периодического переосмысления, причем период стабильного существования данного феномена в процессе исторического развития сокращается и должен соответствовать скорости изменения окружающей социокультурной среды.

4. Ускорение темпов развития, смена образов идеала в профессиональной деятельности, в том числе и педагога, обуславливает опору на идеи непрерывности процессов профессионального развития, которое с синергетических позиций можно представить как взаимосвязанное и взаимообусловленное единство восходящего (акме) и нисходящего (катастрофа) трендов, как усиливающийся синтез состояний системы, обобщенно характеризующийся понятиями «порядок» и «хаос»: гетерохронность и нелинейность процесса профессионального развития.

5. Определение сущности профессиональной зрелости педагога должно базироваться на таких универсальных интегративных показателях жизнеспособности человека, как способность к самоорганизации, саморазвитию, самоактуализации, самосовершенствованию, в которых заложена идея значимости внутренней активности системы для процессов развития, которые мы рассматриваем как цель, условие и результат достижения высокого качества образования.

6. Структура профессиональной зрелости для разных категорий педагогов будет иметь базовую, общую для всех, и вариативную часть, отражающую специфику деятельности, и не может быть уже, чем модель выпускника того учреждения, где работает педагог.

7. Интеграция акмеологического и личностно-деятельностного подходов актуализирует идею эффективности педагогической деятельности при наличии всех компонентов структуры деятельности у всех субъектов педагогического процесса по основным видам деятельности внутри педагогических систем: учение, обучение, воспитание, методическая работа и управление, что позволяет смоделировать матрицу эффективного педагогического взаимодействия.

8. Эффективное педагогическое взаимодействие базируется на сочетании субъект-объектных и субъект-субъектных отношений с увеличением доли последних по мере продолжения процесса образования и взаимообуславливает развитие педагога и обучаемого, причем должно быть гармоничное распределение энергии, затрачиваемой на процессы саморазвития, самосовершенствования и процессы преобразования окружающей среды, что позволяет рассматривать готовность педагога к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию как ключевой интегративный показатель профессиональной зрелости педагога.

9. Процесс профессионального развития не может базироваться только на внутренней активности и требует акмеологической поддержки на всех этапах профессионального становления педагога: студент → молодой специалист, стабильный педагог → профессионально зрелый педагог.

10. С позиции акмеологического подхода главный смысл непрерывного педагогического образования в поддержании процесса личностно-профессионального самосовершенствования за счёт обеспечения акмеологических условий, стимулирующих личностно-профессиональную активность и смыслотворческую профессионально-значимую деятельность (непрерывный поиск личностных смыслов личностно-профессионального самосовершенствования, осознание гражданской миссии педагогической профессиональной деятельности, профессиональная гордость и вера в себя и учеников (на всех этапах становления ПЗП)).

Таким образом, профессиональная зрелость педагога рассматривается в нашем исследовании как акмеологическая категория, отражающая высший уровень интеграции творческой индивидуальности педагога, его субъектно-личностных особенностей и качества его педагогической деятельности, определяемого его подготовкой к инновационной деятельности, т. е. требующей постоянного решения нестандартных задач. Профессиональная зрелость педагога – это высший уровень профессионализма, предполагающий совокупность личностно-профессиональных качеств, гарантирующих стабильно высокую результативность педагогической деятельности в настоящем и будущем.

Структура профессиональной зрелости педагога включает следующие блоки:

- Личностный – принятие менталитета педагогической деятельности, аутопсихологическая компетентность, высокий уровень мотивации к педагогической деятельности, адаптивность, коммуникативные способности, творческий потенциал, акмеологическая позиция, профессиограмма, ответственность, организационно-управленческие способности, вера в возможность успеха у обучаемых и воспитываемых;

- Когнитивный – знание учебного материала, психолого-педагогическая грамотность, методологическая грамотность, компьютерная грамотность;

- Компетентностный – психолого-педагогическая, общеметодологическая, организационно-управленческая, информационно-коммуникативная, правовая компетентности.

- Деятельностный – способность к личностно-профессиональной самоорганизации, организационно-управленческие умения, способность к эффективному педагогическому взаимодействию, владение современными технологиями обучения и воспитания, готовность обеспечить акмеологические условия обучения каждому ученику, готовность к методической работе, исследовательские умения в предметной и педагогической сферах деятельности, владение системным мониторингом качества и результативности образования.

- Валеологический – культура здоровья, личностный и профессиональный аспекты, отсутствие психических заболеваний и устойчивых деформаций личности, способность моделировать и реализовывать индивидуальную программу здорового образа жизни, владение валеологическими технологиями обучения и воспитания.

Критерии профессиональной зрелости педагога:

- Внутренние – готовность к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию, к личностно-профессиональной самоорганизации, к профессиональному самообразованию, к саморегуляции и профессиональной рефлексии, к акмеологическому целеполаганию и формированию образа идеала в профессиональной деятельности, к самовоспитанию, к составлению и реализации программы личностно-профессионального развития на основе акмеограммы; профессиональная творческая самореализация: инновационные результаты профессиональной деятельности, готовность к инновационной деятельности, к созданию и внедрению профессиональных инноваций, их распространению, способность к воспитанию готовности к самосовершенствованию и инновационной деятельности у обучаемых;

- Внешние – авторитет, общественное признание и высокая оценка, проявляющиеся в уважении, интересе, доверии, стремлении поучиться, подражать и соподчиняться; стабильно высокая результативность педагогической деятельности.

Высшим критерием профессиональной зрелости педагога возможно определить готовность к непрерывному личностно-профессиональному совершенствованию с учетом изменяющихся социальных условий.

Выявление мнений педагогов по вопросам сущности и структуры понятия «профессиональная зрелость педагога», определение «проблемных зон» становления профессиональной зрелости педагога позволило выяснить следующие закономерности.

Характеристика респондентов

1. Кривая распределения по возрастному составу смещена в сторону педагогов предпенсионного возраста (47–50 лет), большинство из которых имеют высшую категорию (50 % от всех респондентов).

Стаж педагогической деятельности – свыше 25 лет у 30 % респондентов. Образование:

- среднее – 0,5 %;
- среднее педагогическое – 8 %;
- высшее педагогическое – 73 %;
- высшее педагогическое – 18,5 %

Мужчины в школах – 6 %, в ПТУ – 25 %

2. Считают себя профессионально зрелым педагогом 62 % всех опрошенных, нет – 29 %, остальные затрудняются с ответом.

3. Большинство педагогов считает, что профессиональная зрелость приходит с опытом работы, и для её становления необходима

адресная и интенсивная помощь на рабочих местах и в системе постдипломного образования. Потребность в акмеологической поддержке на всех этапах непрерывного педагогического образования ощущается большинством педагогов.

4. Выполняемые педагогами функции усложнились и расширились по сравнению с недавним прошлым: по мнению 91,4 % опрошенных, а поддержание высокого уровня профессионализма у 51,2 % педагогов происходит за счёт уменьшения времени на отдых, досуг, заботу о здоровье.

5. Наиболее высокий уровень самоорганизации по результатам самоанализа продемонстрировали учёные-педагоги, обучающиеся в аспирантуре или соискатели (75,5 %), директора сельских школ (74,6 %), психологи, прошедшие повышение квалификации в ЛОИРО (74,3 %), и педагоги кафедры акмеологии и психологии ЛОИРО (74,2 %). Более низкую самооценку уровня самоорганизации дали себе молодые учителя Ленинградской области, обучающиеся в школе молодого учителя при ЛГУ им. Пушкина (59 %), педагоги СПб (66,3 %), а также педагоги системы ДОД Ленинградской области (70,2 %).

6. Отмечается значимость личностных качеств педагога (ответственность, мобильность и адаптивность, инициативность и активность, толерантность, креативность и рефлексия, интерес к жизни и работе, понимание значимости своей работы) как ведущих для становления профессиональной зрелости.

7. Большинство (97 %) педагогов высказывается за включение культуры здоровья в структуру профессиональной зрелости. Типичные обоснования: «Только здоровый человек может выдержать большие нагрузки, сохранить нервную систему, не срывать свое недомогание на детях. Педагог, не пропагандирующий своим примером культуру здоровья, не является полноценно профессионально зрелым. Учитель не может требовать того, чего не выполняет сам».

8. Значимость педагогических знаний для профессиональной деятельности осознают только 25 % педагогов, в отличие от знания предмета (88 %), основ психологии (80 %) и др. Причины низкой оценки педагогического знания: множественность интерпретаций понятий и определений, разрыв между теорией и практикой, несоответствие процесса преподавания и содержания предмета «педагогика».

9. Среди умений, необходимых для профессиональной зрелости, педагоги выделяют непрерывное личностно-профессиональное самосовершенствование (80 %); организационно-управленческие (42 %) и исследовательские умения (3,5 %).

10. Карта достижений педагога за учебный год (277 опрошенных) показывает:

- отсутствие методической темы у 21 %;
- отсутствуют открытые уроки и другие мероприятия у 25 %;
- нет наград за учебный год у 84 % педагогов СШ и 97 % ДОУ, вообще нет наград у 59 %;
- не участвуют в конкурсах педагогического мастерства 72 % педагогов СШ и 97 % ДОУ;
- публикации есть у 25 % педагогов СШ и практически отсутствуют у педагогов ДОУ;
- занимаются инновационной деятельностью 50 % педагогов в СШ и 14 % в ДОУ;
- в разработке образовательных программ ОУ принимали участие 43 % педагогов СШ и практически нет у педагогов ДОУ;
- системным мониторингом качества образования не занимается никто;
- доминирующие элементы: оценка качества образовательной среды 25 %; оценка качества учебно-воспитательного процесса 23 %
- анализ урока осуществляют только 7 %;
- в качестве инноваций называют: освоение мультимедийной техники и освоение нового учебника или пособия.

11. Имеют программу личностно-профессионального развития 48,2 % респондентов. Большинство хочет просто «спокойно работать».

12. Сформированность методологической компетенции:

- не осознаётся разница между словами «методология» и «методика»;
- не знают слово «синергетика»;
- не сформирован алгоритм ОЭР.

13. Оценка работы районных методических центров: только 13,04 % считают, что они активно помогают, а 34,78 % – что периодически помогают.

14. Неудовлетворённость системой постдипломного образования связана с непониманием практической значимости излагаемой теоретической информации, желанием индивидуализировать процесс повышения квалификации, потребностью соединить повышение квалификации с методической работой в ОУ.

15. Неудовлетворённость своей профессиональной деятельностью у педагогов определяется преимущественно регулируемым государством факторами (заработная плата, условия труда и перспективы роста) и компенсируется привлекательностью содержания деятельности и умелым руководством непосредственного начальника.

16. На связь с НИИ указывают 2 %.

17. Анализ стилей преподавания показал смещение в сторону эмоционально-методического стиля (16 при среднем показателе 12), что говорит о предрасположенности к эмоциональному выгоранию, 56 % педагогов имеют сильно деформированную кривую распределения между стилями преподавания с разницей в 6–8 показателей.

18. По результатам совместных исследований с Г.К. Зайцевым уже у 65 % студентов педагогического вуза наблюдается «внутриличностный дискомфорт», что создаёт предпосылку для эмоционального выгорания.

Акмеологические условия и механизмы становления профессиональной зрелости в непрерывном педагогическом образовании

Научно-методические:

- создание, изучение и периодическая коррекция представлений о структуре ПЗП как образа идеала совокупности личностно-профессиональных качеств, ориентир при аттестации;
- обеспечение единства процессов управления и самоуправления личностно-профессиональным развитием педагогов;
- ориентация на критерии, включающие готовность к непрерывному личностно-профессиональному самосовершенствованию;
- профессиональная творческая самореализация;
- авторитет;
- стабильно высокая результативность педагогической деятельности;

Организационно-педагогические:

- обеспечение акмеологической (методический и валеологический аспекты) поддержки педагога в процессе профессиональной подготовки, трудовой деятельности и в системе постдипломного образования;
- интеграция управления инновационной деятельностью, системой повышения квалификации и переподготовки, а также деятельностью ресурсных центров;
- требования к методической работе как к опытно-экспериментальной и учёт её результатов при определении нагрузки и аттестации педагогов;

Личностно-деятельностные

- государственно-общественная мотивация личностно-профессиональной активности и процессов самосовершенствования посредством введения чётких критериев успешности профессиональной деятельности педагога и обеспечение повышения его социального статуса (материальный и моральный аспекты);

- повышение организационно-управленческой культуры руководителей через систему курсовой подготовки, тренингов личностного роста и аттестацию как гарант удовлетворённости профессиональной деятельностью и желания личностно-профессионального самосовершенствования педагогов.

Становлению профессиональной зрелости педагога способствуют:

- акмеологическая поддержка на всех этапах непрерывного педагогического образования;
- акмеологическая позиция личности;
- интеграция знаний и усилий субъектов непрерывного педагогического образования;
- акмеологические технологии постдипломного педагогического образования;
- независимая аттестация педагогических кадров;

мешают:

- низкий уровень методологической компетентности и готовность к инновационной деятельности педагогов;
- отсутствие специализированной подготовки по отдельным направлениям педагогической деятельности (тьютер, методист, старший воспитатель, руководитель методического объединения или творческой группы и др.);
- недооценка значимости личностных качеств педагога для результативности профессиональной деятельности, отсутствие целостной программы по профилактике профессиональных деформаций у педагогов.

Для внедрения в практику непрерывного педагогического образования можно предложить следующее.

1. Обоснование и введение научной специальности «Методика преподавания педагогики».

2. Организация независимой аттестации педагогических кадров (ИПО РАО) с учётом структуры профессиональной зрелости педагога; периодическое прохождение педагогами медицинского обследования и учёт его результатов при определении нагрузки. Учёт при аттестации педагогов следующих документов: портфолио, акмеограммы, карты достижений, программа личностно-профессионального развития, построенных по единой структуре для каждого типа ОУ.

3. Разработка и введение в систему постдипломного образования программ профессиональной переподготовки по направлениям «Педагог-методист» и «Старший воспитатель» на базе ресурсных центров города или района. Усиление в содержании повышения квалификации курсов с интегративным содержанием, введение кур-

сов «Акмеология профессиональной деятельности педагога» и «Менеджмент образования». Введение в структуру постдипломного образования блока, обеспечивающего совершенствование личностных профессионально значимых качеств педагога. Дифференциация повышения квалификации в зависимости от категории и уровня профессиональной зрелости педагогов.

Список литературы

1. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. – СПб.: Политехника, 2002 – 476 с.
2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. – СПб.: Политехника, 2001 – 159 с.
3. Психология управления персоналом: пособие для спец., раб. с персоналом / под ред. А.В. Батаршева. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 614 с.
4. Основы менеджмента: учеб. для вузов / Д.Д. Вачугов и др. – М.: Высш. шк., 2005. – 376 с.
5. Деркач А.А., Селезнёва Е.В. Акмеология в вопросах и ответах: учеб. пособие. – М.: изд-во. МПСИ; Воронеж изд-во. НПО, МОДЭК; 2007. – 248 с.
6. Кузьмин Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: моногр. – СПб.; – Коломна – Рязань, 2008, 376 с.
7. Максимова В.Н. Акмеологический подход в педагогике: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 196 с.
8. Расторгуев С.П. Философия информационной войны. – М., 2003.
9. Фатхудинов Р.А. Инновационный менеджмент: учеб. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 400 с.
10. Методология инновационных процессов в педагогическом образовании (для научно-педагогических работников): концепция. – СПб.: Экспресс, 2008. – 73 с.

УДК 371.018.26 (09) (470+571)"1850/1900"
ББК 74.03(2)52+74.205г

Н. В. Поликутина

Классный наставник: проблема взаимодействия семьи и школы в России во второй половине XIX века

Статья посвящена попытке решения проблемы взаимодействия семьи и школы в контексте введения в практику российского образования института классного наставничества во второй половине XIX века.

Ключевые слова: реформа средней школы, Министерство народного просвещения, Д.А. Толстой, классный наставник, родители, взаимодействие семьи и школы, учебный округ, гимназия, прогимназия.

This article discusses the problem of cooperation between family and school in the context of introduction to the institution of supervising in practice of the Russian education in the half past XIX century.

Key words: high school reform, the Ministry of national education, D.A. Tolstoy, the class instructor, parents, family and school interaction, educational district, a grammar school, a programmar school.

Проблему взаимодействия семьи и школы необходимо отнести к разряду «вечно старых и в то же время вечно новых» педагогических проблем.

Свобода творческой инициативы и самостоятельности педагогических советов средних учебных заведений России, 60–70-х гг. XIX в. способствовали тому, что в школьной практике не существовало единой схемы в построении отношений учебного заведения и семьи. Формы общения семьи и школы в этот период были достаточно разнообразны. При этом, несмотря на широту взаимных соприкосновений семьи и школы, инициатива в установлении контактов принадлежала в большинстве случаев учебному заведению.

Проведение в 1871 г. реформы средней школы обусловило начало нового этапа в развитии феномена взаимодействия российских школы и семьи в XIX веке. Институт классного наставничества, введенный «Уставом гимназий и прогимназий» (1871), вывел работу школы с семьей на новый уровень. Классный наставник должен был стать посредником между учебным заведением и семьей.

Одной из исходных идей при введении «Устава гимназий и прогимназий» (1871) было осуществление мысли о совмещении «научно-образовательной и нравственно-воспитательной задач гимназии» [22, с. 533], в связи с чем министр народного просвещения Д.А. Толстой возлагал особые надежды на совмещение в школе преподавательских и воспитательских должностей и, как следствие, на вводимый новым уставом институт классного наставничества, призванный руководить развитием юношества во всех отношениях.

Наставником класса (иногда двух) становился штатный учитель, имевший в этом классе наибольшее количество уроков.

Устав 1871 г. в части работы классного наставника был разработан довольно детально и обстоятельно. В общем виде обязанности классного наставника были сформулированы таким образом, что ему вменялось держать тесную связь с семьями учащихся, организовывать и регулировать планомерную работу по выполнению учащимися домашних заданий, поддерживать отношения со всеми учителями, преподающими в его классе. Внеклассный же надзор оставался за помощниками классного наставника, или надзирателями. Но следует заметить, что правительство пользовалось всегда материалами, уже добытым опытом отдельных лиц в деле образования, и институт классного наставничества почти в том же виде, в каком он преподносился Министерством народного просвещения (МНП) средней школе в 1871 г., уже имел своих предшественников, по крайней мере, в ряде гимназий Одесского учебного округа уже в первой половине 60-х гг. XIX в.

В вопросах отношения классного наставника к семье ученика Устав 1871 г. крайне скуп на рекомендации. Классный наставник обязан, стараясь о «преуспевании» подопечных, вступать «между прочим, с этою целью в сношения с их родителями и родственниками». Собственно этой фразой все и ограничивается, так как министр выразил пожелание, чтобы институт классного наставничества развивался соответственно «индивидуальности личного состава каждого педагогического совета в отдельности» [22, с. 534]. Складывается впечатление, что министерство достаточно либерально отсылало педагогов к тому позитивному опыту отношений семьи и школы, который уже был накоплен в каждом из учебных округов, почему и не планировалось сначала стеснять деятельность классных наставников общей инструкцией от министерства народного просвещения.

После принятия изменений в уставе средней школы (1871 г.) министр обратился к попечителям учебных округов с «Предложением...», представляющим по сути своей своеобразные методические рекомендации по внедрению обновленного Устава в жизнь. Там, наряду с другими материалами, тема взаимодействия семьи и школы представлена более широко, нежели в Уставе: «Для вернейшего достижения цели (нравственное развитие учащихся – Н.П.) классный наставник должен по возможности входить в ближайшие сношения с родителями и родственниками своих учеников в тех видах, чтобы установить связь и согласие между влияниями на них школы и семьи. Хотя на классных наставников и не возлагается обязанность посещать учеников на их квартирах, – что имеет особенную важность, если они живут не у родителей или родственников, – тем не менее преданные своему делу наставники, без сомнения не будут ограничиваться сведениями, которые могут доставить в этом отношении их помощники, и сами постараются ближе узнавать, насколько внешкольная обстановка их учеников соответствует нравственно-воспитательным целям школы» [21, с. 472–473].

Повсеместное введение института классных наставников в средней школе, полагаем, было воспринято педагогами-практиками в большинстве случаев положительно. Отношение родителей к введению института классных наставников оценить очень трудно. Однако в отчете министра народного просвещения за 1872 г. было сказано, что «судя по заявлениям некоторых родителей, нельзя не пожелать, чтобы классные наставники стали в еще большей мере, так сказать, хозяевами своих классов, под непосредственным, конечно, руководством начальств учебных заведений, в особенности же по учебной части, и были сколь можно деятельнее...» [4, с. 104].

На первых порах становления института классного наставничества МНП порицало тех представителей школьной администрации, которые предъявляли классным наставникам формально-

преувеличенные требования. «Вообще следует требовать от них как можно менее всякого рода формальностей». В то же время в Циркулярном распоряжении МНП от 21 августа 1872 г. уже присутствует элемент некоторого давления на классного наставника. В нем МНП высказывает надежду, что от классного наставника («преданного своему делу») «нельзя не ожидать, что он будет проводить в учебном заведении столько времени, сколько необходимо», в том числе и для того, чтобы «видеться и беседовать с родителями и родственниками учеников». Предполагалось, что на основе положений устава, определявших в общих чертах функции классного наставника, педагогическим советом каждой гимназии будут выработаны «частные инструкции» [24, с. 26], в которых проявится все своеобразие подходов к решению той или иной педагогической проблемы.

Наполнение конкретным смыслом рекомендаций МНП требовало активной работы непосредственно учителей-практиков, учебных заведений в целом.

В первые три года после введения Устава (1871 г.) деятельность учебных заведений по разработке правил, которыми должен был руководствоваться классный наставник, (в том числе и в работе с родителями учеников), была достаточно плодотворна.

Разная степень разработанности инструкций для классных наставников в вопросе их отношений с семьями учащихся свидетельствует о различном понимании педагогами необходимости привлечения родителей к сотрудничеству с учебным заведением. Также, вероятно, это указывает на реальную оценку школой своих потенциальных возможностей, поскольку много времени у классных наставников отнимала чисто преподавательская деятельность.

Подробные, тщательно взвешенные инструкции (например, для классных наставников гимназии г. Самары), созданные педагогическими коллективами для себя, свидетельствуют, на наш взгляд, о вдумчивом их подходе к указанной проблеме, о стремлении ничего не упустить из того, что могло бы принести здесь пользу.

В то же время всего лишь два глубоких по содержанию пункта инструкции касательно отношений классного наставника и родителей учеников, могут говорить о желании школы не ограничивать свою деятельность в этом направлении жесткими рамками и предоставить классному наставнику свободу в выборе средств для этого.

Деятельность классного наставника как посредника между школой и родителями можно представить на основе анализа, например, трех подобных инструкций, две из которых принадлежат гимназиям Одесского учебного округа (Бердянской и Херсонской), а одна – Казанскому (Самарской). Их объединяет несколько моментов. Директор или инспектор знакомит родителей с классным наставником, который узнает адрес родителей (и дает им свой, если те живут вне города, «имея ввиду ту переписку, которая может возникнуть об ученике между ним и родителями» [18, с. 137–139]).

При первой же встрече классный наставник берет с родителей подписку о том, что они поместят детей на квартиру (если они проживают за пределами города), где ученикам будет обеспечен «надлежащий надзор и уход», а о перемене квартиры школу своевременно известят; что ребенок будет обеспечен бельем, одеждой, обувью «в таком количестве, какое требуется соблюдением опрятности и здоровья», а также учебниками и школьными принадлежностями; что они будут вовремя оплачивать обучение, а в случае отчисления ученика из гимназии обязуются «немедленно взять его»; что они «по призыву гимназического начальства» всегда явятся в гимназию.

Далее классный наставник рекомендует родителям, живущим в городе, посещать гимназию как можно чаще, предлагая последним «обращаться к нему во всех тех случаях, в которых они встретят нужду иметь сношения с гимназией». И вообще классный наставник должен настолько «стараться сблизиться с родителями ученика», чтобы «из образа их мыслей и занятий...определить, – что очень важно для воспитательного заведения и самих воспитателей, – какое нравственное влияние оказывает на ученика та среда, в которой вырос ученик» [18, с. 137–139].

Информация классного наставника иногородним родителям об успехах и поведении их детей доставлялась на особых печатных бланках, содержащих «особые заметки о том, о чем нужным находит сообщить» наставник семье. «В случае необходимости личного свидания с родителями или другими лицами, на попечении которых находится ученик, классный наставник, по соображении с обстоятельствами, посещает таких лиц для объяснения с ними, или же приглашает их в гимназию через своего помощника и с ведома начальства гимназии» [13, с. 221].

При встречах в гимназии классный наставник указывает родителям «как на неодобренные поступки их детей, так равно и на меры к их исправлению». Если же педагог придет к выводу, что именно семья оказывает на ученика крайне негативное влияние, то он сам наносит в семью визит, где «входит по этому поводу в объяснение с его родителями с целью предотвратить на будущее время те вредные условия, какие...оказывает на ученика его квартирная обстановка», а также указывает «меры положительные, какие могли бы принести существенную пользу ученику в деле его воспитания» [15, с. 25].

Если же классный наставник будет поставлен перед необходимостью «о чем либо довести до сведения родителей немедленно», то он извещает их либо письмом, либо через своего помощника, либо через «оповестительную книгу» [13, с. 221].

Классный наставник также должен «побуждать воспитанников к тому, чтобы они неуклонно и по возможности чаще переписывались со своими родителями» [18, с. 139]; и заботиться о том чтобы «учащиеся были проникнуты чувством уважения» [15, с. 26] к обязанностям, налагаемым на них не только школой, но и семьей.

В конце концов, наставник должен знать, какому врачу (гимназическому или другому) родители желали бы верить своего ребенка в случае болезни.

В прогимназии деятельность классного наставника сопровождается большими формальностями. Он должен выставлять оценки в дневники учащихся, или «особые книжки» [12, с. 75]; в специальный журнал заносить «фамилии тех учеников, родителей которых он желает вызвать или уведомить» «формальным образом» [8, с. 75]. Но вместе с тем «классный наставник всегда должен своим советом и указаниями направлять домашние занятия учеников, если родители будут обращаться к нему, узнавая об успехах и поведении своих детей» [12, с. 75].

Общение семьи и школы, проектируемое инструкциями для классных наставников, подтверждается на практике. Факты можно извлечь из отчетов 1871 г. классных наставников Казанского учебного округа.

Наставник 1-го класса *Императорской 1-й Казанской* гимназии (сам директор) информировал отца иногороднего ученика Г. о прогулах последнего «без ведома хозяина (квартиры – Н.П.) и гимназического начальства» «особым письмом» [10, с. 169].

Наставник 2-го класса приписывает улучшение «успешности» его учеников принятым им мерам, «которые заключались главным образом в беседе с родителями и родственниками тех учеников, которые отличались большей неуспешностью, в беседе, побудившей их относиться более внимательно и серьезно к своим прямым обязанностям» [10, с. 170].

Наставником 4-го класса были «приглашены в гимназию родители» для «лучшего успеха» [10, с. 171] в деле укрепления дисциплины некоторых учеников.

В отчете наставника 1-го класса *Уфимской* гимназии, Третьякова, неоднократно встречаются материалы, свидетельствующие об его работе с родителями: «Я не раз обращался к его родственником за разъяснением причин такой апатии к учению» [10, с. 178]; «Несколько раз я писал отцу К. в классной тетради, чтобы он обратил внимание на своего сына,...Отец, по-видимому с благодарностью относился к моим замечаниям, но, как видно из его слов, сам не знал, что предпринять с своим сыном»; «Бог его знает, писал он мне однажды, в ответ на мои замечания, что он у меня за человек растет...» [14, с. 178–179]; «Личное знакомство с некоторыми родите-

лями учеников вверенного мне класса давало мне возможность знакомиться с их домашней жизнью и таким образом действовать на развитие учеников». Характерно свидетельство Третьякова о том, что «к сожалению, сами родители весьма редко справляются об успехах своих детей, а о поведении и еще реже. Случалось нередко выписывать в классные тетради учеников обращение к родителям, чтобы они проследили ту или иную черту в характере их сына, и не получать от них на это никакого ответа. При таком равнодушии со стороны родителей весьма трудно классному наставнику действовать на нравственное развитие своих учеников, которые дома, в своем семействе иногда не находят оправдания слов, слышанных от своего наставника» [14, с. 181].

Наставник 2-го класса *Самарской* гимназии в своем отчете сообщает: «...В сентябре месяце текущего года из живущих с родителями я посетил двоих учеников, Ш. и К.» [6, с. 182]. При этом Ш. был избавлен классным наставником от побоев со стороны отца по поводу мнимых пропусков уроков: «Родителей Ш. я вывел из этого недоразумения» [6, с. 182]. Здесь необходимо обратить внимание на то, что в данном классе было 77 (!) учеников, из которых: 49 жили с родителями, 11 – у близких родственников, и лишь 17 – на чужих квартирах.

«"Извлечение из отчетов классных наставников ...ской гимназии" Казанского учебного округа» свидетельствует, что «кроме наблюдения в гимназии за учениками, классные наставники посещали их на квартирах». Далее следуют описания сделанных классными наставниками во время этих визитов наблюдений. Их анализ показывает, что при посещении детей, живущих как на ученических квартирах, без надзора семьи, так и с родителями, педагоги интересовались, прежде всего, санитарно-гигиеническими условиями жизни детей, достатком родителей, составом семьи, домашним режимом дня своих учеников. В качестве примера почерпаемой классным наставником информации при посещении детей, живущих с родителями, приведем отрывок из отчетов: «Ученик 7-го класса С. живет со своей матерью, имеющею на своем попечении еще другого меньшего сына, ученика 5 класса гимназии и дочь, образующуюся в женской гимназии. Все это семейство помещается в одной комнате в два окна. Для спальни отделен перегородкой в той же комнате темный угол. Рядом находится и кухня, от которой нагревается и нанимаемая ими комната. За наем квартиры платят 4 руб. в месяц. Средств к существованию нет никаких, исключая того, что получает старший С. с частных уроков. При его слабом здоровье и собственных занятиях по гимназии, он положительно не имеет времени для отдыха. Остающиеся после обеда два-три часа свободного времени он употребляет, не смотря ни на какую погоду на хождение по уро-

кам для того, чтобы добывать кусок хлеба матери, брату, сестре и себе. Развлечения, даже самые невинные, ему недоступны. За приготовлением уроков и другими классными занятиями ему случается просиживать до поздней ночи» [7, с. 424–425].

На наш взгляд, столь подробные сведения о жизни своего ученика вне школы классный наставник мог получить только из беседы с родителями (в данном случае с матерью мальчика), обязательным условием которой являлось взаимное доверие обеих сторон. Предполагаем, что получаемая в семье информация позволяла хотя бы части корпорации наставников с большим пониманием относиться к ученикам, правильнее организовывать общение с ними, чем-то им помогать.

Сравнительный анализ практической деятельности классных наставников Казанского учебного округа в отношении родителей учащихся с опытом педагогов Одесского учебного округа показывает, что ведущими формами взаимодействия семьи и школы в начале 70-х гг. XIX в. являлись индивидуальные беседы родителей и учителей и посещение последними учеников на дому. Подтверждения можно найти в отчетах наставников *Таганрогской* гимназии (Одесский учебный округ).

Наставник 2-го класса, Мальцев, пишет:...«В качестве классного наставника, я беседовал с родителями С. о слабых успехах их сына; они заявили и сами, что дома сын их мало занимается, ссылаясь на то, что уроки свои знает. В устранение подобных отговорок родители С. обещались приискать ему руководителя в его домашних занятиях» [9, с. 160].

Наставник 4-го класса, Шенберг: «Я посещал квартиры всех учеников IV-го кл., живущих не у родителей, и некоторые квартиры живущих у родителей» [9, с. 166]. Весьма характерно, на наш взгляд, в данном случае, что лишь двое классных наставников (а в гимназии помимо основных семи классов были и параллели) упомянули в своих отчетах об общении с родителями.

Наряду с живым взаимным общением родителей и учителей (посещения на дому, личные беседы и т. д.), направленным на решение каких-либо воспитательных задач, школой практиковались и явно формализованные отношения с семьей. В *Ананьевской* мужской прогимназии, например, «заведен был особый штрафной журнал, с тем, чтобы в нем записывались в хронологической последовательности все проступки учеников и наказания... В конце каждого месяца этот журнал рассматривался в педагогическом совете, после чего извещались письменно или приглашались лично в прогимназию родители, родственники или опекуны учеников, которые более других были оштрафованы в течение месяца, для того, чтобы заявить этим лицам о поведении их детей, и о тех мерах, ка-

кие были приняты со стороны заведения». Приглашенные родители расписывались в особой графе штрафного журнала «в том, что им были лично заявлены проступки их детей в течение месяца» [1, с. 90].

В то же время школа пыталась каким-либо образом направить внимание родителей на те или иные вопросы воспитания детей, стремясь таким образом активизировать воспитательный потенциал семьи. Учебное заведение обращалось к родителям учащихся через классных наставников, приглашавших семью «следить более строго за домашними занятиями своих детей или питомцев» [1, с. 85], «строго следить за соблюдением учениками чистоты и опрятности в указанных отношениях» [1, с. 89].

Девятого декабря 1872 г. в практику средней школы официально были введены тетради для записывания самими учениками «задаваемых им уроков». Главная функция этих тетрадей состояла, по мнению МНП, в информировании родителей об объеме домашних заданий, о времени, требуемом для их приготовления, о необходимости контроля со стороны семьи за их выполнением. В случае фиксируемой родителями, по содержанию записей, учебной перегрузки детей, первые могли «войти по этому предмету в сношения с начальниками заведений или же классными наставниками и сообщить им свои наблюдения, при чем я вполне уверен», – заявлял Д.А. Толстой в отчете МНП за 1872 г., – «что со стороны учебного ведомства будут даны все разъяснения родителям и вообще будет оказано всякое внимание их разумным требованиям» [4, с. 105].

Первым шагом на пути явного ограничения самостоятельности классных наставников было введение 4 мая 1874 г. так называемых «Правил о взысканиях» [19]. Отныне классный наставник был не свободен в выборе способов воспитательного влияния на детей, а семья, соответственно, абсолютно лишена права вмешиваться в действия школы.

В объяснительной записке к «Правилам о взысканиях» отношениям семьи и школы посвящался отдельный пункт. Анализ содержания этого пункта записки позволяет нам выстроить его логику следующим образом:

1. Воздействия школы на учащихся всегда верны.
2. Родительское воздействие, каким бы оно ни было, имеет большую силу, нежели влияние наставников, следовательно, семья должна всегда поддерживать школу, а не наоборот.
3. Родители, принижающие в глазах ученика авторитет классного наставника и учебного заведения в целом, наносят детям непоправимый вред, рискуют не только уронить авторитет учителя в глазах ребенка, но и свой собственный и в таком случае дети являются уже «существами нравственно изуродованными» что может вызвать их совершенную погибель [20, с. 203].

4. Каждая школа должна приложить все силы для того, «чтобы по возможности обеспечить содействие родителей тем высоким нравственно-воспитательным целям, к которым должны стремиться все вообще учебные заведения» [20, с. 203].

Взаимные отношения семьи и школы согласно «Правилам о взысканиях» (1874 г.) сводились к «личным совещаниям» родителей с классными наставниками и начальниками учебных заведений в «удобное время» для того, чтобы родители «имели возможность лично справиться... об успехах и поведении их детей за каждую истекшую неделю». А «при входе в каждую гимназию и прогимназию, на видном месте, должна быть выставлена доска с расписанием времени, назначенного для приема родителей в самом учебном заведении как начальником оною, так и каждым из классных наставников». Польза таких встреч усматривалась МНП в возможности для родителей «несравненно лучше следить за воспитанием и образованием своих детей, нежели даже с помощью еженедельных письменных сообщений, а вместе с тем и разъяснять для себя возникающие недоразумения» [20, с. 203].

Исходя из самих «Правил о взысканиях» (1874 г.), полагаем, что содержание рекомендуемых министерством бесед родителей и педагогов сводилось в подавляющем большинстве случаев к перечислению классным наставником ученических проступков и понесенных за это детьми наказаний.

В Циркуляре от 24 мая 1875 г., руководствуясь секретной запиской министра юстиции К.И. Палена о распространении в 37 губерниях России «социалистических теорий», Д.А. Толстой обвинил родителей в потворствовании политическим увлечениям их детей. Подобное поведение родителей свидетельствовало, по мнению министра народного просвещения, о том, насколько «поверхностна, и скажу, невежественна известная часть нашего общества». Это умозаключение привело Д.А. Толстого к мысли о том, что «у нас нередко не семья поддерживает школу, а школа должна воспитывать семью, чего нет ни в одном Европейском государстве». Вследствие этого Толстой предписывал классным наставникам «заменить» школьникам их родителей («это их прямое призвание») в разъяснении заблуждений «несчастливых политических фанатиков».

Однако «пристальный взгляд многократно обнаруживал за благовидными педагогическими рецептами министерских рекомендаций откровенно полицейские мотивы и скрытую закулисную политическую деятельность» [16, с. 47].

Таким образом, несмотря на то что Циркуляр 1875 г. касался, казалось бы, лишь заслона на пути политической пропаганды, в его положениях, полагаем, ясно просматривается стремление школы (в лице МНП) к поглощению воспитательных функций семьи.

Тем не менее, в отчете МНП за 1875 г. приводятся следующие слова попечителя Московского учебного округа, князя Мещерского: «...Особенно важно то, что как в столице, так и в провинции, классные наставники состоят в непрерывном общении с семейною средою их воспитанников, то письменно уведомляя родителей о всех фактах из школьной жизни их сыновей, – фактах, которые могут особенно интересовать семью или потребовать ее участия, – то вызывая их в гимназию для непосредственных личных объяснений, совещаясь с ними о необходимых мерах для преуспевания их детей, делясь с ними своими наблюдениями, давая им советы и сами пользуясь их указаниями. Во многих местах заведено, чтобы классные наставники в нужных случаях сами посещали квартиры учеников и непосредственно знакомились с домашнею их обстановкой, поскольку она имеет важное педагогическое значение. Некоторые директора заявляют, что теперь замечается в семье менее наивно-непонимания элементарных педагогических требований, менее апатичного равнодушия к делу школы, менее недоверия, вражды и склонности к антагонизму со школой. Есть и положительные признаки сочувственного отношения к школе семейной среды: семья начинает *мириться* (курсив наш – Н.П.) с требованиями и порядками школы, а *иногда* (курсив наш – Н.П.) и сочувственно поддерживать их» [5, с. 209].

«Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства МНП» от 5 августа 1877 г., наряду с другими правилами, обобщила прежние распоряжения министерства в отношении совместной работы семьи и школы и, в совокупности с «Правилами о взысканиях» (1874 г.) легла в основу всей деятельности классного наставника в этом направлении.

Изучение третьего раздела инструкции, озаглавленного – «Обязанности классного наставника в отношении к родителям или заступающим их место», показывает, что отношение классного наставника с родителями учащихся были строго регламентированы. Общая инструкция обязала классных наставников информировать родителей об успехах и поведении учеников посредством еженедельных записей в дневнике или особых «билетов» и раз в четверть – с помощью табелей, в которые, помимо отметок, вписывались замечания педагогов. При этом классные наставники должны были убеждаться, что эта информация родителями получена. Кроме того, наставники обязаны были принимать родителей в ими самими назначенные «особые часы по крайней мере в два различные дня недели, в которые родители сами могли бы обращаться...с расспросами или за советами о своих детях». Необходимо выделить и просветительскую функцию классных наставников, которые, «смотря по необходимости, уясняют им (родителям – Н.П.) все необходимое для пользы учащихся в учебном, воспитательном и гигиеническом отношениях» [11, с. 641].

Анализ приведенных положений Инструкции (1877) приводит нас к выводу о том, что при достаточном уровне педагогической подготовки учителей, правильной постановке учебно-воспитательного дела в школе, стремлении ее к сотрудничеству с семьей и более полном использовании полезного потенциала даже этих немногочисленных инструктивных положений, касавшихся отношений классного наставника и родителей учащихся, могла бы сложиться довольно прочная система их взаимосвязей. Но фактически этого не произошло. Обстоятельность Инструкции 1877 г. – ее достоинство и недостаток.

В сравнении с «расплывчатыми» рекомендациями Устава 1804 г., при имеющей тогда место даже элементарной необразованности школьных учителей, Инструкция для классных наставников 1877 г. доведена до педантизма. При полном отсутствии у неопытного классного наставника ориентиров деятельности, четко сформулированные рекомендации были, конечно, очень полезны. И здесь необходимо учитывать также тот факт, что большинство учителей средней школы уже второй половины XIX в. были собственно предметниками, выпускниками университетов, не получавшими педагогической подготовки.

Рассмотрение Инструкции с негативной точки зрения приводит к видению ее в качестве очередного продукта МНП «толстовской» эпохи. После периода относительной самостоятельности педагогов Инструкция 1877 г., хотя она и включала некоторые наработки периода 60-х гг., воспринималась как ограничение свободы действий.

Следствием абсолютной «канцелярской централизации» учебного дела при графе Д.А. Толстом явились «омертвление внутренней жизни» учебных заведений и лишение их воспитательной самостоятельности. «Система недоверия к учителю, к ученику, к главным руководителям учебного заведения, к самим родителям, вызванная, может быть историческими обстоятельствами, мертвою рукою легла на наше воспитательное дело и обратило его в механическое отправление служебной обязанности, подобно всякому другому чиновничьему присутственному месту» [Цит. по 17, с. 81]. Желание графа Д.А. Толстого, чтобы институт классных наставников стал «живою, истинно-благотворною силою» [23, с. 27] при такой системе, обезличивавшей всех участников педагогического процесса, было в принципе невыполнимо, так как «никакие воспитательные и учебные опыты, иначе сказать, никакая искренняя внутренняя деятельность учебного заведения не допускалась и сделалась невозможной» [Цит. по 17, с. 81].

В подавляющем большинстве случаев «семья стояла в стороне от работы школы» и не знала о положении дел в ней. «Классный наставник, если когда-либо имел дело с семьей учащегося, то это

вынуждалось обстоятельствами» [3, с. 129]. Родители приглашались в школу лишь в тех случаях, если поведение учащегося было «из рук вон плохо» [2, с. 130]. Часто это приглашение шло не по линии классного наставника, а исходило от директора или инспектора учебного заведения. Посещать семьи учащихся у классного наставника, как писал Н.К. Гончаров, «не было ни времени, ни желания» [3, с. 130]. Большое количество уроков отнимало у классного наставника массу времени, вследствие чего заниматься вопросами воспитания, тем более бывать в семье учащегося было некогда. «Если педагог располагает сколько-нибудь досугом (т. е. имеет ограниченное количество уроков, то он страшный бедняк (при дипломе из высшей школы 61 р. 25 к. – 73 р. 50 к. в месяц до гробовой доски), который семью одевает впроголодь и кормит ее впроголодь; он не имеет возможности приобрести по вкусу книжку, журнал, газету, не может добыть развлечение, не имеет на что выехать из города за 100–200 верст. Какие после этого у педагога бодрость, энергия, инициатива?» [23, с. 31].

В то же время, известная часть родителей учащихся, не имея по отношению к учебному заведению никаких прав, но, располагая лишь обширными обязанностями, предписываемыми им школьными уставами или специальными «правилами», очень недоверчиво относились к школе. Надзор, организуемый за учащимися в форме прямого полицейского сыска, не находил симпатии и поддержки у родителей. Мероприятия, проводимые в средних учебных заведениях, часто не только не встречали сочувствия и поддержки семьи, но и, надо полагать, вызывали обратные явления.

Семья и школа не были органически связаны, да и не могли быть связаны. Надежды, первоначально возлагаемые на классных наставников в части связи с семьей, не оправдывались [3, с. 130].

Список литературы

1. Блохин А. Историческая записка об Ананьевской мужской прогимназии // Циркуляр по Управлению Одесским учебным округом. – 1873. – № 2. – С. 57–90.
2. Гаспарян Ю.А. Семья на пороге XXI века (социологические проблемы) / Ю.А. Гаспарян. – СПб.: Петрополис, 1999.
3. Гончаров Н.К. Из истории русской школы (Роль и место классных наставников и надзирателей в дореволюционной школе) // Сов. педагогика. – 1938. – № 6. – С. 120–137.
4. Извлечение из всеподданнейшего отчета г. министра народного просвещения за 1872 год // Журн. М-ва народного просвещения. – Ч. CLXXIII. – 1874. – Июнь. – С. 65–112.
5. Извлечение из всеподданнейшего отчета г. министра народного просвещения за 1875 год // Журнал Министерства народного просвещения. – Ч. СХСII. – 1877. – Июнь. – С. 185–252.

6. Извлечение из отчетов классных наставников самарской гимназии за сентябрь и октябрь месяцы 1871 года // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1873. – № 3. – С. 182–209.
7. Извлечение из отчетов классных наставников ...ской гимназии // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1872. – № 6. – С. 421–425.
8. Извлечение из постановления педагогического совета пермской гимназии, состоявшегося 7-го апреля 1864 года // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1865. – №14. – С. 114–121.
9. Извлечение из протокола заседания педагогического совета Таганрогской гимназии 10 октября 1871 г. // Циркуляр по Управлению Одесским учебным округом. – 1871. – № 11. – С. 157–177.
10. Извлечение из протоколов заседаний педагогического совета Императорской Казанской 1-ой гимназии 19 окт. и 10 нояб. 1871 // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1872. – № 3. – С. 169–176.
11. Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий ведомства МНП // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1877. – № 11. – С. 636–644.
12. Инструкция для классных наставников Одесской второй прогимназии, утвержденная г. попечителем Одесского учебного округа // Циркуляр по Управлению Одесским учебным округом. – 1874. – №3. – С. 70–75.
13. Инструкция классным наставникам Херсонской гимназии // Циркуляр по Управлению Одесским учебным округом. – 1872. – Приложение к № 3. – С. 221–227.
14. Отчет классного наставника I класса уфимской гимназии Третьякова за первую половину 1871/72 учеб. года // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1872. – № 3. – С. 177–82.
15. Отчет о состоянии Бердянской гимназии за 1872/73 академический год // Циркуляр по Управлению Одесским учебным округом. – 1874. – № 1. – Ч. II. – С. 1–69.
16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976.
17. Поляков, С. Из прошлого русской школы // Рус. шк. – 1905. – № 10–11. – С. 80–89.
18. Правила для классных наставников, составленные комиссиями самарской губернской гимназии // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1872. – № 2. – С. 137–139.
19. Правила о взысканиях (Утверждены г. министром народного просвещения 4-го мая 1874 г. // Журн. М-ва народного просвещения. – 1874. – Июнь. – С. 180–186.
20. Объяснительная записка в дополнение к правилам для учеников гимназий и прогимназий и к правилам о взысканиях // Журн. М-ва народного просвещения. – 1874. – Июнь. – С. 186–204.
21. Предложения г. министра народного просвещения гг. попечителям учебных округов в исполнение Высочайше утвержденных 19-го июня 1871 года изменений и дополнений в устав гимназий и прогимназий 19-го октября 1864 г. // Циркуляр по Казанскому учебному округу. – 1871. – № 7. – С. 458–480.
22. Рождественский С.В. Исторический обзор деятельности министерства народного просвещения. 1802–1902. – СПб., 1902.
23. Русак. Наброски. (О педагогике). – Витебск, 1898.
24. Циркулярное распоряжение МНП от 21 августа 1872 г. // Журн. М-ва народного просвещения. – 1872. – Сент. – С. 20–33.

Сведения об авторах

Агафонова Ольга Петровна – учитель английского языка, Русско-Высоцкая средняя общеобразовательная школа (СОШ), (Санкт-Петербург),
e-mail: Agafonova0601@yandex.ru

Волкова Светлана Леонидовна – кандидат педагогических наук,
Санкт-Петербургский государственный университет информационных технологий,
механики и оптики, (Санкт-Петербург)

Гонтарева Галина Антиповна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Санкт-Петербург),
e-mail: kafpedlgu@mail.ru

Кайсина Анна Владимировна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Санкт-Петербург),
e-mail: kaysina-anna@yandex.ru

Кириллова Галина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор,
Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,
(Санкт-Петербург), e-mail: galia.kirillova@yandex.ru

Майоров Дмитрий Сергеевич – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Санкт-Петербург), maiorovds@yandex.ru

Мацибора Марианна Георгиевна – соискатель, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, (Санкт-Петербург),
e-mail: mmatsybora@mail.ru

Мирошниченко Ирина Петровна – аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Санкт-Петербург)

Назарова Людмила Петровна – кандидат педагогических наук, профессор,
Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
(Санкт-Петербург), e-mail: kafpedlgu@mail.ru

Полетаева Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор
кафедры теории и методики непрерывного образования, Ленинградский
государственный университет имени А.С. Пушкина, (Санкт-Петербург),
e-mail: natp1955@yandex.ru

Поликутина Наталья Владиславовна – кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, (Санкт-Петербург),
e-mail: altaynn@lens.spb.ru

Седов Владимир Анатольевич – кандидат педагогических наук, директор ГОУ гимназии № 227 (Санкт-Петербург), e-mail: vladimir_sedov@hotmail.com

Седова Нелли Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, (Санкт-Петербург), e-mail:vladimir_sedov@hotmail.com

Сиялова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Санкт-Петербург), e-mail: pushkin_cpk@mail.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Санкт-Петербург), e-mail: pushkin@lengu.ru

Сотник Вера Гавриловна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, (Санкт-Петербург), e-mail: Sotnik_vera@inbox.ru

ТРЕБОВАНИЯ К НАУЧНЫМ СТАТЬЯМ

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия педагогика) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestnik_lgu@list.ru

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

№ 3

серия педагогика

Редакторы: *А. А. Титова, В. Л. Фурштатова*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 20.10.2009. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9. Тираж 500 экз. Заказ № 448

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а