

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 3

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2010

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 3
Основан в 2006 году
Т. 3. 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. М. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент;
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, доцент (отв. за выпуск);
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;
М. И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор

**Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук,
определенный Высшей аттестационной комиссией
Министерства образования и науки Российской Федерации**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**

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](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2010

Содержание

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИНОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

В. И. Савинков

Потенциал дополнительного образования в условиях модернизирующейся экономики 5

Н.Н. Азизходжаева

Инновационный подход к управлению качеством образования 18

Ш. Ш. Абдуллаева

Принципы и критерии логико-педагогического подхода к организации развивающего учебного взаимодействия 28

В. Н. Скворцов, М. И. Никитина, Л. М. Кобрина, Е. Т. Логинова

Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма образования в регионе 43

Т. Н. Волковская

Теоретический анализ научных исследований по проблеме психологического изучения детей с нарушениями речи 51

И. П. Соловьева

Личностный подход как методология и технология научно-методического сопровождения педагогических коллективов 61

М. П. Барболин, Г. П. Семенова

Методологические основания построения модели инновационной системы непрерывной безотрывной профессиональной подготовки в условиях модернизации экономики 72

А. М. Макарский

Трансформация целей эколого-географического образования в процессе реформирования высшей школы 80

В. Д. Гатальский

Методология педагогической пропедевтики девиантного поведения молодежи 93

А. В. Кайсина

Обучение созданию учебных мультимедиа-средств при подготовке бакалавров по направлению «Педагогическое образование» 101

Сведения об авторах 108

Contents

CONTINUING EDUCATION AS DEVELOPING SYSTEM

V. I. Savinkov

Potential of additional education in the conditions
of modernized economy 5

N.N. Azizhodjaeva

An innovative approach to quality management education 18

Sh.Sh. Abdylloeva

Principles and criteria of logical and pedagogical approach
to the organization developing educational interaction..... 28

V. N. Skvortsov, M. I. Nikitina, L. M. Kobrina, E. T. Loginova

Remote training of children with the limited possibilities
of health as the innovative form of formation in region 43

T. N. Volkovskaya

Theoretical analysis of scientific studies on the problem of the
psychological study of children with the disturbances of the speech 51

I. P. Solovjeva

The personal approach as methodology and technology of
scientifically-methodical support of pedagogical collectives..... 61

M. P. Barbolin, G. P. Semenova

The methodological bases of construction of model of innovative
system of continuous continuous vocational training in the
conditions of economy modernization 71

A. M. Makarskij

Transformation goals of ecological and geographical education
in the process of reforming the high school 79

V. D. Gatal'skij

The methodology of teaching Propaedeutics deviant behavior
among youth 92

A. V. Kaysina

Training to creation of multimedia by preparation of teachers..... 100

Abouts authors..... 108

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ ИНОВАЦИОННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

УДК 371.398:316.422

В. И. Савинков

Потенциал дополнительного образования в условиях модернизирующейся экономики¹

В статье рассмотрена система дополнительного профессионального образования в Российской Федерации сложившаяся в условиях модернизации экономики. Автор обобщает статистические данные по учреждениям различных организационно-правовых форм, делает прогноз развития системы в ближайшем будущем

In article the system of additional vocational training in the Russian Federation developed in the conditions of economy modernization is considered. The author generalizes the statistical data on establishments of various organizational-legal forms, does the forecast of development of system in the near future

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессиональная переподготовка и повышение квалификации, планирование состава контингента

Key words: additional vocational training, professional retraining and improvement of professional skill, planning of structure of a contingent

Состав учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО)

Несмотря на многочисленные реорганизации системы управления в стране, ликвидации, объединения, укрупнения, реструктуризации и другие попытки совершенствования управления, система дополнительного образования не только выжила, но и смогла обеспечить свое развитие в новых экономических и политических условиях практически без поддержки государства и при отсутствии финансово-экономических стимулов со стороны предприятий. Ежегодно в среднем более 1,1 миллиона человек

¹ Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательского проекта «Анализ результатов реализации приоритетного национального проекта «Образование» как методической основы управления модернизацией системы образования в условиях инновационного развития экономики Российской Федерации», выполняемого в 2010 г. Центром социального прогнозирования и маркетинга. В основе статьи лежат результаты экспертного опроса руководителей 294 учреждений системы дополнительного образования, проведенного Центром социального прогнозирования и маркетинга в сентябре 2010 г.

проходят профессиональную переподготовку и повышение квалификации. Для сравнения можно сказать, что за этот же период в вузах страны проходят обучение более 4,1 млн студентов. Учитывая 4–6 летний период обучения, можно сделать вывод о том, что ежегодный контингент студентов и специалистов, повышающих квалификацию, примерно одинаков.

Модернизация экономики требует переподготовки и повышения квалификации примерно 20 млн человек. Потенциальные масштабы деятельности системы дополнительного образования в Российской Федерации действительно велики: в стране насчитывается 350 городов с населением 20 тыс. человек, 350 – с населением 20–50 тыс., 160 – с населением 50–100 тыс., 170 городов с населением более 100 тыс. человек; не говоря уже о городах с многомиллионным населением.

По данным государственного статистического наблюдения, в системе дополнительного образования имеется более 1500 образовательных организаций 24 видов:

- академии государственной службы и иные академии;
- академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов;
- университеты;
- институты повышения квалификации государственных служащих и их филиалы;
- институты повышения квалификации гуманитарных и социальных наук и их филиалы;
- институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;
- институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов и их филиалы;
- институты повышения квалификации руководителей и специалистов начального профессионального образования;
- курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов;
- курсы, школы, центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки в структуре предприятий;
- межотраслевые институты повышения квалификации;
- межотраслевые региональные центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов;
- отделения и курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов;
- училища, колледжи, техникумы;
- факультеты повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования;
- факультеты повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений;
- факультеты повышения квалификации руководителей и специалистов;

- центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов;
- центры повышения квалификации и профессиональной переподготовки уволенных с военной службы и членов их семей;
- центры повышения квалификации преподавателей высших и средних учебных заведений. Центры службы занятости;
- школы повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей и специалистов.

Система дополнительного профессионального образования всегда являлась органической частью единой системы образования и важнейшим инструментом кадровой политики. В советский период страна обладала одной из самых развитых и разветвленных систем дополнительного образования, часто называвшейся переподготовкой кадров. Эта система была призвана осуществлять в основном повышение квалификации специалистов и кадровых руководителей во всех областях общественно-экономической жизни: в экономической, политической, образовательной, культурной.

На начальной стадии политических и экономических реформ (конец 1980-х, начало 1990-х гг.), система дополнительного профессионального образования (далее ДПО) частично была разрушена. В частности, большой потерей явился распад политических образовательных учреждений, имевших огромный педагогический и практический опыт подготовки кадров для органов государственного управления. Идеологическое обоснование их «ропуска» не является корректным, так как принципы политического менеджмента едины в любой политической системе, меняется лишь объект и масштабы компетентности управления. Частично разрушена система переподготовки кадров для аграрной отрасли.

Остаточное финансирование системы образования отодвинуло учреждения ДПО на периферию государственного внимания, в связи с чем они были вынуждены искать приемлемые пути своего выживания. Это произвольно их ориентировало на учет нужд рынка. Практически полный хозрасчет и учет запросов рынка привел к гибели слабых (не востребовавшихся) учреждений ДПО и быстрому развитию сумевших адаптироваться к запросам новых реалий. Поэтому многие учреждения ДПО, особенно ориентированные на профессиональную переподготовку в соответствии с запросами изменившейся экономики, укрепили свои позиции и имеют хорошие перспективы.

Две трети учреждений ДПО сегодня осуществляют переподготовку преимущественно трех категорий слушателей: специалистов предприятий, граждан для получения дополнительной квалификации; граждан, желающих пройти профессиональную подготовку для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Доминирование подобного состава слушателей есть следствие «перманентной» ломки профессиональной структуры активного в трудовом отношении населения в годы реформ, в результате технического и технологического перевооружения

предприятий, резкого увеличения доли сферы услуг в народном хозяйстве.

Состав слушателей учреждений ДПО

В формировании состава слушателей учреждений ДПО большую роль стали играть службы занятости. Это следствие нового для России явления – безработицы.

Относительно высокая доля государственных служащих в составе слушателей учреждений ДПО, хотя и есть следствие структурной модернизации системы государственного управления, однако не является новшеством, ибо их доля на курсах переподготовки кадров не была ниже и в советский период. Новшеством является большая доля учреждений ДПО, осуществляющих переподготовку выпускников вузов. *Это тревожное явление и свидетельствует о неспособности ряда факультетов вузов оперативно адаптироваться к меняющимся требованиям рынка интеллектуального труда.*

Структура образовательной деятельности учреждений ДПО различается по федеральным округам. Речь идет о том, что в разных округах они ориентируют свои усилия на разные категории обучающихся. Это свидетельствует о том, что учреждения ДПО сегодня строят свою работу, преимущественно ориентируясь на запросы региональных рынков труда. В мегаполисах (Москва и Санкт-Петербург) велика доля учреждений ДПО, осуществляющих повышение квалификации преподавателей вузов – примерно треть. В федеральных округах эту функцию осуществляют каждое четвертое-пятое учреждение ДПО.

Большое внимание в Москве и Санкт-Петербурге учреждения ДПО (каждое четвертое) уделяют переподготовке госслужащих муниципального уровня. Переподготовка специалистов предприятий, как вид деятельности учреждений ДПО, доминирует во всех федеральных округах и в мегаполисах. В результате того, что уровень безработицы в мегаполисах ниже, чем в регионах, в Москве и Санкт-Петербурге в два-три раза меньше, чем в федеральных округах, доля учреждений ДПО, осуществляющих переподготовку слушателей, направляемых службой занятости.

Доля учреждений ДПО, занятых переподготовкой физических лиц (граждан) велика и в федеральных округах, и в мегаполисах. Переподготовкой выпускников вузов заняты каждое четвертое-пятое учреждение ДПО как в округах, так и в мегаполисах. Переподготовка военнослужащих, уволенных в запас, также происходит во многих учреждениях ДПО всех округов и мегаполисов. Общая картина структуры контингента слушателей учреждений ДПО свидетельствует о том, что в условиях рынка, когда приходится выживать в опоре на свои силы, подобные учреждения становятся «всеядными». Это означает, что за прошедшие десять лет узкая специализация подавляющего большинства учреждений ДПО уступила место работе по широкому профилю. Подобная ситуация, когда все направляют свои усилия на одни и те же источники финансовых средств, есть следствие неразделенного рынка образовательных услуг в сфере

дополнительного образования и свидетельствуют о наличии в регионах конкуренции между учреждениями ДПО.

Таблица 1

Доля учреждений ДПО в мегаполисах и федеральных округах, в которых обучаются разные группы слушателей, %

КОНТИНГЕНТ СЛУШАТЕЛЕЙ	ТЕРРИТОРИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РЕГИОНЫ			
	Москва	Санкт-Петербург	Северо-Западный	Центральный
Преподаватели вузов	31,1	31,2	22,9	26,3
Педагоги средних специальных учебных учреждений	12,3	29,4	28,6	12,5
Педагоги начальных специальных учебных учреждений	8,8	12,0	21,4	11,0
Учителя общеобразовательных учебных учреждений	12,3	17,6	21,4	16,3
Государственные служащие федерального уровня	17,5	10,0	17,1	25,0
Государственные служащие территориального или муниципального уровня	24,6	27,6	21,4	13,8
Специалисты предприятий	64,9	70,6	64,3	81,3
Слушатели, направленные службой занятости (в т.ч. безработные)	24,0	35,3	64,3	68,8
Граждане, желающие пройти профессиональную подготовку для получения дополнительной квалификации	59,6	76,5	57,1	77,5
Граждане, желающие пройти профессиональную подготовку для выполнения нового вида профессиональной деятельности	49,1	60,6	50,0	62,5
Выпускники вузов	28,1	28,8	21,4	20,0
Уволенные из рядов Вооруженных сил и члены их семей	12,3	23,5	25,7	25,0
Вынужденные мигранты	1,8	1,0	4,3	2,5
Другие	14,0	11,8	7,1	12,5

Продолжение таблицы 1

КОНТИНГЕНТ СЛУШАТЕЛЕЙ	МЕГАПОЛИСЫ И ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ОКРУГА				
	Северо-Кавказский	Приволжский	Уральский	Сибирский	Дальневосточный
Преподаватели вузов	21,0	25,6	20,0	20,0	12,5
Педагоги средних специальных учебных учреждений	16,7	16,7	20,0	13,3	25,0
Педагоги начальных специальных учебных учреждений	16,7	16,7	20,0	17,0	16,0

Продолжение таблицы 1

Учителя общеобразовательных учебных учреждений	16,7	22,2	20,0	20,0	25,0
Государственные служащие федерального уровня	16,7	11,1	19,0	16,7	18,0
Государственные служащие территориального или муниципального уровня	16,7	22,2	20,0	13,3	15,0
Специалисты предприятий	66,7	83,3	60,0	53,3	75,0
Слушатели, направленные службой занятости (в т.ч. безработные)	83,3	44,4	40,0	60,0	62,5
Граждане, желающие пройти профессиональную подготовку для получения дополнительной квалификации	66,7	66,7	70,0	46,7	77,5
Граждане, желающие пройти профессиональную подготовку для выполнения нового вида профессиональной деятельности	73,3	55,6	40,0	60,0	77,5
Выпускники вузов	20,0	22,2	20,0	23,3	25,0
Уволенные из рядов Вооруженных сил и члены их семей	11,0	16,7	20,0	20,0	25,0
Вынужденные мигранты	4,0	7,0	5,0	4,0	2,5
Другие	2,0	5,6	6,0	13,3	12,5

В мегаполисах велика доля учреждений ДПО, осуществляющих повышение квалификации преподавателей вузов – примерно треть. В федеральных округах эту функцию осуществляют каждое четвертое-пятое учреждение ДПО. Большое внимание в Москве и Санкт-Петербурге учреждения ДПО (каждое четвертое) уделяют переподготовке госслужащих муниципального уровня. В результате того, что уровень безработицы в мегаполисах ниже, чем в регионах (в Москве и Санкт-Петербурге в два-три раза ниже, чем в округах), доля учреждений ДПО, осуществляющих переподготовку слушателей, направленных службой занятости, здесь относительно невелика.

Переподготовка специалистов предприятий, как вид деятельности учреждений ДПО, доминирует во всех федеральных округах и в мегаполисах. Показатели переподготовки физических лиц (граждан) велики и в федеральных округах, и в мегаполисах.

Переподготовкой выпускников вузов заняты каждое четвертое-пятое учреждение ДПО, как в округах, так и в мегаполисах. Переподготовка военных, уволенных в запас, также происходит во всех округах и в мегаполисах.

Хотя о конфликте в результате конкуренции учреждений ДПО еще говорить рано, однако принципы цивилизованного рынка и необходимость повышения качества услуг требуют хотя бы задуматься об ограниченной разумными рамками специализации, имевшей место в советский

период, и сегодня характерной для системы переподготовки специалистов в экономически развитых странах.

Отмеченная всеядность характерна для учреждений ДПО любой ведомственной подчиненности. То есть, между ними имеет место острая конкуренция за источники финансовых средств. Нет сомнений, что «погоня» за источниками средств, подчинение содержания деятельности учреждений ДПО именно этому фактору, не может не сказаться отрицательно на качестве учебного процесса, хотя и способствует выживанию учреждений и укреплению их материально-технической базы.

Процентное соотношение слушателей, проходящих повышение квалификации и слушателей, проходящих профессиональную переподготовку, равно в среднем: 58%:42%, то есть почти равное. Это вряд ли нормальное соотношение и порождено оно интенсивной ломкой профессиональной структуры активной в трудовом отношении части населения. В ближайшие годы, по всей видимости, произойдет изменение этого соотношения в пропорции 5:1. Пока же в большинстве федеративных округов характерно почти равное соотношение названных показателей (см. рис. 1).

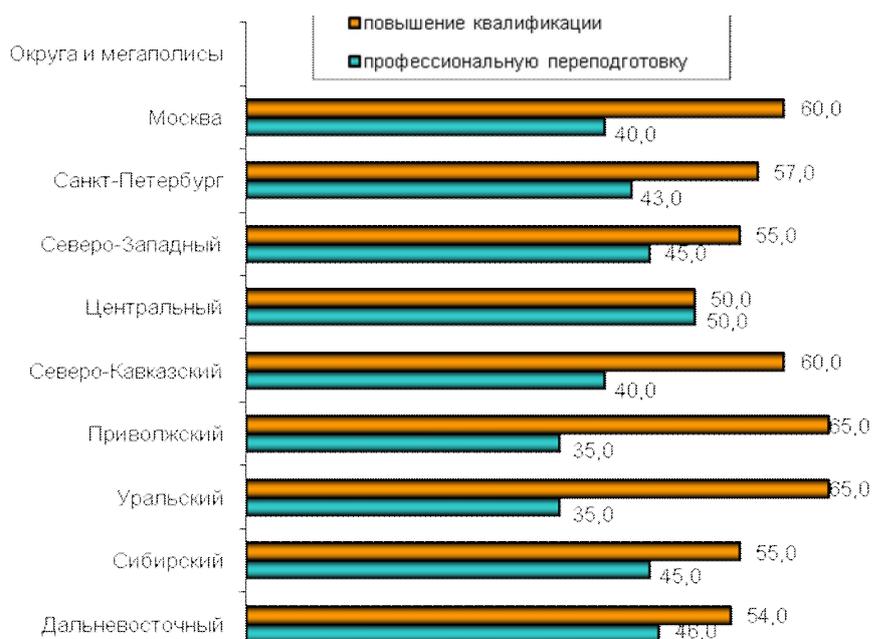


Рис. 1. Соотношение долей слушателей, проходящих повышение квалификации или профессиональную переподготовку, в учреждениях ДПО разных федеральных округов и мегаполисов, %

Планирование состава контингента слушателей является затруднительным для большинства учреждений ДПО. Доля учреждений, по разному формирующих контингент своих слушателей, следующая:

- 19,9% – Строго по плану, составляемому по заявкам на год;
- 42,9% – Частично по плану, частично путем периодических «мобилизационных усилий» учреждения;

26,7% – Сугубо благодаря ««мобилизационным усилиям» учреждения;

5,0% – В основном стихийно;

5,5% – Когда как.

Судя по приведенным экспертным оценкам, *судьба трети учреждений ДПО полностью зависит от «стихии» рынка и они не могут планировать контингент слушателей.* Если речь вести о полном или частичном отсутствии возможности планировать, то доля учреждений ДПО, для которых это характерно, составит до 75%.

Строго планировать состав слушателей могут всего 20% учреждений ДПО. Эта ненормальная ситуация, свидетельствующая о большой доле неопределенности в положении и содержании деятельности учреждений ДПО, делает «нервной» их работу, и в большой степени зависящей от конъюнктуры рынка.

Проблема планирования контингента слушателей имеет место для учреждений разной подчиненности. Данные *табл. 2* свидетельствуют о том, что выше всего доля формирующих контингент слушателей стихийно, среди частных учреждений ДПО. В целом же степень свободы в планировании контингента слушателей высок в учреждениях любой подчиненности. Это следствие не органического динамизма рынка, но в большей степени его неустойчивости в условиях России.

Таблица 2

Доля учреждений ДПО разной подчиненности, имеющих и не имеющих возможность планировать контингент слушателей, %

Как формируют контингент слушателей	Учреждения			
	Минобразования	Муниципальные	Ведомственные	Частные (негосударственные)
Строго по плану, составляемому по заявкам на год	23,1	29,4	23,1	5,3
Частично по плану, частично путем периодических «мобилизационных усилий» учреждения	43,1	29,4	57,7	36,8
Сугубо благодаря ««мобилизационным усилиям» учреждения	18,5	29,4	19,2	42,1
В основном стихийно	15,3	11,8		15,8

Доля имеющих возможность планировать контингент слушателей наиболее высока в составе институтов повышения квалификации и профподготовки руководителей и специалистов, а доля работающих сугубо благодаря своим «мобилизационным усилиям», либо стихийно –

среди академий, центров служб занятости, центров повышения квалификации и профподготовки руководителей и специалистов (см. табл. 3).

Таблица 3

Доля учреждений ДПО разной категории, имеющих возможность планировать, либо формирующих контингент слушателей благодаря «мобилизационным усилиям» и стихийно, %

Могут планировать	Благодаря только «личным усилиям»	Категории учреждений
19,7	31,6	Институты повышения квалификации и профподготовки работников образования
46,7	46,6	Институты повышения квалификации и профподготовки руководителей и специалистов
28,0	60,0	Университеты
27,3	63,7	Академии
27,3	63,7	Академии госслужбы
0,0	100,0	Курсы, школы, центры повышения квалификации и профподготовки
14,3	64,3	Межотраслевые институты, центры повышения квалификации
0,0	90,0	Отделения, курсы повышения квалификации и профподготовки специалистов
0,0	66,7	Училища, колледжи, техникумы
33,3	66,7	Факультеты повышения квалификации преподавателей
16,7	83,3	Факультеты повышения квалификации специалистов
27,3	72,8	Центры повышения квалификации и профпереподготовки руководителей и специалистов
6,7	80,0	Центры служб занятости

Экспертные оценки свидетельствуют о том, что *несмотря на большую роль стихийности в формировании контингента слушателей большинства учреждений ДПО, конъюнктура для них вполне благоприятная.*

Устойчивый рост численности слушателей сегодня характерен для следующих семи категорий: 1) специалисты предприятий; 2) граждане, желающие пройти профессиональную подготовку для выполнения нового вида профессиональной деятельности; 3) граждане, желающие пройти профессиональную подготовку для получения дополнительной квалификации; 4) выпускники вузов; 5) государственные служащие территориальных или муниципальных учреждений; 6) учителя общеобразовательных учебных учреждений; 7) государственные служащие федерального уровня.

Далее, имеются пять групп слушателей, тенденция роста численности которых еще имеет место, однако является «умеренной»: 1) преподаватели вузов; 2) педагоги средних специальных учебных учреждений; 3) педагоги начальных специальных учебных учреждений; 4) «прочие»

категории специальностей; слушатели, направляемые службами занятости.

По двум группам слушателей наметилось *снижение численности* в учреждениях ДПО: 1) уволенных из рядов армии и членов их семей; 2) вынужденные мигранты.

3. Взаимодействие учреждений с заказчиками услуг

Согласно оценкам, высказанным руководителями, сегодня потенциал их учреждений использован примерно на 70%. Учитывая экономические сложности переходного периода – это неплохой, даже хороший показатель. Потенциал учреждений ДПО, подчиненных Минобразования, использован, согласно оценкам руководителей, в среднем на 70%; муниципального подчинения – на 69%, ведомственных – на 74%, частных – на 67%.

Далее посмотрим, как складывается со стороны заказчиков спрос на конкретные виды специализации (см. табл. 4).

Таблица 4

Оценка руководителями учреждений ДПО динамики спроса на те или иные специализации со стороны учреждений, %¹

Специализации	Спрос				Итого
	Высокий	Средний	Низкий	Нет этой специализации	
I. РЫНОЧНАЯ ЭКОНОМИКА					
Менеджмент (0,79)	52,8	11,8	4,3	31,1	100
Бухгалтерский учет и аудит (0,84)	46,0	16,1	1,9	36,0	100
Государственное и муниципальное управление (0,47)	14,9	7,5	5,6	72,0	100
Управление персоналом (0,61)	30,4	16,1	6,2	47,2	100
Юриспруденция (0,65)	24,8	9,9	4,3	60,9	100
Экономическая и социальная политика (0,48)	15,5	6,8	5,6	72,0	100
Финансы и кредит (0,70)	30,4	14,3	3,7	51,6	100
Документоведение (0,46)	13,7	15,5	5,6	65,2	100
Маркетинг (0,68)	36,0	12,7	5,6	46,0	100
Проблемы малого предпринимательства (0,56)	21,7	12,4	5,6	60,3	100
Антикризисное управление (0,45)	12,4	8,1	5,0	74,5	100
Страхование (-0,08)	3,7	6,8	8,7	80,7	100
Управление собственностью (0,43)	11,8	7,5	5,0	75,7	100
II. НАУКА И ТЕХНИКА					
Транспорт (0,40)	7,5	7,5	3,7	81,3	100

¹ Для наглядной оценки построен индекс тенденции спроса, со значениями: «+1» - спрос максимальный, «+0,5» - спрос средний, «-1» - спроса практически нет.

Продолжение таблицы 4

Информационные технологии и электроника, связь (0,75)	34,8	8,1	3,7	53,4	100
Производственные технологии (0,53)	14,3	9,3	4,3	72,1	100
Топливо и энергетика (0,46)	6,2	6,2	2,5	85,1	100
Сельское хозяйство (-0,15)	1,2	1,9	3,1	93,8	100
Жилищно-коммунальное хозяйство (0,39)	1,9	4,3	1,2	92,5	100
Рыбное хозяйство (0,40)	1,2	1,2	0,6	96,9	100
Строительство (0,65)		3,7	0,6	91,34	100
Экология и рациональное природопользование (0,26)	8,1	11,2	6,8	73,9	100
Новые материалы и химические продукты (0,30)	3,7	3,1	2,5	90,7	100
Технология живых систем (0,46)	3,1	1,9	1,2	93,8	100

Судя по значениям экспертных оценок в *табл. 4*, а также по значениям индекса (*см. значения в скобках в первом столбце табл. 4*), правомерно сделать ряд выводов, но предварив их оговорками.

Правомерно предположить, что среди учреждений ДПО существует некоторое разделение труда, и определенной специализацией занимаются только часть учреждений. Их руководители компетентны оценить конъюнктуру спроса на ту специализацию, которая присутствует в их учреждениях. Эту оценку содержит и *табл. 8* (в процентах), и индекс в первом столбце таблицы. Согласно приведенным показателям, для учреждений ДПО, имеющих соответствующую специализацию, сегодня конъюнктура наиболее благоприятная по таким специальностям, как бухгалтерский учет и аудит, менеджмент, финансы и кредит, управление персоналом, юриспруденция, маркетинг, строительство; совсем неблагоприятная по таким специализациям, как сельское хозяйство и страхование.

Конъюнктура потенциального спроса на специализации по рыночной экономике благоприятна для всех учреждений ДПО лишь по двум специализациям – менеджменту, бухучету и аудиту. По этим специализациям могут расширить свои услуги многие учреждения ДПО из тех, которые сегодня не оказывают этих услуг. «На нуле» находится конъюнктура спроса по таким специализациям, как документоведение, государственное и муниципальное управление, социальная политика. По остальным специализациям «резерва» спроса нет и ниши рынка заняты теми учреждениями ДПО, которые и ранее специализировались по этим видам услуг, либо первыми вышли с предложением на рынок. Что касается конъюнктуры спроса на специализации по науке и технике, она неблагоприятна по всем специализациям, перспективы у учреждений ДПО имеются только в отношении специализации по информационным технологиям.

Основными заказчиками на услуги учреждений ДПО выступают органы исполнительной власти, органы службы занятости населения, производственные предприятия и учреждения, физические лица (граждане).

Если в составе контрактов на услуги государственных, муниципальных и ведомственных учреждений ДПО доля разных заказчиков в целом схожа, то в частных учреждениях явно доминируют контракты с гражданами (их доля довольно высока и в учреждениях ДПО Минобразования).

4. Развитие ДПО с учетом задач модернизации образования

Руководителям учреждений ДПО было предложено оценить, в какой степени те или иные мероприятия, предусматриваемые в проекте модернизации, могут способствовать повышению качества работы системы ДПО. Оценке подлежали всего двадцать мероприятий. Из них полную поддержку абсолютного большинства экспертов получили семь: приведение деятельности ДПО в соответствие с потребностями рынка труда, совершенствование технологии и методов обучения, нормативно-правовая поддержка ДПО, финансово-экономическая поддержка ДПО со стороны государства, усиление государственной поддержки, мобилизация усилий по привлечению квалифицированных педагогических кадров, создание полноценной системы информационного обеспечения, мобилизация усилий по привлечению альтернативных источников финансирования.

Вне всякого сомнения, все перечисленные мероприятия важны для поддержки работы системы ДПО на высоком уровне. Однако ряд мероприятий носит не правовой, а декларативный характер. А именно: вряд ли можно законодательно заставить учреждения ДПО привлекать к работе квалифицированные педагогические кадры, если: а) их в регионе (городе) нет, б) у учреждений нет денег для их оплаты. Лишение учреждений лицензии в таких условиях проблемы не решит, а если лицензирование деятельности учреждений ДПО будет отменено, то положение закона станет недееспособным.

Далее, вряд ли можно законодательно деятельность системы ДПО привести в соответствие с потребностями рынка труда. Это экономическая, а не законодательная функция. Несоблюдение данного принципа в итоге просто приведет к банкротству учреждения. Это же касается совершенствования технологии и методов обучения. По-видимому, здесь правильнее, в законодательном плане, речь вести о защите интересов потребителя. Аналогично, вряд ли учреждения ДПО смогут в законодательном порядке привлечь альтернативные источники финансирования – при плохой работе им их никто не даст.

Три мероприятия получили «умеренную» поддержку экспертов: совершенствование управления, выработка федеральной стратегии развития системы ДПО, организация повышения квалификации управленческих кадров системы ДПО.

Мнения экспертов по пяти мероприятиям «разделились»: введение системы банковского кредитования переподготовки кадров, выработка действенного механизма аккредитации учреждений ДПО, введение гос-

стандартов, контроль качества деятельности учреждений ДПО, обеспечение равенства возможностей внутри образовательной системы ДПО.

Три мероприятия не получили должной поддержки со стороны большинства экспертов: организация дистанционного обучения, разработка единых критериев бюджетного финансирования на конкурсной основе, создание госсистемы оценки и контроля качества ДПО.

Два мероприятия фактически «отвергнуты» большинством экспертов: создание федерального органа управления ДПО и разделение полномочий и ответственности между федеральным и региональным уровнями управления ДПО. То есть, речь идет о неприятии большинством руководителей «федерализации» системы ДПО.

Подводя итоги экспертным оценкам, как положительным, так и отрицательным, правомерно заключить, что общий потенциал учреждений системы ДПО соответствует задачам оперативной переподготовки специалистов для различных отраслей модернизирующейся экономики.

Инновационный подход к управлению качеством образования

В статье на материале Республики Узбекистан рассмотрены вопросы управления качеством образования. Дан всесторонний анализ по созданию и внедрению моделей управления образовательными учреждениями республиками. В статье приведены результаты разработки модели управления качеством образования в высшей школе. Рассмотрен системный подход и принцип целостности в модели управления качеством образования. Автор раскрывает возможности лично-ориентированного обучения в управлении качеством образования. Представлены возможности модульного обучения, а также проектирования содержания обучения.

The paper based on the material of the Republic of Uzbekistan deals with the issues of management of education quality. A versatile analysis of formation and introduction of management models for educational institutions of the republic is given. The paper describes the results of development of a model for education quality management in higher school. A systematic approach and integrity principle in the model for education quality management is considered. The author reveals possibilities of learner-centered training in management of education quality. The possibilities of modular training as well as those of design of training content are presented.

Ключевые слова: высшее образование, инновации в образовании, управление качеством образования, модели и методы управления качеством образования, системный и целостный подход, лично-ориентированное обучение, модульное обучение.

Key words: higher education, innovation in education, education quality management, models and methods for education quality management, systematic and integral approach, learner-centered training, modular training.

Современный этап развития общества характеризуется развитием рыночных отношений, которые привели к глубоким реформам в институте образования.

Неотъемлемой частью рыночных отношений в работе образовательного учреждения становится менеджмент. Менеджмент – это управление и организация работы образовательного учреждения, имеющий своей целью качество образовательного процесса.

Особенно высокие требования предъявляются к управлению качеством высшего образования. Высшая школа является механизмом воспроизводства всей системы образования и науки.

Управлению качеством образования всегда уделяется большое внимание в работах исследователей. Авторские концепции оценки качества

образования представлены в работах А.П. Егоршина, В.Б. Моисеева, М.М. Поташника, А.И. Субетто и др. Вопросы управления качеством образования разработаны В.П. Панасюк, А.И. Субетто, М.М. Поташником.

Анализ особенностей мониторинга исследований качества образования, создание рейтинговой системы оценок вузов представлены в работах С.Е. Шишова, В.А. Кальняя, В.А. Качанова, Б.А. Прудковского.

Общим для всех направлений является стремление создать систему диагностики образования, определить параметры, показатели и характеристики, которые позволяют оценивать качество образования, осуществлять субъективный контроль и эффективное управление.

Интересные исследования моделей и методов управления качеством образования проведены в Республике Узбекистан. Образовательные процессы в Узбекистане сводятся к синтезу государственной и региональной образовательных политик и программ, направленных на удовлетворение потребностей государства, общества и личности.

В исследованиях Ш. Курбанова и Э. Сейтхалилова всесторонне рассмотрены вопросы качества образования, организации и управления образовательными учреждениями. Основная идея управления, по мнению авторов, заключается в создании условий для достижения высокого качества образования, развития личностных характеристик, способностей, таланта, активности личности в творческой деятельности как обучаемых, так и субъектов образовательного процесса.

Управление образовательным учреждением складывается из создания гибкой системы подготовки кадров, развития проектов и поддержки экспериментов с новыми педагогическими технологиями, поддержки творческой молодёжи, её социальной защищённости. Также следует эффективно использовать интеллектуальный банк педагогического персонала, материальные и финансовые средства, необходимо формировать личность в образовательном процессе, внедрять информационные технологии.

В республике проведена значительная работа по созданию и внедрению моделей управления образовательными учреждениями. Эти вопросы рассмотрены в исследованиях Р. Ахлиддинова, Р. Джураева, У. Иноятова, Ш. Курбанова, А. Найн, У. Нишаналиева, А. Орлова, Х. Рашидова, Э. Сейтхалилова и др. Широкое распространение получила линейно-штабная структура управления. В её основе лежат отношения административного подчинения линейных руководителей. При линейно-оперативной модели управление образовательным учреждением происходит через создание штаба. Главное её достоинство – в возможности оперативного решения управленческих задач различной степени сложности. Недостатком является большое неконтролируемое число членов такого штаба и, как следствие, перепоручение функций управления от одного администратора к другому. В такой модели не просматривается главная задача управления – эффективность образовательного процесса

с позиций демократизации, гуманизации и качества образования. Это исследования Г.Х. Попова и Г.Л. Джавадова.

Интегральная модель управления рассмотрена в работах Т.В. Орлова. Эта модель разработана на основе требований к конечному продукту – специалисту. Эта модель отличается комплексным характером образовательного процесса, она нацелена на развитие личности обучающегося. Интегральным критерием служит модель специалиста, выпускаемого из стен образовательного учреждения. Это обуславливается тем, что в профессиональных учреждениях существует тесный контакт теоретического и производственного обучения. Но, по мнению исследователей, считать такую модель объективной нельзя. Как свидетельствуют данные проводимых исследований, государственные образовательные стандарты предполагают разработку модели выпускника в соответствии с установленными требованиями и потребностями рынка труда. Под эти требования разрабатывается модель выпускника. Конкурентоспособность выпускника, его трудоустройство и адаптация к рынку труда может обеспечить только качество образования: уровень личностного развития выпускника, его способностей, профессиональных знаний, умения и навыков.

В исследованиях Т.В. Орлова, В.С. Лазерева и Э.А. Сейтхалилова анализируется территориально-автоматизированная система управления образовательным учреждением. В этой модели главенство принадлежит региональному компоненту стандарта. Для разработки и использования такой системы в образовательном учреждении необходимо создать достаточные условия и тогда требования каждой последующей ступени будут вытекать из предыдущей ступени. Недостатком этой модели является недостаточное внимание к качеству образования.

Э.А. Сейтхалилов, анализируя действующие модели управления образовательным учреждением, отмечает ряд недостатков. Он считает, что эти модели не в полной мере обращены к личности обучающегося и к его развитию; модели плохо контролируют качество образования; они слишком централизованы, в них мало самостоятельности на уровне заместителей директоров и руководителей структурных подразделений; они мало способствуют развитию педагогического коллектива и не обеспечивают развитие эффективных педагогических технологий; они не обладают адаптацией к изменяющимся условиям как внутренней, так и внешней среды образовательного учреждения.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что все исследования по управлению качеством образования можно разделить на две большие группы: первую группу составляют исследования описательно-объяснительного типа, вторую группу составляют исследования формирующего типа.

Основные задачи первой группы связаны с анализом существующей практики управления, с выяснением факторов, обуславливающих различия в успешности реализации управленческих функций, с построением на

этой основе теоретических моделей, позволяющих объяснить наблюдаемые явления и выработкой рекомендаций по изменению практики управления.

Исследования формирующего типа предлагают разработку модели новой управленческой деятельности, такая модель строится от общего к частному и логика этой модели требует движения от теоретических моделей к их единичным реализациям.

Нами была предпринята попытка разработать модель управления качеством образования в высшей школе. При разработке такой модели основной целью явилось личностно-профессиональное развитие будущего специалиста.

В педагогической теории разработаны различные образовательные модели.

Модель образования как управление государственно-ведомственной организацией. В этой модели образование рассматривается как самостоятельное направление в ряду других отраслей народного хозяйства, определяется социальный заказ, модель специалиста, цели и содержание образования.

Традиционная модель образования является моделью систематического академического образования. В основе этой модели – способ передачи универсальных элементов культуры прошлого. Традиционалисты опираются на соблюдение и передачу известных знаний, умений и способов деятельности. Эта модель профессионального образования решает задачу формирования базовых знаний, умений и навыков, идеалов и ценностей.

Модель развивающего образования предполагает организацию образования через широкую кооперацию деятельности образовательных учреждений разного типа и уровня.

Рационалистическая модель образования обеспечивает усвоение знаний, умений, навыков и практическое приспособление будущих специалистов к существующему обществу. В рамках этой модели осуществляется передача и усвоение только таких культурных ценностей, которые позволяли бы обучающимся безболезненно вписываться в существующие общественные структуры. В ходе реализации этой модели приобретает адаптивный уровень поведения. Узкий утилитаризм рационалистической модели, отсутствие творчества, самостоятельности, ответственности педагогов и обучающихся ограничивает использование этой модели в образовании.

Феноменологическая модель образования предполагает индивидуальный характер обучения с учётом личностных особенностей обучающихся, бережное и уважительное отношение к их интересам и потребностям.

Неинституциональная модель образования ориентирована на организацию открытых негосударственных образовательных учреждений.

В основу разработанной модели управления качеством образования положена объективно существующая система. Эта модель на первой ступени предполагает предметно-преобразующую деятельность преподавателя и систему учебно-познавательной деятельности студентов. Модель строится на описании фундаментальных процессов обучения, характеризуется количественными и качественными изменениями. Структура модели может быть представлена тремя уровнями:

- первый уровень включает предметно-преобразующую деятельность преподавателя;
- второй уровень включает дидактическую систему организации учебно-воспитательного процесса;
- третий уровень включает взаимодействие участников учебного процесса – преподавателя и студентов.

Представленные уровни модели управления качеством образования образуют иерархическую структуру и в реальном образовательном процессе неотделимы друг от друга.

Содержание структурных уровней модели управления качеством образования на первом уровне обосновывают сущностные свойства процессы обучения. К этим свойствам были отнесены характеристики, обеспечивающие непрерывность образования, а также его внутреннее содержание. В основе этого содержания – процесс мышления и познания. Была выявлена генетическая составляющая процесса обучения, определён состав и структура внутреннего содержания, установлен системообразующий компонент учебного процесса как целостности.

На втором этапе реализации модели управления качеством образования изучались возможные способы и варианты опосредования процессов мышления и познания в целостном процессе обучения. Был выявлен характер связи дидактических средств и содержания научного знания, состав, структура и генезис дидактической системы.

На третьем уровне учебный процесс рассматривался в его целостности, устанавливалось взаимодействие преподавателя и студентов. Приёмы деятельности преподавателя и студентов расценивались как форма выражения внутреннего содержания и сущности учебного процесса.

Три уровня разработанной модели соответствуют категориальной структуре, в которой выделены три категории: исходная, центральная и завершающая.

Исходная категория выражает субстанциональное единство всей предметной области теории. Центральная категория включает сущность, завершающая - характеризуется необходимой формой проявления сущности.

Модели управления качеством содержания образования – процесс мышления и познания. Была выявлена генетическая составляющая процесса обучения, определен состав и структура внутреннего содержания,

установлен системообразующий компонент учебного процесса как целостности.

На втором уровне реализации модели управления качеством образования изучались возможные способы и варианты опосредования процессов мышления и познания в целостном процессе обучения. Был выявлен характер связи дидактических средств и содержания научного знания, состав, структура и генезис дидактической системы.

На третьем уровне учебный процесс рассматривался в его целостности, устанавливалось взаимодействие преподавателя и студента. Приёмы деятельности преподавателя и студента расценивались как форма выражения внутреннего содержания и сущности учебного процесса.

Модель управления качеством образования опирается на позиции системного анализа и на принцип целостности. Системный подход характеризует взаимодействие системы непрерывного образования с внутренними и внешними подсистемами глобальной образовательной системы.

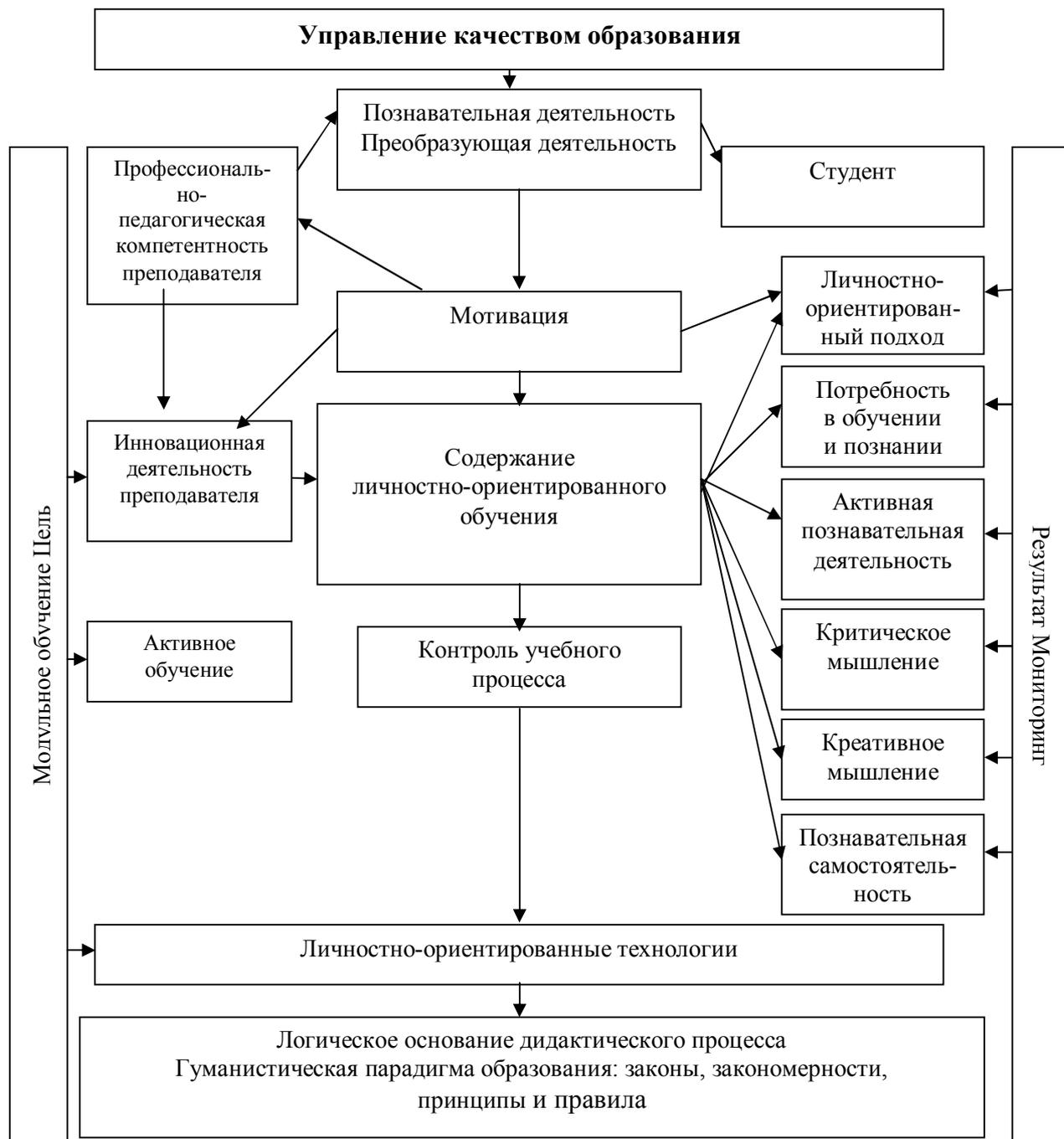
В модели управления качеством образования предусмотрена активность и самостоятельность действующих субъектов. Принцип системности дополнялся принципом деятельности. В содержание понятия «система» была включена динамика элементов системы, их внутреннее развитие, а также алгоритм их взаимодействия. Познавательная и предметно-преобразующая деятельность рассматривалась как целое, которое включало динамику и технологию осуществления деятельности в целях получения качественного нового результата.

Стержнем модели явилось содержание деятельности в структуре учебного процесса.

Деятельность в условиях учебного процесса – это взаимодействие объекта и субъекта, ориентированное на получение качественного результата, как в форме знаний, так и опыта деятельности участников процесса.

В основу деятельности нами была положена технология получения продукта деятельности. Этот подход является отличием от субъективно-объективной характеристики деятельности. Включая в модель управления качеством образования организацию познавательной деятельности, мы также предполагали формирование научных знаний, приёмы и способы их получения. Исходным явился способ познавательной деятельности, который обладает сущностными характеристиками учебного процесса, всеми его основными свойствами. Ведущими в этом ряду свойств являются его динамичность, т.е. деятельность и системность, которая включает целостность, а также генетическое развитие. Процесс организации обучения осуществляется с использованием различных дидактических средств.

Модель управления качеством образования



Стержневую основу дидактической системы управления качеством образования составили личностно-ориентированное профессиональное образование и технологии личностно-ориентированного обучения. Дидактическая система определялась личностно-ориентированной парадигмой профессионального образования, которая рассматривает личностно-ориентированное образование как особый тип образования.

Личностно-ориентированное обучение было направлено на развитие таких профессиональных функций специалистов, как коммуникативность, ответственность, рефлексия, работоспособность, профессиональная самостоятельность, инициативность и активность. Развитие таких качеств связано с использованием личностно-ориентированных технологий, применяемых при изучении учебных предметов.

Система управления качеством образования опирается на модульное обучение. Идеи модульного обучения берут начало в трудах Б. Скиннера и получают своё теоретическое обоснование и развитие в работах зарубежных ученых Дж. Рассела, М. Гольдшмида, К. Курха, Г. Оуенса и др.. Интерес различных исследователей к модульному обучению обуславливается стремлением к достижению разнообразных целей.

В исследованиях М. Гольдшмида и Дж. Рассела рассматривается удобный темп обучения и подходящие для конкретной личности способы обучения. В работах Дж. Клингстеда и С. Курха рассматривается помощь обучающимся в определении сильных и слабых сторон.

Е.М. Дурко, С.И. Куликов и Г. Оуэлс интегрируют различные методы и формы обучения, И. Прокопенко, М. Чошанов и П. Юцавичене рассматривают модульное обучение как способ достижения высокого уровня подготовленности обучающихся к профессиональной деятельности.

В исследованиях М.Н. Катханова и М.А. Анденко раскрываются возможности установления междисциплинарных связей и решения проблем взаимодействия между специальными кафедрами высшей школы.

Цель модульного обучения заключается в создании наиболее благоприятных условий развития личности путём обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню её базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе.

В модели управления качеством образования были использованы следующие особенности модульного обучения: обязательная проработка каждого компонента дидактической системы; чёткая структуризация содержания обучения; последовательное изложение теоретического материала и система оценки и контроля усвоения знаний, позволяющая корректировать процесс обучения.

Технологичность при использовании модульного обучения определялась структуризацией содержания обучения, чёткой последовательностью предъявления всех элементов дидактической системы в форме модульной программы, а также вариативностью структурных организационно-методических единиц.

Теория и практика использования модульного подхода к дидактической системе управления качеством образования исходила из того, что модульное обучение основывается на деятельностном подходе и принципе сознательности обучения. В процессе использования модульного

подхода к обучению осуществлялось изменение целей, содержания обучения и способов управления познавательной деятельностью.

В контексте модульного обучения дидактические цели рассматривались на трёх уровнях:

- первый уровень: оперативные учебные цели конкретных видов занятий, которые формулировались на языке знаний, умений, мыслительных операций и социально-коммуникативных навыков;

- второй уровень: учебные цели предметов, отражающие содержание и специфику самой учебной дисциплины.

Второй уровень рассматривался как комплексная дидактическая цель, которая реализовалась всей модульной программой.

- третий уровень: общепедагогические цели, отражающие модель или квалификационную характеристику специалиста и предусматривающие необходимые предметные и профессиональные знания, умения и качества личности.

Дидактические функции модульного обучения, определялись гносеологическими и операционными целями. Реализация гносеологических целей обеспечивается теоретическим содержанием учебного материала. Реализация операционных целей обеспечивается практической частью учебного содержания и предполагает формирование умений и навыков обучающихся.

Система управления качеством образования предполагает проектирование содержания обучения в соответствии с целями обучения, общедидактическими принципами и критериями. Система базируется на соблюдении принципов структуризации содержания обучения и должна быть обеспечена дидактическими материалами, проблемными и прикладными задачами.

Дидактическая система модульного обучения реализуется в соответствии с принципом структуризации. В соответствии с этим принципом обучение строится по отдельным функциональным узлам – модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей.

Принцип вариативности обеспечивает уровневую дифференциацию содержания обучения и направляется на создание условий обучаемым для индивидуального темпа продвижения по различным вариантам модульной программы.

Принцип обратной связи обеспечивает управление учебным процессом путём системы контроля и самоконтроля усвоения учебного материала модуля.

Реализация особенностей и специфических принципов модульного обучения обеспечивает гибкость учебного процесса, в котором используется и содержательная гибкость, и структурная гибкость. Содержательная гибкость отражается в возможности, как дифференциации, так и интеграции содержания обучения. Структурная гибкость обеспечивается динамичностью и мобильностью структуры модульной программы и возможностью гибкого расписания учебного процесса.

Основу системы управления качеством образования составляет личностно-ориентированное профессиональное образование и технологии личностно-ориентированного обучения.

Основные подходы реализации процесса личностно-ориентированного обучения предполагают формирование мотивации учения в процессе работы с учебным материалом; создание ситуации успеха, и творческой атмосферы, и свободы самовыражения в учебном материале; организацию изучения учебной темы как самостоятельного порождения нового опыта; сочетание фронтальных и индивидуальных форм работы.

Такой подход к личностно-ориентированному обучению позволяет обеспечить вариативность содержания образования и обеспечить усиление развивающей функции содержания образования.

В ходе мониторинга определяется эффективность системы управления качеством образования.

Список литературы

1. Азизходжаева Н.Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство: учеб. пособие для магистрантов всех специальностей. – Ташкент: ТГПУ имени Низами, 2005.

2. Ахлиддинов Р. Управление образованием в Узбекистане: проблемы, поиск, решения / Р. Ахлиддинов, Д. Олдройт, А. Ходжаев, Ф. Насырова, М. Камилова. – Ташкент: ЕС – ЖАСИС, 1999.

3. Гулямиддинов С.З., Перегудов Л.В. Научно-методические основы обеспечения качеств и конкурентоспособности кадров // Таълим муаммолари. – 1998. – № 3.

4. Кваша В. Педагогические инновации как объект управленческой деятельности // Диагностика в педагогическом творчестве: сб. науч. тр. – М., 1996. – С. 37–42.

5. Курбанов Ш., Сейтхалилов Э. Управление качеством образования: моногр. – Ташкент: Шарк, 2004.

Принципы и критерии логико-педагогического подхода к организации развивающего учебного взаимодействия

В статье рассматриваются вопросы организации развивающего учебного взаимодействия при преподавании гуманитарных дисциплин. Под развивающим учебным взаимодействием понимаются условия, методологические принципы, цель, средства, результат, универсальная форма развития студента и преподавателя. Особое внимание обращено рефлексии как основной составляющей предлагаемой модели. Разработаны принципы и условия развития профессиональной подготовки студентов в развивающем учебном взаимодействии.

The work deals with the matters related with arrangement of developing training interaction in teaching of humanitarian disciplines. The developing training interaction means conditions, methodological principles, purpose, means, results, versatile form of development of a student and teacher. Special attention is given to reflection as a main constituent of the model proposed. Principles and conditions for development of professional training of students in a developing training interaction are worked out.

Ключевые слова: развивающее учебное взаимодействие, учебные знания, информация, преподавание гуманитарных дисциплин, учебная игра, рефлексия, деятельный подход, взаимопреподавание, взаимоучение, творческий характер развития

Key words: developing training interaction, educational knowledge, information, teaching of humanitarian disciplines, training game, reflection, active approach, inter-teaching, inter-training, creative nature of development.

Узбекистан вошёл в третье тысячелетие в условиях коренного реформирования политической, социально-экономической и духовной сфер жизни общества, в том числе системы непрерывного образования и подготовки кадров. Образование является неразрывной составной частью любого общества, показателем его культуры и основой прогресса.

Стратегия создания и развития целостной системы подготовки кадров в республике предусматривает обеспечение потребности общества и государства в квалифицированных конкурентоспособных специалистах.

Новая система образования призвана обеспечить формирование самостоятельно мыслящей личности, сочетающей в себе высокие духовно-нравственные качества, культуру и профессионализм. В этой связи особое значение придаётся организации учебного взаимодействия преподавателя и студента.

Создание дидактической системы развивающего учебного взаимодействия (далее - РУВ) продиктована не только теорией, но и практикой

применения активных педагогических технологий в практике высшей школы.

При проектировании системы РУВ, мы исходили из необходимости определения продуктов педагогической работы, набора внешних свойств и функций объектов, которые нам нужно получить, внутренних свойств этих объектов, а также взаимодействия между ними.

В проекте ориентировочной системы мы задавали реальные возможные аспекты. Развиваемые и развивающиеся свойства субъекта деятельности должны быть доступны непосредственному наблюдению и воздействию. Каким должен быть будущий учитель как возможный и необходимый продукт современной системы обучения и воспитания в педвузе? Какие внешние и внутренние факторы на него влияют? Чему и как он будет обучать детей? Почему? На эти вопросы можно отвечать по-разному, например, исходя из перспектив и традиций развития отечественной и мировой педагогики в целом, то есть, учитывая одновременные зависимости человека от современных социальных институтов и культуры, а также имея в виду обратную зависимость общества от свободы и полноты развития отдельного человека.

Разработанная нами модель рассматривает внешние факторы, порождающие новые специфические требования к преподавателям гуманитарных дисциплин педагогического высшего учебного заведения. Эти повышенные требования к педагогической деятельности преподавателя и студента-выпускника исходят из самой ситуации развития современной высшей школы, в которой будут «управлять» наши выпускники, всей системы образования и ситуацией в обществе.

Система РУВ основана на новых реалиях, это – единство составляющих частей, непрерывно перекликающихся с внешним миром, внешними развивающимися и обостряющимися факторами жизни.

В научной литературе можно встретить высказывания о развитии учебной деятельности студента или о развитии отдельных ее составляющих, о развитии способностей студента, о развитии объема и качества усвоенной информации и так далее.

В нашей модели рядом с нормативной линией развития – реальные, расходящиеся траектории развития, то есть линии усложнения деятельности студента и преподавателя, задаваемые программой обучения. Последовательность линий – закономерное движение от одних способностей к другим и влияние этих способностей на усвоение и построение дидактических процессов. Получается, что преподавателя нельзя в этой схеме рассматривать как человека управляющего всем развитием. Он – один элемент структуры, посредством которой осуществляется управление. Другой элемент управляющей структуры – учебные знания. Понятие «учебные знания» приобретает широкий смысл. Все элементы системы обладают собственной динамикой, которая отклоняется от заданной эталонным знанием траектории, поскольку усвоенные учебные знания двояки: овладение материалом знаков и умение строить

различные процессы деятельности, в контексте которой происходило усвоение. Для этого нужна рефлексивная деятельность, которая «выделяла бы новые средства, оформляла их в виде данных способов деятельности, чтобы эти средства и способы деятельности затем усваивались в своей функции средств построения новых процессов деятельности, обеспечивающих развитие соответствующих психических функций»¹.

Таким образом, в РУВ профессиональная подготовка студентов обеспечивается развитием особых способностей через целостный процесс, когда усваиваются способы деятельности (например, искусствоведческие термины на занятиях по этике усваиваются студентами только в процессе употребления и использования в анализе произведений, последующей рефлексии новых терминов, благодаря которым строится анализ новых произведений).

Известно, что строго предметное содержание обучения дает мало для организации деятельности педагога. Нужен анализ и синтез процедур той деятельности, которую он осуществляет. Возникает «дидактическая организация учебного знания», то есть деятельность преподавания и учения, включающая в себя добываемые знания и отношения между учителем и учеником в процессе обмена продуктами учебной деятельности.

Дидактическая организация учебного знания – и средство, и цель, и способ обучения, и способ контроля, и результат, и процесс РУВ. Объектом дидактики в РУВ становится процесс эквивалентного обмена представленными в учебном знании способами деятельности между взрослыми и молодежью. И тогда в процессе обмена и рефлексии происходит чисто индивидуальное, несовпадающее осознание студентами собственной деятельности и способа учиться. Например, процесс эквивалентного обмена учебным знанием на контрольной работе идет в три этапа.

На первом – написание студентом и тщательная проверка преподавателем: выявляются неточности и ошибки, около каждой ставится вопрос. Ответа преподавать пока не дает. Через неделю – второй этап: студент, сам «разгадавший» и исправивший собственные ошибки, делает отчет. На третьем этапе – студенты сами готовят задания к контрольным – преподаватель становится арбитром.

Усвоенное преподавателем и усвоенное студентом новое учебное знание играет разную роль. Преподаватель в нем как-бы обеспечивает раскрытие объективного содержания, студент предлагает свое учебное знание для оценки эффективности знания, эффективности РУВ. Каждое из этих знаний служит мерой результативности взаимодействия. Существует и третий вид учебного знания в этой структуре: «эталонное», которое имеет особые дидактические свойства, например, «применимость»

¹ Щедровицкий Г. П. К методологии педагогического исследования игры // Доклады участников симпозиума по проблемам игры. – М., 1963. – С. 151.

данного знания для выявления эквивалентности обмениваемых знаний. Под обменом понимается вся система субъектно-субъектных отношений, где есть и управляющие, и управляемые по отношению к субъекту – будущему учителю. Что касается исходной модели РУВ, то само «приращение» новых способностей также является конструкцией, которую можно составить из тех же элементов, что и исходную модель. Наша схема реализуется в первую очередь в деятельности студента. Но она не менее актуальна в отношении преподавателя.

Наша исследовательская задача определена таким образом: необходимо сформулировать стратегию компетентных решений средствами РУВ и определить психолого-педагогические условия, обеспечивающие непрерывное личностное и профессиональное развитие участников взаимодействия. Наша модель – работающая. Она подчеркивает выравнивание статуса преподавателя и студента и во внешнем, и во внутреннем плане.

Дидактические отношения субъектов предполагают и полилогическое взаимодействие, и взаимодействие в группе студентов, когда студент тренируется в обмене широкими эмпирическими знаниями из разных предметных сфер, поскольку того требуют коммуникации в организационно-деятельностных играх, дискуссиях, «мозговых штурмах». Каждый студент учится (в идеале) переводить конкретную задачу в обобщенную и наоборот. В связи с этим формируются не только коммуникативные данные, но и когнитивные, познавательные умения: конспектировать, готовить тексты, планы, сообщения, формулировать и задавать вопросы и многое другое.

Все стороны учебного материала в таких случаях теоретически задействованы: предметно-содержательные, проблемно-мыслительные, деятельностные. Обеспечивается и ускоряется дидактическая организация учебного материала, куда входят содержание и способ деятельности.

В реальной же практике по-разному и неравномерно выявляются необходимые условия для возрастания и «возбуждения» дидактической организованности в РУВ. Происходят какие-то рассогласования, несмотря на новые программы обучения, которые сейчас как бы обновляются и оживляются за счет отказа от внутренне непротиворечивой логической системы и от монологичности.

Дело в самом способе построения содержания обучения, когда в учебных коммуникациях рефлексия и критика возникают в связи со столкновением точек зрения в группе и в связи с необходимостью согласовывать свои позиции и продвигать коллективное мышление именно в таких ситуациях.

Студентов готовят к предметному и профессиональному самоопределению, пониманию того, что эффективное управление учебным процессом на уроке – это управление взаимодействиями, а не отдельными действиями учеников. Если РУВ рассматривать как систему, как дидактическую организацию учебного знания, то нельзя ее понимать только че-

рез анализ каких-то частей целого. Когда в результате анализа система сводится к частям, теряются существенные свойства системы.

Необходимо структурное и схематическое исследование организованных в деловых учебных играх коммуникативных процессов.

Опыт показывает, что приход к профессионализации в преподавании гуманитарных дисциплин в педагогическом ВУЗе становится по-настоящему дидактически организованным благодаря новым средствам общения и взаимопонимания, использования символических средств в ходе лекций, деловых игр, семинарских занятий, когда конструктивный образ, знак условный, оказывается равнозначным для всех, когда используются не только аудиальные, но прежде всего визуальные средства.

В преподавании гуманитарных дисциплин все увереннее вводится принцип инженерного конструирования, так же, как на технических факультетах в планы включаются гуманитарные дисциплины. К тому же, начало современной личности дает усвоение человеком навыков самого разнообразного письменного самовыражения.

Этот язык, схемы и модели принципиально важны в процессе коммуникации для участников взаимодействия, и их роль недостаточно изучена. Язык схем развивает их «в культурных мыслителей», использующих наглядные, мыслетехнические средства для решения ситуационных задач и организации мышления в коммуникации.

Основной процесс, происходящий в ситуациях РУВ таков: т должен быть инициатор коммуникации – докладчик или информатор, а соглашатель и критик, выдвигающий альтернативную точку зрения, которая должна усиливать мысль автора сообщения.

Если нет установки на усиление авторской точки зрения, коммуникация разрушится. Критик обязан сохранять «историю высказывания», даже если порождает новую базовую идею. Лидер (чаще преподаватель) как организатор коммуникации, осуществляет воздействие не только на мыслительное содержание, но и на поведение участников коммуникации. Он обладает особой компетентностью 'учителя-предметника и воспитателя: осуществляет переход от ценности информации к ценности способов в и далее к ценности способов самоорганизации в коммуникации, работы на интуитивном уровне. Тогда становится важным, с помощью каких именно средств человек «коммуницирует», как налаживается процесс. Следующий шаг: от влияния на способы действия к сознательному пониманию их каждым участником взаимодействия. Лидер организует рефлекссию происходящих этапов, в этом числе разных столкнувшихся содержаний и подводит к тому, что любое знание зависит от того, как и на основании каких ценностей оно построено.¹

Особо значима ценность информации. Информация – это социализированное знание, передача которого осуществляется благодаря его полной вербализации, превращению в текст, способности становиться удобным средством трансляции знаний. Информация как компонент

¹ Анисимов О. С. Основы методологического мышления. – М, 1989. – 412 с.

учебного знания отличается от других компонентов знания: способности строить мысли, усваивать содержание текстов, интуитивно воспринимать неявные смыслы. Информацию нельзя приравнивать к знанию. Многие интуитивные, образные представления не поддаются вербализации, и потому их очень трудно представить даже в виде приблизительной информации. Трансляция таких компонентов знания ограничена путем подражания образцам: «делай, как я», обучения в ходе непосредственных коммуникаций преподавателя и обучаемого. Подлинное знание, с нашей точки зрения, предполагают обязательные умения практического использования какой-либо информации для воссоздания ее, и главное, для создания, «порождения» нового знания.

Соотношение между знанием и информацией особенно сложно в сфере гуманитарных наук и искусстве, в том числе, и литературе.

В искусстве почти все знания, в том числе образное, целостное видение, труднее вербализировать и транслировать. Наиболее «информативным» видом искусства чаще всего считают литературу. Однако информация в литературе превращается в «толкования» философских и искусствоведческих произведений через пересказ фабулы, и то, что делает произведение поистине художественным, остается подчас за пределами усвоения.

Гуманитарные науки, в том числе литературоведение, история искусств, методики их преподавания, - все, строго говоря, антропологические и общественные дисциплины - это науки о способах осуществления деятельности, а не о ней самой, как точные науки. Это знание от искусства отличается исключительно вербальной формой изложения. Однако структурировать и транслировать гуманитарные знания сложно. Чаще его можно транслировать путем подражания образцам. Роль интуитивного компонента здесь очень велика, и усвоение его невозможно без культурных навыков, приобретаемых лишь в подражании образцам.

Следовательно, в преподавании гуманитарных дисциплин решающее значение приобретает вторая ценность: способы пребывания в коммуникациях.

И здесь возникает множество проблем. Преподаватели иностранных языков, к примеру, постоянно сокрушаются о том, что организация дискуссий на иностранном языке наталкивается на препятствие: у студента нет опыта общения на родном языке. Стоит в связи этим как можно шире использовать зарубежный опыт психологических тренингов, особенно тренингов, которые ориентированы на организацию общения, работу в малых группах.

«Коллективные аудитории размышления», по мнению П.В. Конаныхина, развивают студентов в профессиональном и обще-личностном плане¹. В этом взаимодействии сами знания, их количество и качество,

¹ Конаныхин П.В. Общечеловеческий идеал: Сущность, функция, специфика формирования //Социально-психологические проблемы обучения и воспитания учащихся и студентов. –Тверь. 1992. – С.79–82.

наглядно и выразительно представленные, для студентов становятся средством управления другими.

Отсюда иерархически организованная система межперсональных отношений, когда группа функционирует и интерпретируется как общество в «миниатюре». Человек обязан вести себя в соответствии с нормами, принятыми в обществе. Формирование таких качеств должно предшествовать овладению информационным компонентом знаний. Обучение этическим ценностям, гражданственности и коллективизму испокон веков было приоритетной частью обучения и воспитания.

Традиционно коллективные, народные интересы рассматривались у нас как более важные по сравнению с индивидуальными. Этот аспект доминирует в религиозных ценностях большинства этических культур Узбекистана. Религиозные ценности так или иначе передавались молодому поколению.

Новые социальные и идеологические ориентиры на рынок и культуру западного типа сотрясают традиции, продолжают прерывать связи с народной культурой.

Вместе с тем западные идеи демократии, свободы, уважения к неповторимой индивидуальности и другие гуманистические идеи не только связывают нас с международными системами знаний, но и с современными образовательными структурами. Ценности нашей молодежи все заметнее сдвигаются в сторону индивидуализма, прагматизма: хорошо это или плохо, это - реалии, и они мало изучены. По многим параметрам остаются несоответствующими гуманистические ценности. Наша концепция РУВ учитывает следствия многих названных факторов. Традиция в случае правильной интерпретации здесь не становится антагонистом «модернизации». Традиционные и современные системы ценностей, благодаря осознанию каждым своего способа пребывания в коммуникации и других способов, не исключают, а как бы дополняют друг друга.

В нашей модели РУВ чрезвычайно значимыми являются сама культура самоорганизации и сознательное ее понимание – последующая рефлексия происходящего: столкновений содержания и способов пребывания в общении. Социокультурный и этнический контекст осознается и принимается во внимание как значимый.

Разнообразные виды учебных игр: организационно-мыслительные, организационно-деятельностные, ролевые, имитационные и другие, довольно медленно внедряются в практику вузов.

Глобальные ценности, как выясняется, не противоречат национальным. Разумеется, критерии оценки обычных учебных методов не подходят для оценивания игровых занятий. На обычных семинарах достаточно, скажем, сформулировать проблемы и характеристики, и количество «усвоенной» информации – важнейший их показатель.

Но особенности нашего времени – это подготовка специалистов для XXI века, когда по сравнению с XX веком распространение мудрости становится важнее приобретения знаний, когда адаптация общества к тому, что-

бы жить как часть глобальной экосистемы, заменит подчинение природы удовлетворениям потребностей человека, когда достижение стабильности и обеспечение беспристрастности вытеснит стремление к экономическому росту и поддержке экспансии, когда повторная, циклическая переработка ресурсов будет предпочтительнее истощения используемых ресурсов. Речь идет не только об экономике, но и о «человеческом материале». Чаще всего нам не хватает времени, чтобы осознать со студентами эти глобальные, а не узко национальные проблемы.

Возникает потребность, необходимость средствами РУВ не просто преподавать свой предмет, а каждый раз конструировать эффективную обучающую среду, когда позволено широкое и «безопасное» экспериментирование, когда в учебные игры вовлечены и старшее поколение, и молодежь и увеличивается полезность, доступность и преимущество инновационных средств учения, необходимых для XXI века. У нас есть практика расширения обучающей среды за счет вовлечения гимназистов, преподавателей разных возрастов и администрации вуза в игровые дискуссии и «интервью», которые они дают студентам, опыт «вовлечения» в круг обсуждения тех преподавателей, которые «неожиданно» оказываются на занятии (в качестве контролеров и строгих членов методических комиссий), наконец, опыт межвузовских конференций, где некоторые секции работают в режиме круглого стола и студенческих конференций с участием учащихся колледжей и лицеев.

В ходе учебных игр всегда возникают смыслы, которые преподаватель-разработчик в них поначалу не вкладывал. Особая их сила заключается как раз в том, что проблема рассматривается как движущаяся цель и фиксируется на визуальных моделях, обеспечивающих развитие содержания и взаимодействие участников. Каждый участник в итоге взаимодействует с каждым. Преподаватель и студент здесь на равных. Сама форма обучения делится на: 1) кооперацию и 2) конкуренцию. Та и другая формы взаимодействия поощряются. Студенты получают удовольствие от видения проблем в неожиданном контексте. Делать знакомое необычным и делать обычное незнакомым позволяет двухуровневый язык: обычная речь и язык схематехник как метаязык.

Игра становится по своему характеру метафорой, поскольку игры на занятиях по гуманитарным дисциплинам могут конструироваться только извне, а не изнутри, – там преподаватель знает заранее ответ, к которому все придут, как бывает в точных науках. Поскольку проблему, как правило, трудно структурировать (вспомним, она связана со знанием, а не информацией), большинство видит в начале знания только часть проблемного поля, которое не имеет однозначного решения. Игры с жесткими правилами здесь не годятся: внешне конструированная игра служит в качестве механизма запуска, и идеи генерируются посредством переключения перспектив и умножения реальностей: разные точки зрения, различные подходы.

Правила функционирования коопераций: малых групп или команд в соревновании и конкуренции формулируются поэтапно и самостоятельно. Возникают диалоги и полилоги не только между разными людьми, но и между разными «содержаниями», культурами, индивидуальными мирами и парадигмами сознания, то есть между разными способами самоорганизации в деятельности участников. Организатору такого рода игры нелегко согласовывать позиции и компетентно отслеживать этапы: ценность информации – ценность способов пребывания в коммуникации – ценность способов самоорганизации в коммуникации – рефлексия столкнувшихся содержаний и способов взаимодействия.

Рефлексия в нашем проекте РУВ - самая сложная и многозначительная часть. Строго говоря - центральная часть, включающая деятельность и «недеятельность». По-Г.Л. Щедровицкому, рефлексия не оканчивается решением исследовательских задач и предполагает направленность на снятие затруднений: для этого участник РУВ ищет причину затруднений и строит нормативное знание, предписание и проект новой деятельности. О. Анисимов предлагает новое понимание рефлексии, которая рассматривается в контексте групповой или кооперативной деятельности: не сознание и мышление отдельного человека заставляет выходить в рефлексию, а кооперативная потребность развивающейся деятельности, в которую человек включен. Главным становится пространство коллективной развивающейся деятельности.

Нам представляются правомерными обе позиции. Педагог учитывает и согласует и индивидуальную, и групповую логику движения, развития и «гуманизирует» субъективный опыт каждого обучаемого.

Чтобы сохранить принцип деятельного подхода в учении, мы помещаем «недеятельность» в обширное пространство деятельности. Недеятельность может стать частью рефлексирования, когда полезны паузы, остановки и даже «разрывы» в деятельности.

«Недеятельность» – все же отдельная и трудная проблема. «Овнешненная» деятельность или имитация деятельности, псевдодеятельность – вот что иногда мы наблюдаем в практике использования активных методов обучения.

В нашем случае, в учебной игре – картина РУВ сознательно идеализируется, и «недеятельность» – надстройка над деятельностью, как ее понимает О. Анисимов. И здесь он подчеркивает ценность (скрытых) рефлексивных процессов в мышлении, где находят свое место и исследование, и критика, и нормирование деятельности, то есть выход в рефлексию осуществляется с «заказом на возврат в деятельность».

Такого рода «недеятельность» связана с потребностью снять затруднение в деятельности. Возврат в деятельность возможен в РУВ лишь за счет проблематизации прежней нормы деятельности и построения новой нормы. Используя язык схематики, О.С. Анисимов предлагает следующую модель фрагментов учебной деятельности и рефлексии в РУВ.

Картина идеальной организационно-коммуникативной ситуации в РУВ такова. Имея заказ как программу, тему или исследовательскую задачу, группа, во главе с преподавателем-организатором, встречается с затруднением и выходит на рефлекссию. Чтобы ее реализовать средствами коллективного мышления, через коммуникации, обеспечивается языковая деятельность, в том числе используются известные студентам понятия, правила и категории. Комплекуются тексты, структуры, суммы парадигм и правила создания этих структур, выражающих то, что хотел сказать Докладчик и как его воспринял Понимающий, а также уточнял, усиливал содержание Критик.

Студенты самоопределяются в трех главных позициях-ролях: Докладчик или информатор, Понимающий или соглашатель и Критик. Организатор, чаще преподаватель, конструируя и реализуя взаимодействия и взаимосодержания, также встречается с затруднениями в построении коммуникаций и выходит в рефлекссию действия себя и других, и с этой целью создает новую рефлексивную коммуникацию, что приводит, по логике систематического уточнения, к построению нового языка, то есть к новым уточненным понятиям, категориям, новым парадигмам и средствам их выражения (например, – моделям на доске). По мнению О.С. Анисимова, в аналогичных картинах учитывается важнейший механизм развития деятельности - «логика восхождения от абстрактного к конкретному» или логика систематического уточнения первоначальных представлений.

Логика систематического уточнения требует такого учета предшествующего высказывания по его содержанию и форме, чтобы последующее содержание его «уплотняло». Возникает необходимость уточнять «уточняющее» в первом содержании, то есть логика систематического уточнения проектирует явления развития.

Таким образом, в основу нашей концепции положена главная идея: создание в процессе подготовки будущего учителя особой педагогической ситуации развития личности студента-гуманитария, своеобразного педагогического пространства в виде развивающего учебного взаимодействия, которое обуславливает смыслопоисковую и рефлексивную активность обучающихся и обучающего, их субъективную профессиональную позицию.

В РУВ, как особо развивающем и обучающем пространстве, есть «взаимопреподавание» и «взаимоучение». Сама логика развивающихся ситуаций имитирует ведущие функции будущего педагога-предметника, поведенческие механизмы саморепрезентации, восприятия других, «присоединения» и понимания, оценки и прогнозирования коммуникативно-мыслительных процессов, а также их организацию и управление.

Формирование соответствующих способностей и готовности к РУВ осуществляется на основе диагностики и развития типологических групп студентов, различающихся характером сенсорных каналов, уровнем тревожности, уровнем эмоционального самоконтроля, уровнем культурно-

психологического потенциала, уровнем участия и общего качества мыслительных коммуникаций, дискуссий по проблемам курса. Ведущие идеи имеют прямое отношение и к управлению учебно-исследовательской деятельностью студентов, управлению, создающему оптимальные дидактические условия для развития способности будущих специалистов к мобильности и гибкости, умению самообучаться и уверенно ориентироваться в потоке информации, обладать широким запасом ассоциаций в современной системе знаний.

Развитие предметных и психолого-педагогических исследовательских способностей в нашей концепции - и цель, и средство, и результат, и объект.

РУВ реализует возможности освоения теоретических знаний как отражения собственной практики, когда сохраняется исходное единство, целостность деятельности. Теория РУВ как условия подготовки учителя – это концепция становления педагога-предметника, в рамках которой взаимодействие обучающего и обучаемых становится неотъемлемым элементом профессиональной подготовки, на базе которой строится студентом собственная педагогическая теория. Более того, освоение педагогической деятельности осознается студентом как элемент базового образования по гуманитарным дисциплинам в средней школе, колледже или лицее, ибо он обязан учить детей самоорганизации и взаимодействию.

Позиции Докладчика как высказывающегося, Понимающего, Конструктивного Критика, Организатора развиваются и развертываются в той же логике, что и сущность человека вообще. Человек рассматривается нами в качестве л развивающейся структуры отношений: человек – человек,

люди – среда. Педагогические позиции возникают как результат развития взаимодействий людей. Если источником развития человека как структуры отношений являются потребности человека, то источником развития и преобразования педагогических отношений являются педагогические потребности.

Во-первых, исходное отношение возникает как отражение необходимости наследования культуры. Воспроизводятся и обособляются предметная область и общие позиции: «учитель – информатор и практик», «учитель-исследователь», «учитель – конструктор деятельности», «учитель – организатор деятельности» и другие.

Во-вторых, обособляется структура совместной деятельности «взаимообучения». В рамках такой педагогической коммуникации обособляются педагогические позиции и происходит позиционное разделение труда: практическая (информационная) педагогическая деятельность учителя-предметника; научно-педагогическая деятельность учителя-предметника; конструктивно-педагогическая деятельность учителя-предметника; организационно-педагогическая деятельность учителя-

предметника, то есть, обособляется и осознается социотехническая структура совместной педагогической деятельности.

В-третьих, обособляется структура действий субъектов педагогической коммуникации. Причем сохраняется полнота исходной структуры деятельности. Это педагогические действия заказчика, реализатора, технолога, эксперта и др. Все эти ступени – становление педагога в человеке, когда студент «проживает» в позиции педагога, затем, «взрослея», осваивает средства управления «педагогическим» отношением и всеми видами педагогической деятельности.

Содержанием педагогической потребности, является «потребность моделирования ситуаций наследования культуры другим или другими, которая в высшем своем развитии становится потребностью в моделировании ситуаций саморазвития другого или других». Как развивать педагогическую потребность, особенно там, где успели сформироваться инфантилизм и неуверенность в себе? Одним из средств управления развитием педагогических потребностей является постановка таких «жизненных» и теоретических задач, когда студент сталкивается с недостаточностью средств их решения. Имеются в виду такие задачи, которые имеют эмоционально-ценностное значение для него, которые отражают отношение студента ко времени и процессу, структуру его отношений со средой: целеполагание, планирование, реализацию, анализ. Наполнение этих структур определяется содержанием изучаемого объекта (предмета). Единство логики субъекта и логики объекта, по-Л.С. Выготскому, не предопределяется генетически.

Предлагаем нашу схему развивающего учебного взаимодействия как ведущего условия становления педагога-гуманитария.

Представленную модель можно «развернуть» и в обратном направлении, то есть не только вниз, но и вверх по вертикали. В зависимости от задач реального учебного процесса может возникнуть необходимость в «свертывании» движения или возвращении его к простейшим формам репродуктивно-воспроизводящего учения.

В предлагаемой нами модели процесс профессионализации строится как развиваемое самими студентами (совместно с преподавателем) учебное взаимодействие, внутри которого возникают, оформляются и перестраиваются педагогические отношения, педагогические позиции и педагогические действия учителя-гуманитария.

Работа студентов-гуманитариев на вузовских занятиях становится этапом проектирования предметного содержания для его трансляции, разработки, переконструирования и экспертизы своих личных программ действий в ходе дискуссий по предметному содержанию, самой практикой их осуществления, а также анализом добытого опыта и его перестройкой. Сама логика перестройки личных «программ действий» студентов подчиняется логике развития педагогического управления развитием потребностей в усвоении позиций Докладчика, Понимающего, Конструктивного Критика и Организатора, то есть логике становления ос-

нового педагогического отношения, отражающего необходимость наследовать культуру.

Неправомерно рассматривать развивающий, проблемный, активный, исследовательский методы как изолированные. Исследовательский метод – сам по себе развивающий, и он включает в себя проблемный и активный методы, еще в 1920-е годы в нашей стране применялись попытки осуществления этого метода в обучении гуманитарным дисциплинам.

Развивающее учебное взаимодействие не может охватить весь процесс. Всегда есть такая информация, на которой надо остановиться, которую надо осваивать в «великом одиночестве», факты, которые надо просто заучить, которые следует просто запомнить, чтобы научиться ими пользоваться, образы, которые следует просто прочувствовать.

Развивающие «полилоги» требуют, кроме того, большого количества времени, а учебное время ограничено сроками, планами и программами.

Развивающее обучение строится на основе принципа проблемности, причем, высокого уровня проблемности: исследовательско-логического и исследовательско-эвристического, по терминологии В.И. Андреева. Однако чисто исследовательская деятельность не всегда обеспечивает процессы, связанные с чувственно-образным мышлением и созерцанием. Развивающее Учебное взаимодействие включает исследовательский метод как один из основных путей реализации развития. РУВ в реальной практике включает и репродуктивный метод учения, и исследовательский.

Синтез разных методов обучения в концепции РУВ предполагает диалектическое взаимодействие проблемной ситуации и учебной проблемы.

Вслед за М.И. Махмутовым мы считаем ведущим элементом развивающего обучения – проблемное обучение, в котором «сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки», где процесс «взаимодействия преподавания и учения» ориентирован на формирование «устойчивых мотивов учения» и «мыслительных способностей».

Развивающее преподавание в нашей системе – это развивающаяся деятельность преподавателя, управляющего деятельностью студентов по созданию ситуаций, в которых они усваивают «готовые выводы науки» открывают, решают, ставят новые ее проблемы, а также осуществляют самоконтроль через самостоятельно организуемые мыслительные коммуникации и взаимодействие.

Развивающее учение в нашей концепции – это развивающаяся учебно-познавательная деятельность студентов по усвоению знаний и их дидактической организации сначала через восприятие точки зрения преподавателя, затем самостоятельного анализа и решения проблемных задач и проблемных ситуаций. Через выдвижение гипотез, их обоснования, доказательства, проверки; это освоение и «переживание» студентом социальных ролей Докладчика (высказывающегося), Критика, Понимающе-

го и Организатора и их смен в мыслительных коммуникациях; это учение, ориентированное на личностное и профессиональное развитие.

Каковы же принципы и условия развития в развивающем учебном взаимодействии, являющемся ведущим условием профессиональной подготовки студентов? В результате обобщения и согласования данных современных психолого-педагогических исследований мы выстроили следующую иерархическую систему этих принципов и условий развития в вузовском РУВ студентов и преподавателей:

1. Совместная деятельность и общение, а не простая «рядоположенность» – необходимое и специфическое условие развития, движущая сила обучения и психокоррекции, условие присвоения студентами достижений исторической эволюции человечества.

2. Смена ведущих деятельностей. Психологические новообразования каждого периода бытия определяются осуществляемыми человеком ведущими деятельностями и их сменой: общение, игра, учение, труд. Личность студента должна «подниматься» над пространством доступных ей видов деятельности, выбирать их и строить новые.

3. Зона ближайшего развития понимается как способ деятельности и потому диагностируется в соответствии с ее «размерами». РУВ создает великолепные возможности для выхода за пределы индивидуальных зон, и здесь необходима осторожность в связи с их «преувеличением» и «преуменьшением», Студенту, насколько возможно, предлагают выбор способов деятельности, чтобы у него появился шанс отыскать близкий по его задаткам.

4. Творческий характер развития: актуализируются творческие силы в противовес консервативным. В ситуации взаимодействия с «превосходящими» по «интеллектуальному рангу» или по общему «культурно-психологическому потенциалу» личностями студентов и преподавателя порождаются новые знания и новые элементы их субъективного опыта. Характер проблемности обучающего курса способствует развитию критического мышления, «культуротворчеству», изобретательности студента, его эмоционально-ценностному обогащению.

Неравномерность развития психических действий, эмоционально-оценочных, когнитивных, исполнительных, личностных компонентов поведения в учебном взаимодействии. Отсюда трудность установления нормы развития, диагностики уровней. Отсюда разработка хотя бы общих показателей поведения, способных демонстрировать готовность перехода студентов на новый уровень обучения и развития (например, уровни готовности к РУВ). Все этапы развития студентов имеют отдельную ценность в учебном взаимодействии. Заблаговременно создаются «мосты» между темами по содержанию с целью опережающего обучения.

5. Знаково-символические структуры как средство осмысления, как средство развития в учебном взаимодействии. Требуется выяснение и употребление адекватных индивидуальным особенностям студентов внешних знаков, символов или моделей, и внутренних способов умствен-

ных действий, а также выявление условий перехода от опосредованных действий к непосредственным, свободным, например, от позиции Докладчика в рефлексии, от модели высказывания – к альтернативной модели Критика. Этот принцип тождествен также принципу опоры: дидактические чертежи, конспекты со «свернутым» учебным материалом, схематическое выражение проблемы.

6. Единство аффекта и интеллекта выражается в становлении и развитии профессионального сознания как единства деятельностной, аффективной и личностной природы сознания.

Процесс этот включает противоречия и имеет, по-С.Л. Рубинштейну, циклический и спиральный характер: от эмоции к мысли и наоборот.

7. Переходы от внешнего к внутреннему действию и наоборот. Механизмы интериоризации и экстериоризации в ходе развития человека хорошо изучены в психологии (К. Юнг, Р. Перлз, Л.С. Выготский). Эти переходные механизмы находятся в сфере исполнительной и познавательной деятельности в РУВ (переход от мысли к действию, от образа к мысли), а также в эмоционально-личностной сфере (переход от сочувствия к содействию, от содействия – к порождению новых жизненных смыслов). Процесс развития – это цепь изменяемых форм поведения, деятельности, сознания участников взаимодействия. Обучение на высоком уровне трудности побуждает активизировать эти переходы и заниматься с предельным напряжением душевных и умственных сил, не нарушая здорового их равновесия.

Список литературы

1. Махони Т. НЛП. Больше чем гипноз. Настольная книга коммуникатора. Настольная книга любого преподавателя. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009 – 256 с.
2. Шейнов В.Т. Психотехнологии влияния. – М.: АСТ; Минск: Харвест, 2008. – 448 с.
3. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / пер с англ. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 704 с.

Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как инновационная форма образования в регионе

В статье рассматриваются вопросы организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, позволяющего с одной стороны, дифференцированный подход к обучению и воспитанию, а с другой – систематизировать процесс

In article questions of the organization of remote training of children with the limited possibilities of the health allowing on the one hand, the differentiated approach to training and education are considered, and with another – to systematize process

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, непрерывное образование, ресурсный центр, дистанционное обучение и воспитание

Key words: children with the limited possibilities of health, vocational education, continuous formation, the resource center, remote training and education

Обновление системы образования России привело к разработке основ педагогической инноватики. Понятие «инновация»¹ рассматривается учеными в узком и широком значении слова. Узкое толкование термина «инновация» обозначает новшество, реформирование, нововведение, то есть внесение в систему образования кардинальных изменений – новых обучающих систем, раскрытие новых педагогических законов, явлений, закономерностей [1; 3]. В широком значении термин «инновация» предполагает всякое изменение, в том числе в образовании, к примеру, введение нового содержания обучения, применение новых методов и форм. Инновация – это не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое серьезно повышает эффективность действующей системы [4].

Инновационные процессы – ведущая и необходимая тенденция развития специального образования на современном этапе развития общества. Новые потребности общества, новые задачи коррекционных учреждений обуславливают необходимость исследования путей и средств совершенствования образовательных и воспитательных систем в учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Образовательная система определяется учеными как совокупность факторов, специально созданных для реализации социальных функций образования. В нее включаются такие компоненты, как контингент уча-

¹ Само понятие innovation впервые появилось в научных исследованиях XIX в. от *лат. innovato* – обновление, улучшение

щихся, сеть образовательных учреждений, государственный стандарт, образовательные программы, кадровое и методическое обеспечение образовательного процесса, сотрудничество школы с другими социальными системами (культурой, здравоохранением, социальным обеспечением), управление образовательными учреждениями. Каждый из выделенных компонентов образовательной системы присутствует в системе специального образования.

В течение многих десятков лет в России существовали единые для всех регионов типы образовательных учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья. На современном этапе одним из направлений развития образовательной системы для детей с ограниченными возможностями здоровья является ее диверсификация – создание разных типов учреждений по профилю, формам организации и содержанию образования, по темпам обучения.

Российская система специального образования – открытая социально-педагогическая система, призванная социализировать детей с ограниченными возможностями здоровья, она позволяет создавать особую среду в специальном образовательном учреждении, содействуя интеграции детей в свободном социуме.

Сегодня в России, как и во всем мире, наблюдается рост числа детей с проблемами в развитии, превращение их во все более значительную в количественном отношении социальную группу. За последние годы отмечается тенденция к увеличению как абсолютного, так и относительного показателя инвалидности. Наблюдается также негативная тенденция в структуре контингента детей данной категории.

Это свидетельствует о масштабности проблемы и определяет необходимость принятия на государственном уровне комплекса мероприятий по созданию системы, обеспечивающей социальную интеграцию детей с проблемами в развитии. При этом процесс интеграции необходимо понимать не только как совместный процесс обучения в школе, институте, колледже, а непрерывный единый процесс жизнедеятельности в единой социальной среде.

После ратификации многочисленных международных конвенций и деклараций в области прав человека (в том числе прав ребенка, прав инвалидов), отмечает Н.Н. Малофеев, российское государство закономерно берет курс на реформирование системы специального образования [14].

Система специального образования нового типа предлагает ряд принципиальных положений:

- выявление нарушений в развитии ребенка и оказание комплексной медико-психолого-педагогической помощи ребенку и его семье должно быть ранним;
- разрыв между началом целенаправленного обучения и моментом определения первичного нарушения в развитии ребенка должен быть максимально сокращен;

- ребенок не объект воздействия взрослого, а равноправный субъект совместной деятельности, сотрудничества и сотворчества;

- должен быть создан специализированный стандарт образования, сочетающий общеобразовательные стандарты и стандарты формирования жизненной компетенции детей с отклонениями в развитии на каждом возрастном этапе;

- необходима разработка и внедрение комплекса специальных задач обучения;

- должны быть построены необходимые «обходные пути» обучения;

- в работе необходимо использовать специфические методы, приемы в разработке средств обучения;

- необходима особая организация образовательной среды;

- обязательное включение родителей в процесс обучения ребенка и их целенаправленная подготовка силами специалистов;

- важна свобода выбора форм организации образования.

Важно понимать принципиальную позицию большинства ученых, утверждающих необходимость включения всех реально работающих элементов систем специального образования в структуру системы непрерывного образования, согласно положениям которой каждый член общества в равной степени может и является равноправным потребителем образовательных услуг и равноправным участником образовательного процесса во всех его проявлениях.

Дистанционное обучение является сегодня достаточно свободной формой образования, в том смысле, что является доступным в плане реализации некоторых его идей в городах, районах и структурах, обладающих достаточной материально-технической базой, а, кроме того, свободным от программ, планов, стандартов и специальных условий ввиду неразработанности всего этого.

Дистанционное обучение сегодня – это социально-ориентированная технология обучения, обеспечивающая конституционное право и социальные гарантии всех граждан в области образования, реально позволяющая получать образование представителям самой уязвимой категории населения – детям-инвалидам.

Дистанционное обучение – особая форма специального образования детей-инвалидов, предполагающая существенные изменения подходов, организации и структуры системы общего и специального образования в Ленинградской области. Изменение состоит в создании электронной удаленной адаптированной системы социализации, образования, воспитания и развития всех детей Ленинградской области, независимо от их психофизического состояния и уровня развития.

Данная форма образования позволяет ученикам обучаться в школе по месту жительства, одновременно взаимодействуя с удаленной учебно-развивающей средой и информационными образовательными ресурсами. Кроме педагога (тьютора) домашнего обучения с учеником работает удаленный консультант-дефектолог, коррекционный педагог, специаль-

ный психолог. Консультант-дефектолог осуществляет информационную адаптацию, виртуально-реальную социализацию, коррекционно-развивающее обучение, психолого-педагогическое сопровождение, направленное, в том числе, и на восполнение пробелов в знаниях по программе обучения.

Дистанционное обучение организуется в условиях создания ресурсного центра, структуры, обеспечивающей содержательную сторону удаленного учебного процесса, методическое сопровождение деятельности каждого учителя, психолого-педагогическое сопровождение и сохранение здоровья учащихся, коррекционно-развивающую работу, досуговую деятельность. Кроме того, ресурсный центр отвечает за наполнение учебно-воспитательного процесса, осуществляет его контроль, следит за технической стороной вопроса.

Первоначально основная дистанционно-образовательная работа сочетается с параллельной подготовкой специалистов на местах, с курсами повышения квалификации, с переподготовкой, с консультациями и обучающими семинарами для педагогов и родителей. Для этого комплектуются группы педагогов-тьюторов, специалистов районных центров информационных технологий, родителей, составляются обучающие программы, образовательные проекты. Специалисты ресурсного центра разрабатывают и внедряют виртуальные электронные учебники, методические пособия, тетради ученика по предметам, наглядные, учебные пособия для учителя и родителей.

В дальнейшем ресурсный центр оставляет за собой научно-методический, содержательный и контрольно-консультативный процессы, передав полномочия дистанционного учителя педагогам на местах.

Единая информационная образовательная сеть, созданная специалистами ресурсного центра, предоставляет возможность самостоятельного выхода в интернет, наличие педагогов, владеющих методиками дистанционного обучения, способствует решению проблемы обучения детей-инвалидов, и, кроме того, осуществлению на практике индивидуального подхода к удовлетворению интеллектуальных потребностей учащихся. Дистанционное обучение позволит расширить информационные рамки учебного содержания, повысить качество образовательных услуг при минимальных затратах. Дистанционное обучение – это социально-ориентированная технология обучения, обеспечивающая конституционное право и социальные гарантии всех граждан в области образования, реально позволяющая получать образование представителям самой уязвимой категории населения – детям-инвалидам.

Однако, необходимо учитывать опасность применения, внедрения дистанционного обучения в тех случаях и для тех категорий граждан, которые требуют особого подхода и специальных условий обучения.

Широко распространяя идею дистанционного обучения мы рискуем создать ситуацию еще большей депривации некоторых категорий граждан, могущих и желающих получать специальную педагогическую по-

мощь, но вынужденных оставаться дома ввиду особенностей психомоторной сферы. Некоторое время тому назад мы пропагандировали создание специальных педагогических условий в учреждениях общего и/или специального образования по месту жительства данной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее же время эти идеи забыты или успешно забываются в связи с широким распространением идеи дистанционного обучения. Оставляя же детей с ограниченными возможностями здоровья дома, даже, создавая прекрасные технические возможности для виртуальной жизни, включающей и элементы образования тоже, мы рискуем запереть их еще больше, так и не дав возможности проявления самостоятельности в среде здоровых сограждан.

Тем не менее, необходимо остановиться на следующих положительных моментах, связанных с внедрением процесса дистанционного обучения, как наиболее приемлемой формы реализации Концепции непрерывного образования в регионе.

Новизна дистанционного обучения состоит в следующем:

- ориентированность на возможности удаленного обучения, развития и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья, не посещающих школу из-за медицинских ограничений;

- использование современных технологий и инноваций при решении проблем обучения, воспитания и развития детей;

- направленность мероприятий дистанционного обучения на достижение измеряемых результатов, оцениваемых целевыми показателями и индикаторами, разработанными специалистами ресурсного центра.

В рамках организации дистанционной образовательной системы в структуре системы специального образования Ленинградской области нами разработана и обоснована модель дистанционного обучения, воспитания, всего коррекционно-развивающего процесса.

Разработанная модель дистанционного обучения включает в себя следующие структурные компоненты:

- особенности дистанционного обучения;
- цель;
- принципы;
- способы организации дистанционного обучения;
- этапы деятельности;
- содержание деятельности ресурсного центра;
- условия учебно-методического обеспечения;
- содержание учебно-методического обеспечения;
- техническую поддержку деятельности.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья дистанционное обучение предоставляет возможность обучаться, выбирая не только место и темп обучения, но и время, что важно при соблюдении курса лечения с частой госпитализацией детей-инвалидов. Также каждому ребенку предоставляется возможность осваивать общеобразовательные про-

граммы по индивидуальному учебному плану или обучаться по программам специальных школ, отвечающих личным потребностям и диагнозу.

Организация дистанционного обучения детей предполагает несколько последовательных этапов: подготовительный этап, включающий разработку, апробацию и внедрение; основной – этап непосредственного применения системы дистанционного обучения заключительный этап, включающий контрольно-оценочные мероприятия.

Характерными особенностями дистанционного обучения являются:

- модульность, где каждый отдельный курс создает целостное представление об определенной области знаний (возможность создать емкий, предельно точный модуль, овладение которым займет минимальное количество времени, вызовет интерес ребенка к самостоятельной деятельности в свободное время);

- личностно-ориентированный подход к учащемуся (отсутствие урочных и временных ограничений, возможность работать вне расписания, используя сохранный потенциал каждого учащегося; возможность удаленного общения в ситуации, когда ребенок стесняется своих недостатков и не согласен общаться в реальности вне семьи);

- технологичность, когда используются различные методы, формы и средства взаимодействия в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения знаний;

- интерактивность, что полностью соответствует необходимым и достаточным средствам для обучения детей-инвалидов.

Таким образом, дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляемое в системе специального образования при взаимодействии с общим образованием, службами психолого-медико-педагогического сопровождения, районными центрами информационных технологий имеет ряд **преимуществ**:

- *эффективность* – проявляется в улучшении соотношения достигнутого результата к затратам времени и других ресурсов на его достижение;

- *гибкость* – возможность обучаться, выбирая время, место и темп обучения в соответствии с условиями жизни, психофизиологическими и индивидуально-типологическими особенностями детей-инвалидов;

- *модульность* – возможность обучаться по индивидуальному учебному плану, следовать индивидуальному коррекционно-образовательному маршруту, отвечающему личным потребностям, а также возможностям в соответствии с первичными и вторичными нарушениями;

- *параллельность* – возможность обучения одновременно с усвоением базовой программы и коррекцией нарушения развития

- *новизну* – использование в образовательном процессе новейших информационных и телекоммуникационных технологий, основанных на компьютерном оборудовании, компьютерных сетях, мультимедиа систе-

мах, позволяющих осуществлять контролируемую самостоятельную работу ребенка-инвалида;

- *новую роль преподавателя* выполняет тьютор-консультант.
- *новая роль обучаемого* – самоорганизация и самоконтроль учебного процесса.

Список литературы

1. Азгальдов Г.Г., Костин А.В. http://www.labrate.ru/articles/azgaldov-kostin_doklad_2009-2_about-innovation.htm

2. Кобрина Л.М. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как средство интеграции в системе специального образования / Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова // Международная науч.-практ. конф. «Формирование социокультурных компетенций в непрерывном образовательном процессе»: сб. науч. статей. ФИРО., МИЭПП. – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – С. 233–238.

3. Азгальдов Г.Г., Костин А.В. Интеллектуальная собственность, инновации и квалиметрия // Экономические стратегии, 2008, № 2.

4. Кобрина Л.М. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как средство интеграции в системе образования Ленинградской области / Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова. Равные возможности – новые перспективы.- М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010.

5. Кобрина Л.М. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как форма реализации концепции непрерывного образования в регионе. / М.Ю. Данилкина, Е.Т. Логинова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., 8–9 апр. 2010 г., г. Минск / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка - Минск: БГПУ, 2010. С. 96–99.

6. Кобрина Л.М. Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья как форма инклюзивного образования / Л.М. Кобрина // инновации и традиции науки и образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф. Ч. 5 / под общ. ред. С.В. Лесникова. Сыктывкар: Сыктывкарский гос. ун-т, 2010. С. 50–60.

7. Скворцов В.А. Реализация региональной концепции непрерывного образования средствами дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вест. ЛГУ им. А. С. Пушкина / В.Н. Скворцов, М.Ю. Данилкина, Л.М. Кобрина, Е.Т. Логинова. Науч. журн. – № 2. – Т. 3. Педагогика. – С. 5–15.

8. Скворцов В.Н. Основные задачи системы непрерывного профессионального образования в контексте устойчивого общественного развития (региональный аспект) // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: материалы докл. 4-й междунар. конф. / под науч. ред. Н.А. Лобанова. – СПб.: Петрополис, 2006. – С. 231–237.

9. Скворцов В.Н. Профессиональное образование как фактор социально-экономического развития региона // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование для устойчивого развития: тр. междунар. сотрудничества / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова.; Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – Т. 7 (доп. вып.). – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 8–22.

10. Гендин А.М. Социокультурные аспекты функционирования педагогических кадров в системе специального образования / А. М. Гендин,

А. А. Дмитриев, М. И. Сергеев. – М., Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004.

11. Кукушкина О.И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы. Поиски. Подходы // Дефектология. – 1994. – № 5.

12. Кукушкина О.И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе // Дефектология. – 1994. – № 6.

13. Мазуренко С. Инновации – это симбиоз государственной политики и рыночных отношений // Известия, 03.12.2008.

14. Малофеев Н.Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции // Актуальные проблемы интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко. – М., 2001.

15. Милославский И.Г. <http://www.inauka.ru/education/article92760.html>

16. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М.: Дрофа, 2008.

17. Шумпетер Й. История экономического анализа в 3 тт. – СПб.: Экономическая школа, 2004.

18. Шумпетер Й. Капитализм, социализм и демократия: пер. с англ. / предисл. и общ. ред. В. С. Автономова. – М.: Экономика, 1995.

Теоретический анализ научных исследований по проблеме психологического изучения детей с нарушениями речи

Необходимость разработки различных аспектов психологической помощи речевым детям обусловила потребность их всестороннего психологического изучения. В статье анализируется динамика научных представлений о психологических особенностях детей с нарушениями речи, в обосновании теоретических предпосылок выделения в самостоятельную научную область интегративного направления – логопсихологии

The need of developing different aspects of psychological aid for vocal children caused the need of their thorough psychological study. In the article is analyzed the dynamics of scientific ideas about the psychological special features of children with the disturbances of speech, in the substantiation of the theoretical prerequisites of isolation into the independent scientific region of integrative direction – logopsikhologii

Ключевые слова: дети с нарушениями речи, психологические особенности, социализация, логопсихология

Key words: children with the disturbances of speech, psychological special features, socialization, logopsikhologiya

Тенденции совершенствования российского общего и специального образования в последнее десятилетие существенно изменили подходы к проблеме нарушенного развития, что нашло свое отражение, как в практической, так и теоретической областях педагогической действительности. Реформирование системы специального образования в направлении ее гуманизации, определило смену ценностных ориентиров коррекционно-педагогической деятельности, выдвигая в центр внимания современной специальной педагогики не нарушение, а личность ребенка. Отражением обозначенных тенденций является активизация научного интереса к разработке социально-психологических проблем детей с нарушениями развития, а также становление службы практической психологии в специальном образовании, в том числе и в логопедических учреждениях.

Смещение смыслового центра специального образования в сторону личностного и социального развития обуславливает потребность всестороннего изучения психологических особенностей детей с недостатками развития, с целью разработки различных аспектов психологической помощи таким детям. Наиболее многочисленную группу среди детей, имеющих проблемы социальной адаптации составляют дети с нарушениями речи.

Анализ концептуальной направленности исследований по изучаемой проблеме в разные временные периоды позволяет рассматривать динамику научных взглядов на психологию детей с патологией речи как ступенчатый процесс, характеризующийся определенной логикой этапов. В историческом генезисе проблемы психологического изучения речевых детей можно выделить два этапа, отражающих характер задач, решаемых в научных исследованиях: теоретический и прикладной. Временные границы каждого этапа варьируются в зависимости от степени изученности различных речевых нарушений. Однако последовательность этапов прослеживается во всех случаях.

Основная задача *теоретического* этапа состояла в накоплении научных фактов в области психологии детей с нарушением речи через изучение различных аспектов их психического развития и выявления различных типов закономерностей. *Прикладной* этап напрямую связан с началом функционирования психологической службы в системе специального образования и необходимостью разработки практических аспектов психологической помощи детям с недостатками речевого развития.

Первые исследования, направленные на изучение психологических особенностей детей с нарушениями речи относятся к концу XIX – началу XX века. Научные интересы исследователей того времени были ориентированы на изучение познавательной деятельности с тяжёлой речевой патологией, возникающей на органической основе (которая позже, в 1920 году была квалифицирована В. Фельдбергом как «алалия»). В процессе изучения высших психических функций у детей данной категории, как в зарубежной, так и в отечественной науке активно разрабатывается вопрос о взаимоотношении речи и мышления в структуре речевого нарушения. В соответствии с занимаемыми теоретическими позициями в данном вопросе мнения исследователей разделялись в основном на три группы.

Одни из них (А. Куссмауль, П. Мари, М.В. Богданов – Березовский) ставили речевые расстройства в непосредственную зависимость от дефектов интеллектуальной сферы, считая, что именно умственное недоразвитие определяет нарушение в развитии речи. Другие учёные (К. Гольдштейн, Х. Хэд) считали неправомерным введение причинных зависимостей между расстройствами речи и мышления, поскольку и в том и в другом случае главной причиной является нарушение интегративной деятельности мозга. Третья группа исследователей (А. Пик, Ф. Лотмар, Г.Я. Трошин) отстаивала точку зрения непосредственной обусловленности расстройств мышления речевыми дефектами [1].

Проведенный анализ литературных источников позволяет утверждать, что несмотря на разность теоретических подходов в вопросе взаимоотношения речи и мышления в структуре речевого нарушения, научные исследования в период до 30-х годов XX века имеют преимущественно описательный характер без выявления внутренних закономерностей речевых нарушений.

В 1930-е годы XX в. в отечественной психологии и дефектологии коренным образом меняются теоретические представления о происхождении и строении высших психических функций человека. Методологической основой научных исследований становится *культурно-историческая теория психического развития*, разработанная Л.С. Выготским. В рамках данной теории утверждаются положения о социально обусловленной природе высших форм психической деятельности, их прижизненном формировании и опосредованном системном строении. Экспериментально доказывается, что в опосредовании психических процессов ведущая роль принадлежит речи [4].

Одним из ключевых моментов концепции Л.С. Выготского, раскрывающим значение речи как высшей психической функции стало представление о роли речи в организации поведения человека, т.е. о связи речи и личности. Делая вывод о том, что слово обладает не только значением, но и смыслом, Л.С. Выготский отмечает, что мысль рождается из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, интересы и побуждения, аффекты и эмоции. Смысл поступка человека определяется только через понимание его ценностей и мотивов [4].

Идеи Л.С. Выготского в последующие годы получили теоретическое развитие в рамках многих научных направлений, среди которых значимое место занимает *научная концепция Р.Е. Левиной*. Синтезируя прогрессивные психолого-педагогические идеи своего времени, Р.Е. Левина разработала особое междисциплинарное направление в науке, которое изучает широкий спектр психолого-педагогических проблем.

Ведущим положением концепции Р.Е. Левиной выступает научно обоснованный ею системный подход к изучению речевых и психических особенностей детей с тяжёлыми нарушениями речи, использование которого привело к выделению различных по структуре первичных и вторичных дефектов у детей с речевым недоразвитием. В опубликованной в 1951 году книге «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)» Р.Е. Левина отмечает, что в структуре дефекта у них выявляются не только речевые нарушения, но и нарушения формирования высших психических функций, которые наиболее тесно связаны с речью [8]. Рассматривая особенности психической деятельности детей данной категории, с учётом психологических критериев Р.Е. Левина выделяет четыре типичные группы неговорящих детей:

- дети с нарушением слухового (фонематического) восприятия;
- дети с нарушением зрительного (предметного) восприятия;
- дети с нарушением психической активности;
- дети с нарушением пространственных представлений.

Патогенетический принцип, который был взят за основу выделения четырёх групп детей-алаликов, позволил выявить первичную недостаточность того или иного звена речевой деятельности. Использование системного анализа привело к выделению различных по структуре

первичных и вторичных дефектов у детей с алалией. Р.Е. Левина показала, что первичное доминирование одной какой-либо недостаточности в том или ином звене (акустическом, зрительно-пространственно, мотивационном) закономерно определяет особенности не только речевых нарушений, но и характер задержки в развитии познавательной сферы ребёнка. В данном исследовании впервые показано, что внешние проявления недоразвития речи и познавательной деятельности часто имеют сходные признаки, однако психологическая структура их различна и зависит от природы и особенностей первичной недостаточности.

По мнению Р.Е. Левиной, раскрытие связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности расширяет возможности, которые и помогают найти пути коррекции отклонений психических процессов, обуславливающих или усугубляющих речевой дефект. Наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений, открывается возможность воздействовать на те или иные особенности психики прямо или косвенно мешающие нормальной речевой деятельности. В связи с этим автор ставит вопрос о коррекционно-воспитательной работе в логопедии, противопоставляя это понятие понятию - «психотерапия» и, рекомендует при коррекции речевых нарушений использовать упражнения, нормализующие те или иные отклонения в области аналитической, аналитико-синтетической, а также регуляторной деятельности.

Основные положения и выводы исследования Р.Е. Левиной, касающиеся самого метода системного анализа недоразвития речевых и недостаточности познавательных процессов и до настоящего времени имеют важное дифференциально-диагностическое значение, как в исследовательском, так и в практическом отношении.

Значительной научной заслугой Р.Е. Левиной является теоретическое обоснование феномена общего недоразвития речи и разработка методов его преодоления. Разграничивая многообразие проявлений общего недоразвития речи по степени выраженности дефекта Р.Е. Левина выделяет три уровня недоразвития речи: 1) отсутствие общеупотребительной речи; 2) зачатки общеупотребительной речи; 3) развёрнутая речь с частичным фонетическим и лексико-грамматическим недоразвитием. Такое деление, несмотря на разнообразие патогенеза, позволило обозначить признаки, по которым дети могут быть объединены для совместного коррекционного обучения [9].

В контексте проблемы общего недоразвития речи важным является положение, сформулированное Р.Е. Левиной, о связи нарушений устной и письменной речи. Изучая психологические особенности неуспевающих младших школьников, Р.Е. Левиной удалось показать, что изучение связей аномального развития позволяет выявлять признаки возможных отклонений и соответственно предупреждать их возникновение. Ею разработаны методы своевременного распознавания имеющихся пробелов в подготовке ребенка к обучению и пути их устранения; проанализирова-

но психологическое содержание познавательной работы, необходимой ребенку для успешной подготовки его к новой ступени обучения.

Исходя из охарактеризованных выше теоретических позиций, Р.Е. Левиной была осуществлена перестройка методов выявления речевых нарушений с уточнением их существенных признаков в педагогических целях. Учитывая общие закономерности аномального развития и опираясь на изучение контингента, нуждающегося в логопедической помощи, Р.Е. Левина пришла к выводу, что для построения психолого-педагогической классификации необходимо учитывать как состояние речевых средств, так и свойства речевого поведения. На основе психологических и психолингвистических критериев, среди которых учитываются структурные компоненты речевой системы (звуковая сторона, грамматический строй, словарный запас), функциональные аспекты речи, соотношение видов речевой деятельности (устной и письменной), нарушения речи подразделяются автором на две группы:

- нарушение средств общения (ФФН, ОНР);
- нарушения в применении средств общения (заикание).

При разработке психолого-педагогической классификации речевых нарушений Р.Е. Левина пришла к выводу, что нарушения речевого поведения неоднородны по проявлению и объединяют разнообразные формы отклонений аффективно-волевой сферы. В одних случаях на первый план выступает пониженная мотивация речевой деятельности, в других нарушения регуляторных процессов, обостренная реактивность, связанная с коммуникативными затруднениями и стрессовыми ситуациями, как, например при заикании. Выделяются случаи, когда регуляторные и мотивационные отклонения сопутствуют недоразвитию речевых средств, а иногда и обуславливают его. Состояние подобного рода, по мнению Р.Е. Левиной, целесообразно выделить в особую группу, нуждающуюся в педагогических условиях, синтезирующих обучающие и коррекционно-воспитательные аспекты. Нарушение мотивационных процессов в ряду других преобладающих нарушений, описанных Р.Е. Левиной, выступает по её мнению, как «препятствие» для развития речи, в связи с чем, возникает необходимость специально формировать мотивационную направленность, стимулирующую познавательную и речевую активность ребёнка. Главные выводы этой работы имеют и до настоящего времени первостепенное значение для понимания роли мотивационных процессов в картине речевого дефекта и для теории логопсихологии в целом.

Благодаря работам Р.Е. Левиной, к началу 70-х годов XX века становится очевидной актуальность теоретических и практических разработок психологической направленности в отношении детей с речевой патологией, так как без глубокого знания психологических особенностей детей с нарушенной речью, компенсаторных возможностей высших психических функций невозможно создание эффективных средств обучения и воспитания этих детей.

В период 80-90-х годов XX в. отмечается активизация научных исследований в области психологического изучения детей с системной речевой патологией. Изучаются различные стороны психического развития таких детей, однако внимание исследователей сосредоточено преимущественно на изучении познавательной деятельности, в частности состояния высших психических функций в структуре речевого дефекта. Функциональный подход к изучению познавательной деятельности детей с нарушениями речи отвечал запросам дефектологии в тот период, когда коррекционно-развивающая стратегия определяла основное содержание ее парадигмы. Необходимость разработки коррекционно-образовательных программ нацеливала на изучение в первую очередь психологических особенностей, непосредственно связанных с учебной деятельностью. В связи с этим в психологических исследованиях ведущая роль отводилась изучению соответствующих психических функций [3], [5].

90-е годы XX века являются важной вехой не только в переосмыслении практических задач логопедической коррекции, но и в изменении подходов к проблеме нарушенного развития в целом.

Смена ценностных ориентиров в дефектологической науке обусловила социокультурную направленность содержания специального образования. В контексте проблемы социализации одним из ключевых является вопрос о социальной приспособленности индивида в его взаимодействии и общении с окружающими. В данной связи важным компонентом успешного решения социальных задач выступает личностная составляющая процесса социальной адаптации.

Создание условий для формирования полноценной личности рассматривается как один из путей оптимизации системы специального образования. Обозначенные тенденции нашли свое отражение и в области изучения детей с недостатками речи.

Как показал анализ современного состояния проблемы психологического изучения детей с патологией речи с конца 90-х годов XX века, отмечается активизация научного интереса к исследованию различных сторон коммуникативного процесса при речевой патологии.

Нарушение процесса коммуникации у детей с недостатками речи и ранее рассматривались в рамках логопедических исследований. Авторами отмечается наличие у детей с речевой патологией трудностей при восприятии и понимании речи, программировании высказывания, отборе языкового материала в ходе общения, смешение иерархии целей общения [9]. В современных исследованиях предметом изучения становятся социально-психологические аспекты процесса общения, где коммуникативная недостаточность изучается в системе личностных взаимоотношений [2], [6], [10], [12].

В связи с разработкой проблемы коммуникативно-речевой деятельности детей с патологией речи после 2000 года в профессиональный обиход устойчиво входит понятие «коммуникативное поведение», кото-

рое определяется как совокупность социальных норм общения и рассматривается с двух позиций – вербальное и невербальное коммуникативное поведение. Анализ специальной литературы показал, что в настоящее время отсутствует комплексное описание коммуникативного поведения ребенка с речевым недоразвитием, хотя имеется целый ряд работ, в которых эта проблема затрагивается в той или иной степени [7], [9]. В исследованиях сотрудников лаборатории логопедии Института коррекционной педагогики Российской академии образования (ИКП РАО), выполненных под руководством Г.В. Чиркиной в последние годы, были прослежены характерные особенности коммуникативного поведения детей дошкольного и школьного возраста с разным уровнем речевого развития, отличающихся различной структурой расстройства речи. Результаты этих исследований позволили авторам обосновать выдвигаемое ими коммуникативное направление формирования речи детей с различными формами речевой патологии в различных возрастных диапазонах [7].

Следует подчеркнуть, что до 2000-х годов изучение психологических аспектов развития детей с недоразвитием речи осуществлялось преимущественно в рамках логопедической науки. С начала 2000-х годов такие исследования ведутся в психологической плоскости и характеризуются личностно-ориентированной направленностью предмета изучения. Так, в исследовании Г.Х. Юсуповой (2003), посвященном изучению особенностей личности детей с ОНР показано, что личностное развитие таких детей характеризуется качественным своеобразием и разной степенью выраженности личностно-коммуникативных нарушений. Незначительная часть детей близка к норме в отношении личностных характеристик, для большинства – характерны проявления тормозимости, неуверенности в себе, замкнутости, речевой негативизм, разная степень переживания своего дефекта [14].

Ряд исследований, проведенных О.Н. Усановой, О.А. Слинько посвящен изучению некоторых особенностей эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи. Авторы отмечают, что в отличие от детей с нормой речевого развития многим детям с недоразвитием речи свойственна пассивность, сензитивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению. В определении таких эмоционально-личностных свойств, как концентричность – эксцентричность у учащихся с ОНР отмечают разнополюсные характеристики: отчетливое доминирование свойства эксцентричности, когда дети проявляют живой интерес к окружающему как источнику получения помощи, информации, а также - свойства концентричности, что свидетельствует об их сосредоточенности на собственных проблемах, склонности все переживания держать в себе, замкнутости (О.Н. Усанова, О.А. Слинько, 1987) [11].

Длительное время внимание ученых в отношении изучения личностных характеристик детей с ОНР было сосредоточено преимущественно

на детях дошкольного и младшего школьного возраста. Научные данные об особенностях личностного развития старших школьников с тяжелыми нарушениями речи свидетельствуют о недостаточной разработанности этого вопроса.

Важный вклад в разработку данной проблемы вносят результаты экспериментального изучения учащихся старших классов (9-10) специальной коррекционной школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), проведенного И.С. Зайцевым (2006). Объектом исследования в данном случае выступил процесс социальной адаптации старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). По результатам проведенного исследования автор сформулировал ряд выводов, имеющих как теоретическое так и практическое значение:

- учащиеся с тяжелыми нарушениями речи, переходя в старшие классы, не владеют теми лексическими и грамматическими обобщениями, которые лежат в основе нормальной речевой деятельности, что приводит к социальной дезадаптации;

- ведущими факторами социальной дезадаптации старшеклассников данной выступают: деструктуризация межличностных отношений в социуме; несформированность социального поведения; отсутствие положительной психологической атмосферы в коллективе;

- нарушение системы межличностных отношений у подростков данной категории проявляется в несформированности жизненных целей, предполагающих приобретение профессии, желание занять определенное место в общественной жизни, создание семьи; неопределенном отношении к своему будущему, прошлому; неуверенности в своих силах; обостренном за совершенные в прошлом поступки чувстве вины, что усиливает тревожность и не позволяет реализовать собственные возможности; отсутствии положительных взаимоотношений с родителями;

- несформированность социального поведения выражается в стремлении доминировать в коллективе при отсутствии личностных характеристик, позволяющих стать лидером; неспособности к верному прогнозированию возможного возникновения конфликтных ситуаций и неумении или нежелании адекватно поступать для их предупреждения; в отсутствии стремления к получению и усвоению новых знаний; в отсутствии желания дружеских взаимоотношений со сверстниками. Это является свидетельством пассивной жизненной позиции, препятствующей самосовершенствованию индивида в личностном плане;

- на психологическую атмосферу в классе отрицательное влияние оказывают обнаруженные у учащихся с ТНР завышенные самооценка и уровень притязаний в области личных взаимоотношений, признание всеми членами класса наличия «изолированных», что препятствует полноценному сотрудничеству[6].

Качественный анализ результатов исследования межличностных отношений учащихся старших классов с ТНР, особенностей их социального поведения, состояния психологической атмосферы в коллективе позво-

лил выявить неготовность к «исполнению» в последующей жизнедеятельности необходимых адаптированной личности социально значимых ролей. Такие данные ориентируют на проведение целенаправленной работы с детьми тяжелыми нарушениями речи по профилактике социальной дезадаптации для решения проблемы их интеграции в общество.

Начало функционирования психологической службы в системе специального образования способствовало усилению значимости практических аспектов психологической помощи детям с проблемами в речевом развитии. В данной связи, в последнее десятилетие работы, посвященные психологии детей с недостатками речи характеризуются прикладной направленностью задач исследования. Ведущим направлением научного поиска становится разработка, модификация, адаптация традиционно психологических технологий, с целью оптимизации процесса логопедической коррекции и повышения ее эффективности.

Таким образом, изучение научно-исторического генезиса проблемы психологического изучения детей с недостатками речевого развития показало, что на современном этапе развития логопедии и специальной психологии сложились теоретические предпосылки и объективные условия для выделения в самостоятельную научную область интегративного направления (логопсихологии), разрабатывающего различные аспекты психологической помощи детям данной категории. Разработка концепции, определяющей парадигму развития этого направления, послужит основой для становления системы психологической помощи детям данной категории.

Список литературы

1. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. – М., 1990. – С. 123–128.
2. Волковская Т.Н., Юсупова Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи // Книголюб. – М., 2007. – № 7.
3. Воронова А.П. Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией // Дефектология. – 1993. – №1.
4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
5. Дудьев В.П. Развитие невербальной коммуникации у дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопед в детском саду. – №2 (11). – 2006.
6. Зайцев И.С. Факторы социальной дезадаптации лиц с тяжелыми нарушениями речи // Специальная психология. – 2007. – №3 (13). – С. 10–17.
7. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция / под ред. Г.В. Чиркиной, Л.Г. Соловьевой. – Архангельск, 2009.
8. Левина Р.Е. К психологии детской речи в патологических случаях (автономная детская речь). – М., 1936.
9. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей.: избр. тр. / ред. сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М., 2005. – С. 24–25.
10. Соловьева Л. С. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности // Дефектология. – 1996. – №6. – С. 67–71.

11. Усанова О.Я., Синякова Т.Я. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М., 1982.

12. Усанова О.Я., Слинько О.А. Опыт формирования коллектива учащихся младших классов школ для детей с тяжёлыми нарушениями речи: Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания детей с нарушениями речи. - М., 1987.

13. Филичева Т.Б., Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999.

14. Юсупова Г.Х. Особенности личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород – 2003.

**Личностный подход как методология и технология
научно-методического сопровождения
педагогических коллективов**

В статье отражены взгляды гуманистически ориентированных ученых на проблему взаимодействия субъектов в процессе обучения и воспитания. Взаимоотношение учителя и ученика рассматриваются как сотрудничество, проявляющиеся в совместном творчестве

In article sights of humanistically focused scientists at a problem of interaction of subjects in the course of training and education are reflected. The mutual relation of the teacher and the pupil are considered as the cooperation, shown in joint creativity

Ключевые слова: личностный подход, обучение, воспитание, личность, коллектив, совместная деятельность

Key words: the personal approach, training, education, the person, collective, joint activity

При анализе феномена личностного подхода, следует определиться в смысловом значении понятия «подход» – С. И. Ожегов рассматривает как «совокупность приёмов и способов (в воздействии на кого – что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела и т. п.)» [8, с. 442]. Термин «подход» применительно к образованию как «ведение дела» трактуется многозначно. «Во-первых – это мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания, что соотносимо с понятием "позиция"; во-вторых – это глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, прежде всего, самих субъектов педагогического взаимодействия учителя и ученика» [4, с. 253]. С нашей точки зрения обе последние трактовки не противоречат смыслу первого. В то же время их смыслы отражают разные уровни применения. В значении «социальные установки» подход характеризует базисную основу системной организации образовательного процесса. В том и другом смысле термин «подход» означает определённые ценностные ориентации в образовании.

Реализация личностного подхода в образовании высвечивает ещё одну проблему категориального порядка. «Становление новой концепции среднего образования отражает два подхода к сути формирования подрастающего человека. Один объединил приверженцев традиционного понимания, определяющего отношения между обществом и ребёнком,

педагогом и школьником как воспитание. Другой – связывает сторонников взгляда на человека как на образование (в философском значении этого слова)» [1, с. 26].

Первый подход проявляется в том, что категория «воспитание» в сознании педагогического сообщества выступает предметом педагогики как забота о поиске средств воздействия на школьников. В то время как «образование» означает возникновение некоего идеального образа, несущего гуманистическое начало, выступает средством самостроительства, а значит, вызывает необходимость создания условия, чтобы оно таковым стало. Образование для возникновения собственного образа человека у каждого школьника, и есть сегодня предмет педагогики. О. С. Газман считает, что образование включает две подсистемы: обучение и воспитание. «В основу различий понятий "обучение" и "воспитание" внутри единого процесса образования личности положено несколько оснований» [1, с. 27].

К ним относятся:

- «искусственность – естественность» образовательного материала. Обучение опирается на искусственные знаковые модели и системы, воспитание – на естественные межличностные и социальные отношения;
- в актах обучения преобладает логический, когнитивный компонент, в воспитании – ценностно-ориентированный;
- процесс обучения – развитие интеллектуальных и технологических способностей, а воспитания – процесс становления характера.

Рассматривая образование в единстве обучения и воспитания как процесс саморазвития личности, О. С. Газман подчёркивает роль педагога как сотрудника, создающего условия для этого процесса. «Образование означает и то, что ребёнка ведут к какой-то цели...» [2, с. 26].

Таким образом, реализация личностного подхода в образовании, связана с развитием позитивных установок педагогов на сам подход и с организацией образовательных процессов или их отдельных компонентов в соответствии с его ценностями. Все положения личностного подхода должны быть переносимы в любой компонент системы образования.

Позиция О. С. Газмана освещена в связи с тем, что в публикациях последних лет нет чётких смысловых границ между указанными понятиями. Рассматривая стратегию воспитания в образовательной системе России [10], авторы фактически излагают различные способы гуманизации образования на основе личностного подхода. То есть объём понятия «воспитание» приравнен к понятию «образование», то же самое наблюдается в монографии В. Д. Серикова [9], где образование приравнено к обучению, поэтому личностный подход опирается на фундаментальные дидактические исследования.

Гуманизация образования на основе личностного подхода реализуется в концепциях личностно-ориентированного образования, в личностно-ориентированном воспитании и обучении как его подсистемах. Но общая направленность, методология этого процесса задаётся подходом к

образованию в целом. В качестве методологических основ личностного подхода служат гуманистические традиции в педагогике, которые «своими корнями уходят в глубинные истоки человеческой культуры» [9, с. 7]. Эта традиция связана с познанием сущности человека, его отношения с природой, обществом, государством и отражением этого знания в педагогической парадигме как совокупности ценностей образования. Гуманистические традиции, потребность гуманизации образования ставят нас перед необходимостью осмыслить заново личностный подход, который во все времена предполагал ориентацию процессов на личность. Однако не всегда в полной мере этот подход был реализован (по причине ориентации на опеку личности).

Ведущим феноменом гуманистического сознания является абсолютная ценность личности, заключающаяся в признании её достоинства – самостоятельности. Абсолютизация ценности личности означает признание ее свободного саморазвития, воли и самосознания. Это, по существу, является основной ценностью педагогики. Образование, ориентированное на свободное развитие личности, создаёт условия для неё, смещает акцент в познавательной деятельности с присвоения ею определённой информации на её нравственное осмысление (мотивы, смыслы). «Смещение угла зрения ... в сторону личностного содержания учебной ситуации: не только как ученик мыслит, но и о чём; не только, что он говорит, но и как на самом деле думает; не только как проживает учебный процесс, но и как переживает его» [9, с. 11]. Самоценность личности, природа которой в нравственном сознании, изменяет цель образования. Цель ориентирует образование и все его компоненты на развитие ценностно-смысловой сферы личности как специфической природы человеческой психики и реализуется через рефлексию, переживание, диалог как механизмы становления человеческого опыта.

«При усвоении ценностных акцентов материала обнаруживается качественно новая функция мотивации: мотив обуславливает само содержание того, что усваивается, поскольку ценность не просто понимается (значение), но принимается (смысл), причём последнее как раз и обуславливает то, как она будет понята. А так как ценностная структура в значительной мере выстраивается ... учителем, то понятие "содержание" утрачивает свои чёткие программные границы, становится функцией, продуктом взаимодействия субъектов взаимодействия учебной деятельности» [9, с. 11], т. е. совместная деятельность имеет не только внешние атрибуты, но и внутреннее содержание сотрудничества (творчество), которое ведёт к саморазвитию субъектов (педагог, ученик) образовательного процесса, проявлению их личностных функций. Такая деятельность приводит не к воспроизведению знаний в форме стандартных решений, а к «познавательной интеллектуальной инициативе». Изменяется способ познавательной деятельности, где «пристрастное, личностное отношение распространяется не только на конкретно-научное содержание, но и на различного рода регулятивные принципы, нормы, идеалы ...» [3, с. 25].

Следовательно, в образовательном процессе усиливается «функция человеческого (гуманитарного) познания – не только узнать, но и осмыслить мир, придать ему определённый смысл. Последнее означает не просто "субъективирование", присвоение, но и своего рода дополнение, продолжение знания в своём измерении» [9, с. 21].

В данных рассуждениях несколько ключевых моментов, которые высвечивают проблему содержания образования в новой ситуации. Во-первых, объективно заданное содержание как предметное общение субъектов, общение как творческий поиск и самовыражение, т. е. естественное для людей сотрудничество. Отсюда следует, что объективно заданное содержание – путеводная нить познания картины мира и бытия человека в этом мире. Объективно заданное содержание было всегда в виде определённой структуры знаний, навыков, умений, овладение которыми обеспечивало формирование «лоскутной» картины мира, и когда-то в соответствии с законом перехода количества в качество этот мир предстанет в целостности. Здесь же структура содержания должна выстраиваться в логике становления и развития проблем разного уровня. Один замечательный учитель сказал: «Я преподаю химию как драму идей и драму людей».

Этот путь подсказала ему наука и её история развития, но не традиционное содержание обучения химии.

Во-вторых, личностные функции содержания, которые реализуют феномен «быть личностью». К таковым функциям относятся «мотивирующая (принятие и обоснование деятельности), опосредующая (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизийная (видение скрытых противоречий действительности), критическая (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), рефлексивная, смыслотворческая, ориентирующая (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения), ... самореализующая (стремление к признанию своего «я» окружающими), ... » [9, с. 43]. Наделение содержания образования личностными функциями делает его гуманным, значимым для человека.

С одной стороны, полнота этих функций как результат образовательного процесса, с другой – критерии отбора содержания и с третьей – отражение содержания в процессе взаимодействия субъектов и объективно заданного содержания. То есть содержание образования задаёт направление и характер деятельности его субъектов, поэтому личность не только модель окружающего мира, зафиксированная в поведении (В. Д. Шадриков), но и прототип модели содержания образования, как справедливо отмечает В. В. Сериков [9].

Таким образом, личностный подход в современном понимании – это совокупность ценностей: субъекты, их свобода, творчество, саморазвитие, целостность, диалог как форма самопроявления личности. Личностный подход в практике образования – это педагогика, исповедующая данные ценности и основывающаяся на личности не только ученика, но и

учителя. Реализация личностного подхода в личностно-ориентированном образовании опирается на психологические концепции о функциях личности в жизнедеятельности, о специфической природе человеческой психики, о её смысловой сфере, рефлексии, переживании и диалоге как механизмах образования личностного опыта. Акцент на ценности личностного подхода позволяет переосмыслить содержание всех категорий (компонентов) процесса образования (обучения и воспитания) и тем самым задать ориентиры преобразования педагогического сознания и практики. Именно с этих позиций сегодня интенсивно осуществляется разработка путей реализации личностно-ориентированного образования. Н. А. Селиванова [10] выделила ряд активно разрабатываемых подходов личностно-ориентированного образования: средовой, коэволюционный, амбивалентный, событийный, герменевтический, философско-антропологический.

Можно назвать в этом ряду ещё некоторые подходы, разрабатываемые сегодня в педагогике. К ним относятся, например, стратегический и личностно-деятельностный (И. А. Зимняя), онтологический (И. М. Лузина) [10].

В каждом из перечисленных подходов выделяется и раскрывается сущность той или иной стороны образовательного процесса, которая даёт максимальную возможность реализовать личностную парадигму. Проанализируем данные подходы. *Средовой подход* рассматривается как фактор эффективного развития личности. Предполагается, что созидание среды осуществляется в совместной творческой деятельности педагога, учеников и отношений. Среда выступает условием и средством развития субъектов образовательного процесса в таких его компонентах, как целевой, содержательный, операциональный, организационный.

Амбивалентный подход возник в результате встречи различных феноменов в педагогической практике: коллектив и индивидуальность, хаос и порядок, свобода и ответственность, дифференциация и интеграция. Рассматривается этот подход как механизм интеграции исключаящих друг друга сторон явления и их взаимное развитие, взаимодополнение и взаимопроникновение на основе инверсии (с лат. – перестановка) и медитации (с лат. – размышление). Нам представляется, что этот подход очень часто используется педагогами при попытке найти «золотую середину» в процессе организации познавательно-практической деятельности учащихся. Соответственно требуется отбор определённых ситуаций (информационной, поведенческой, деятельностной, моральной и т. д.) любая ситуация представляется как процесс выбора между добром и злом.

Событийный подход рассматривается как способ совместного бытия в образовательном процессе, совместного переживания на основе совместной деятельности и диалога педагогов и школьников. Эта событийность означает возможность вызвать у детей ощущение происходящего с ними в повседневной жизни как событие.

Герменевтический и онтологический подходы отражают философско-антропологический подход, который разрабатывается И. М. Лузиной и её учениками. Сущность его состоит в том, что весь процесс образования – это процесс познания множественностью способов «образовательного» знания ради становления и полного развития личности, «спасительного, святого» знания для духовной жизни и «господствующего» знания, специального в той или иной области человеческой деятельности [7, с. 37]. Такой процесс выстраивается на основе законов бытия человека:

- структуры духовного процесса, в нашем понимании – самообразования, в котором три важных компонента: мотивация, восприятие, мотивация интеллекта, мотивация идей;

- контраста между тем, что есть, и тем, что должно, как интервала осознания своего «я».

Следует охарактеризовать ещё один подход, который интенсивно разрабатывался в 70-е гг. прошлого века и эффективно используется до сих пор. Это развивающее обучение, которое сегодня называют личностно-развивающим подходом. Его идеи разработаны в психологии В. В. Давыдовым, Д. Б. Элькониным, Л. В. Занковым, в педагогике – это целая научная школа Г. Д. Кирилловой [6]. Основной идеей этого направления является содержательное обобщение и сотрудничество субъектов обучения и воспитания. Процесс образования выстраивается как поэтапное решение усложняющихся познавательных-практических задач.

Краткая характеристика способов реализации личностного подхода даёт основание заключить, что они могут использоваться по отдельности и в совокупности в зависимости от цели и образовательной ситуации, так как они взаимодополнительны и позволяют представить все компоненты образовательного процесса личностно-ориентированными.

Этот вывод подтверждается исследованием В. В. Серикова, который утверждает: «Основной процессуальной характеристикой личностно-ориентированного образования является учебная ситуация, которая актуализирует ... личностные функции обучаемых. Конструирование такой ситуации, ... предлагает использование трёх базовых технологий: представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач (технология задачного подхода); усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (технология учебного диалога); имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в условиях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр)» [9, с. 45].

Личностная парадигма или личностный подход потребовал переосмысления целей образования. Хочется подчеркнуть переосмыслить, но не отказаться, как на этом настаивает ряд авторов, апеллирующих к тому, что «личность по своей сути не терпит изначальной заданности». Ес-

ли это так, то личность не должна терпеть и организованного образования. С нашей точки зрения, традиционная цель образования – всестороннее и гармоничное развитие личности, долгосрочная цель отражает сегодня развитие всех сфер каждого обучающегося: тела, души и духа и предполагает гармонию потребностей и возможностей личности. Данная цель конкретизируется в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, этапов и видов образования. Кроме того, деятельность субъектов образования (педагог – ученик) имеет разные смыслы: первый организует, создаёт условия для саморазвития второго – ещё одно направление конкретизации целей. Стало быть, первый задаёт параметры результата своей деятельности через деятельность второго. Другое дело, что в педагогической практике редко можно наблюдать грамотную постановку целей общих, частных и конкретных.

Квинтсенсией переосмысления личностного подхода с позиций гуманизации образования стали положения, сформулированные В. В. Сериковым [9, с. 29–40], которые реализуются в вышеназванных подходах. Эти положения мы берём за основу:

- сущностью образования является субъектное становление обучаемых;
- образовательная деятельность педагога заключается в реализации, представленной им социальной культуры и своей позиции через личность обучаемого;
- единицей образовательного процесса является личностно-ориентированная ситуация в учебно-педагогической системе жизнедеятельности обучаемых.

Под учебно-педагогической ситуацией понимается «совокупность условий и обстоятельств, в которую активным образом включены педагоги и учащиеся как субъекты педагогической и учебной деятельности» [11, с. 46].

Учебно-педагогические ситуации относятся к числу социальных и отражают субъект-субъектные отношения. Они отличаются от других социальных ситуаций тем, что одна и та же ситуация по отношению к педагогу выступает как педагогическая, а по отношению к обучаемым – как учебная. В учебно-педагогической ситуации субъекты являются друг для друга внешними обстоятельствами [там же]. Источники педагогического целеполагания:

- потребности общества, социальных групп, семьи;
- сам обучающийся как совокупность возможностей;
- педагог, реализующий образовательный процесс.

Проектирование образовательного процесса как совокупности учебно-педагогических ситуаций предполагает построение системы поэтапных организационно-педагогических действий:

- трансформацию культурных объектов из предметной в социально-коммуникативную, организационно-деятельностную, диалогическую форму, в которой они будут адекватно, присвоены обучаемым;

- представление педагогической цели в виде ожидаемых вариантов поведения и личностных проявлений обучаемых;
- разработку предметного содержания деятельности учащихся, обеспечивающего соответствующие психические механизмы развития (объекты, проблемные ситуации, деловые и межличностные коммуникации, ориентировочная основа и т. д.);
- выявление актуального уровня мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-волевых компонентов развития личности;
- выявление возможных вариантов развёртывания учебно-педагогических ситуаций в зависимости от актуального уровня развития личности.

Реализация проекта образовательного процесса осуществляется в виде педагогической технологии, представленной в блоках программ совместной деятельности его субъектов.

Данные положения свидетельствуют, насколько значима адекватная позиция педагога к личностному подходу, насколько важно его ценностное самоопределение в образовании, психологическая и технологическая готовность к личностно-ориентированной образовательной деятельности. «Идея личностно-ориентированного образования ... существует в современном педагогическом сознании на двух уровнях – обыденном и научном. К первому ... можно отнести ... представление о личностном подходе в образовании как об этико-гуманистическом феномене, связанном с идеями уважения личности ребёнка, партнёрством, сотрудничеством, диалогом ... [9, с. 41]. Такое представление не затрагивает глубинные процессы развития учеников, да и глубинную перестройку педагогов и образовательного процесса. Причиной этого явления выступает сама теория личностно-ориентированного образования, не дающая чётких представлений о конечном результате такого образования, о его критериях и показателях, о технологии проектирования и организации как технологии внедрения.

Исследование Е. И. Казаковой теоретических основ развития образования в условиях гуманизации образования дополнило, на наш взгляд, теорию личностно-ориентированного образования инструментальным системно-ориентационным подходом. Главное в этом подходе, по её мнению – «проектирование развития системы за счёт первоочередного проектирования системообразующих компонентов. Операционная сторона подхода предполагает: восприятие нового ориентира – встраивание его в имеющуюся систему координат (переструктурирование ориентационного поля) – оценка возможности перехода должного в достижимое – выбор – корректировка системы координат, т. е. восприятие – оценка – коррекция – оценка – выбор – оценка – коррекция» [5, с. 70]. В исследовании убедительно показана эффективность применения системно-ориентационного подхода как к личностной сфере, так и к образовательной системе.

«Суть системно-ориентационного подхода к развитию общеобразовательной школы можно представить в единстве следующих утверждений.

Школа рассматривается в нём как субъект своего развития.

Школа обладает ориентационным полем, в котором объединены актуальные ориентиры развития.

Отсюда системно-ориентационный подход к развитию школы как образовательной системы предполагает обеспечение (создание условий) развития путём первоочередного проектирования ориентационного поля. Именно ориентационному полю в наибольшей степени присущи признаки системообразующего фактора, следовательно, изменения ориентационного поля непреложным образом влекут за собой развитие системы, и наоборот.

Процесс проектирования ориентационного поля должен включать в себя:

- изучение имеющихся ориентиров развития, состава и структуры ориентационного поля;
- корректировку поля за счёт повышения субъектного принятия имеющихся ориентиров и включения в него новых ориентиров;
- оценку результативности, выраженной в сформированности ориентации и развитии.

Процесс проектирования должен опираться на все системные закономерности, т. е.:

- обеспечивать целостность за счёт фиксации внимания на системообразующих компонентах;
- рассматривать данную систему во взаимосвязи с другими системами;
- учитывать значимость внутрисистемной структуры;
- реализовывать проектирование развития как оптимизацию целевой функции (в каждый конкретный момент и с учётом перспективы» [5, с. 71, 72].

Из этого следует, что в основе системно-ориентационного подхода лежат мотивационные функциональные характеристики системы мотивов. Для нас важна операционная сторона этого подхода, так как обеспечивает поэтапную реализацию личностного подхода как определённую процессуальную систему. Кроме того, его инструментальность даёт возможность создавать условия для одновременного развития школы и педагогов, включая последних в проектировочную деятельность. Из этого также следует, что личностный подход, в первую очередь, ориентирован на педагога: он является условием развития образовательного процесса и средством развития ученика.

В. В. Сериков [9, с. 130] отмечает, что профессиональная готовность к личностно-ориентированной педагогической деятельности предполагает:

- самообоснование педагогом своих действий, самореализация на основе внутренней профессиональной мотивации;

- непрерывный поиск альтернатив существующей практики образования;
- целеполагание на основе авторской модели образования;
- совместное с учениками осмысливание элементов содержания образования;
- внесение авторских элементов в содержание образования;
- рефлексия своего личностного и профессионального поведения;
- ответственность за принимаемые решения;
- принятие или отвержение форм деятельности и общения с позиций своего педагогического идеала;
- ориентация на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения.

Природа личностного подхода, его технология, кратко представленные нами, выделенные признаки готовности к его реализации дают основание предположить, что его осуществление требует актуализации глубинных механизмов социокультурной ориентации педагогов, развития мотивационных и операционно-исполнительских структур деятельности педагога на основе включения его в проектировочную и реализаторскую деятельность. Перестройка педагогической деятельности и мышления требует определённой помощи, поддержки, которая заключается в организации включения педагогов в проектирование и реализацию новых или модернизированных образовательных процессов. От этого зависит перестройка образовательной системы, где методологией того и другого является личностный подход.

Список литературы

1. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности в образовании. – М. – 1995. – № 2.
2. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности в образовании. – М., 1995. – № 3.
3. Герасимов Г. И. Управление инновациями и инновационное управление // Инновационная школа. – 1995. – № 1. – С. 18–20.
4. Зимняя И. А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2001. – С. 244–252.
5. Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентированный подход): дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995.
6. Кириллова Г. Д. Теория обучения / Г. Д. Кириллова. – СПб., 2001.
7. Лузина И. М. Лекции по теории воспитания / И. М. Лузина. – Псков, 1995.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М., 1988.
9. Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. – М., 2001.
10. Сериков В. Д. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. Д. Сериков. – Волгоград, 1994.
11. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб., 1998.

Методологические основания построения модели инновационной системы непрерывной безотрывной профессиональной подготовки в условиях модернизации экономики

В статье, исходя из необходимости реализации стратегии модернизации экономики на основе ее инновационного развития и нравственного обновления общества излагаются методологические основания построения инновационной системы непрерывной безотрывной профессиональной подготовки, ориентированной на конечный результат. Главной целью инновационной системы подготовки является формирование инновационного поведения человека, ориентированного на реализацию инновационной стратегии модернизации экономического и общественного развития государства

In article, proceeding from necessity of realization of strategy of modernization of economy on the basis of its innovative development and moral updating of a society the methodological bases of construction of innovative system of the continuous continuous vocational training focused on the end result are stated. An overall objective of innovative system of preparation is formation of innovative behavior of the person focused on realization of innovative strategy of modernization economic and social development of the state

Ключевые слова: инновационное образование, безотрывная профессиональная подготовка, социальный заказ, интеллектуальный потенциал образовательного пространства, профессиональная компетентность, горизонтальная мобильность профессионала, педагогическая антропология, энергоинформационное пространство, прогностическая проектная деятельность

Keywords: innovative formation, continuous vocational training, the social order, a mental potential of educational space, professional competence, horizontal mobility of the professional, pedagogical anthropology, power information field, prognostic design activity

Систему образования принято считать ключевым звеном общественного развития. Главным ориентиром проектирования системы образования является социальный заказ общества, формирование которого основывается на перспективах его развития. Современная стратегия государства и общества ориентирована на модернизацию экономики. Но модернизация экономики невозможна без инновационного развития всех сфер общества. Инновационное развитие экономики, инновационное поведение человека, обновленное общественное сознание и формирование нравственных общественных отношений есть **сущностное ядро** и одновременно **стержень** процесса модернизации не только экономического, но и в целом развития общества и государства.

Необходимым условием реализации этой стратегии является выполнение целого ряда взаимосвязанных результатов созидательной деятельности: инновационные ресурсы – инновационная инфраструктура – инновационные институты – инновационное образование – инновационный интеллект – инновационное поведение – инновационное общество. Очевидно, что совокупность этих результатов образует вполне определенную логическую последовательность, в которой каждый предшествующий член последовательности является необходимым условием существования и развития следующего. Образование в этой последовательности является ключевым звеном, выполняющим генетические функции по отношению ко всем другим звеньям.

Это означает, что потребности развития всех членов (участников) последовательности по отношению к образованию являются источником формирования социального заказа, определяющего качественно новую, ориентированную на модернизацию экономики и общественного развития инновационную модель образования в целом и профессиональной подготовки – в частности. Поэтому первым шагом на пути построения инновационной системы безотрывной профессиональной подготовки должно явиться определение *а) потребностей в профессиональных кадрах с учетом структуры потребностей профессиональной сферы и б) наличия и качества потенциального контингента профессиональной подготовки в) уровня профессиональной готовности осуществления профессиональной деятельности, в основе которой лежит профессиональная пригодность и профессиональная компетентность кадров.*

С этой целью применительно к каждому члену обозначенной выше последовательности с учетом структуры кадровых потребностей и потенциального контингента обучающихся должны быть построены прогностические профессионально ориентированные три вида моделей: *модели профессиональной среды, модели профессиональной деятельности, модели человека-профессионала (в производственной сфере)*(См.[4], [5].). Совокупность этих моделей в идеальной форме выражает конечный результат подготовки, на который должен быть сориентирован весь образовательный процесс. Оценка этого конечного результата должна осуществляться на основе эффективности внедрения соответствующих показателей в практику конкретных производств.

Однако такая работа не может быть проведена только силами системы образования. Она должна проводиться совместно с заказчиками. А это означает, что в структуре системы образования должна быть создана специальная комплексная группа высококвалифицированных разнопрофильных экспертов-исследователей, непосредственно взаимодействующая с потребителем-заказчиком, которая занимается не только формированием заказа на образование, но и осуществляет его реализацию и обратную связь. В этой связи возникает необходимость в специальном исследовании сущности, содержания и функций этого звена системы непрерывного образования.

На основе полученного таким способом социального заказа может быть построена инновационная модель образования. Но, поскольку система образования является подсистемой общественной жизни, то в ней должны найти отражение все компоненты стратегии общественного развития, применительно к безотрывной подготовке – сфере профессиональной жизни и деятельности.

А это означает, что, исходя из структуры потребностей инновационного экономического и общественного развития, должны быть спроектированы частные инновационные модели: необходимых для системы подготовки ресурсов, инфраструктуры, образовательных институтов, образовательного пространства (профильного содержания, профильных технологий, средств, форм и др.), интеллектуального потенциала образовательного пространства, поведения обучающегося в условиях профессиональной среды и в общественной жизни.

Поскольку речь идет о подготовке взрослого человека, то это означает, что этот человек уже обладает индивидуальным жизненным и профессиональным опытом, который в процессе образования должен быть использован как фундамент к формированию способностей будущего профессионала к инновационному поведению, способностью качественно менять свое поведение и образ жизни. Поэтому инновационная модель безотрывной профессиональной подготовки должна характеризоваться новым качеством во всех ее аспектах: организационном, содержательном, процессуальном и др. Исходным пунктом построения такой модели должен служить качество профессиональной деятельности, основанной на профпригодности, профессиональной компетентности и психологической готовности, индивидуальный и общественный опыт, учитывающий особенности и специфику профиля подготовки.

С учетом этой специфики должны исследоваться все компоненты безотрывной подготовки. В этой связи при построении модели профессиональной подготовки должны быть учтены:

- современные экономические – рыночные условия, требующие «горизонтальной» мобильности профессионала как способности ориентироваться и адаптироваться в смежных профессиях, что требует широкого профессионального кругозора, фундаментальных знаний и особой мировоззренческой подготовки;

- социальные условия – особенности поликультурной среды и социально-экономических отношений профессиональной сферы, что требует выделения наряду с базовым компонентом содержания образования выделения варьируемого компонента, учитывающего специфику национального, регионального, поликультурного или других аспектов будущей сферы профессиональной деятельности или общественной жизни в зависимости от социального заказа и контингента обучающихся.

На этой основе с учетом общих принципов профессиональной подготовки должны быть выявлены закономерности и сформулированы специфические принципы непрерывного профессионального образования.

К числу известных общих принципов профессионального образования, актуальных для подготовки кадров для современной экономики являются принципы: мотивации обеспечения, проблемности, межпредметных связей, политехнизма, профнаправленности. С учетом современных условий и выше изложенного очевидна необходимость обоснования и разработки принципов: фундаментальности, целостности, инновационности, нравственности, учета национальных интересов, поликультурности, конкурентоспособности.

Посредством реализации этих принципов в каждой компоненте единой модели безотрывной подготовки образования должны быть учтены специфические особенности единого поликультурного пространства, региона, территории, ресурсов, народонаселения, производственного и человеческого капитала, профессиональной деятельности, особенности культуры. Иными словами, во всех моделях профессиональной подготовки должен быть реализован дифференцированно-интегрированный подход, говоря философским языком, общее, особенное и единичное на каждом уровне пространства общественной жизни: государства, профессиональной сферы, конкретного производства.

В наиболее широком понимании образование – это формирование качественно нового образа жизни человека и качественно нового **человека**. И именно человек, его образ, развитие этого образа являются системообразующим и стержневым факторами системы образования и сферы профессиональной жизни. Поэтому к построению качественно новой – инновационной модели человека-профессионала необходим целостный системный подход к воспроизводству, становлению и развитию генетически и исторически обусловленных профессионально значимых качеств его внутреннего мира. Ключевым звеном в этой модели должен служить антропогенез, который явится системообразующим компонентом и интегрирующим стержнем инновационно развивающейся модели образования взрослых. На необходимость использования идей антропологии в исследовании образовательных систем обращали внимание Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад и др. [1, 2, 3]. Б.М. Бим-Бад писал: «Дезинтеграция педагогического мышления вызвана отменой его целостного объекта – человека как предмета воспитания, разрушен фундамент всего здания наук о человеке – педагогическая антропология, изъят внутренний стержень, скрепляющий начала педагогического мышления – законы развития человека в единстве и целостности внешнего и внутреннего, объективного и субъективного общего и особенного» [3].

На этой концептуальной основе с учетом конкретного профиля подготовки строится энергоинформационное пространство безотрывной профессиональной подготовки включающее: учебно-исследовательскую и учебно-производственную материальную базу, профильно ориентиро-

ванное содержание образования, учитывающее нравственный аспект формирования производственных и общественных отношений (воспитания), профильно ориентированный контингент педагогов (тьюторов, консультантов, экспертов и др.), систему проверки эффективности подготовки по конечному результату.

С использованием принципов и базовых компонентов инновационной системы общеобразовательной и профессиональной подготовки строится дидактическая модель организации образовательного процесса, стержнем которой должна служить опирающаяся на индивидуальный и общественный (корпоративный) опыт единая методологическая, теоретическая и практическая система формирования инновационного поведения человека в условиях профессиональной среды.

С целью разработки профильных, ориентированных на нравственное воспитание, эффективных технологий и конкретных методов, приемов, средств и форм профессиональной подготовки, должна быть выявлена логика развития профессиональных и нравственных качеств будущего профессионала и профессионального интеллекта как сущности, регулирующей поведение человека в процессе профессиональной деятельности.

В процессе профессионального и общего развития человек переходит с одного уровня развития на другой уровень. При этом качественно меняется сущность человека и его образ жизни. В этой связи систему непрерывного образования необходимо рассматривать и строить как последовательность качественно *меняющихся образовательных пространств, являющихся дидактической моделью будущих пространств профессиональной или социальной сферы жизни.*

Поскольку речь идет об инновационном развитии образования, то должна быть выявлена его сущность, способная переводить результаты образования – человека, поведение и образ жизни человека с одного качественного уровня на другой в рамках последовательности качественно **меняющихся образовательных пространств.** Такой сущностью является **интеллектуальный потенциал образовательного пространства.** «...исходя из концептуальной системы Б.Г. Ананьева, правомерно трактовать интеллект как ядро субъекта сознания. В интеллекте максимально воплощена функция психического отражения. Связь интеллекта с личностными характеристиками определяет его зависимость от социального бытия человека в обществе. С другой стороны, связь с индивидом означает зависимость психологического отражения от природных законов бытия человеческого организма» [6, с. 205].

Из приведенного положения видно, что интеллект можно рассматривать как **сущность связи пространства внутреннего мира человека и внешней среды и регулятор деятельности и поведения в любом жизненном пространстве, включая профессиональную сферу.**

В свою очередь, профессиональный интеллект формируется в процессе интеллектуальной профессиональной деятельности. В этой связи в

рамках каждого качественно определенного образовательного пространства должна быть разработана **система способов и соответствующих процессов профессионально опосредованной интеллектуальной деятельности**, ориентированная на формирование качественно нового сознания, интеллекта и поведения человека-профессионала. Исходя из этого, образовательный процесс моделируется как опредмеченный совокупный общеобразовательный и профессиональный интеллект образовательного пространства в форме содержания, зафиксированного в программах, учебниках и учебных пособиях, технологиях, методах, средствах и формах учебно-познавательной, интеллектуальной, творческой и профессиональной деятельности.

Стержнем такого образовательного процесса должна явиться технология обучения, построенная на основе методологии нравственного, интеллектуального и профессионального развития индивидуального и общественного опыта.

Интегральной формой организации образовательного процесса должна явиться индивидуальная и коллективная прогностическая проектная деятельность. Прогнозный проект, проект, будучи наиболее эффективным средством проявления созидющего интеллекта человека, является системообразующим компонентом всех составляющих подготовки специалиста к профессиональной деятельности и к жизни. Поэтому он является эффективным средством **диагностики качества подготовки специалиста по конечному результату**. Он должен быть сориентирован с одной стороны на проявление профессиональных и личностных качеств обучающегося, а с другой – на реализацию социального заказа. Поэтому проектные задания и прогнозирование деятельности над проектом должны строиться исходя из названных выше прогностических профессионально ориентированных моделей конкретной профессиональной среды, конкретной производственной деятельности, конкретного человека-профессионала. И оцениваться этот проект должен по экономическим или другим результатам его внедрения на конкретном производстве, конкретном рабочем месте, где будущий специалист работает или будет работать.

В этой связи весь процесс профессиональной подготовки должен быть сориентирован на инновационное поведение человека-профессионала и на конечный результат. Тогда разработанная образовательная модель безотрывной профессиональной подготовки не только не будет оторвана от реальной практики, но будет служить генетическим ядром ее инновационного развития, реализуя в рамках конкретного производства стратегию модернизации экономики.

После того, как дано концептуальное описание исходных методологических оснований системы непрерывной безотрывной профессиональной подготовки, возникает вопрос о возможности построения единой теоретической модели образования, поскольку в педагогической теории

существует множество, на первый взгляд, самостоятельных, так называемых, парадигм.

Совокупность трех компонентов: (общий и профессиональный) интеллект, интеллектуальная деятельность и интеллектуальный потенциал образуют единую сущность образовательного пространства, которую на уровне формы имеет смысл рассматривать как *метасистему*, обеспечивающую инновационное развитие системы профессиональной подготовки посредством перехода от сущности одного порядка к сущности другого порядка.

Поскольку речь идет одновременно об учебной, познавательной и профессиональной деятельности в едином пространстве жизнедеятельности обучающихся, то имеет смысл использовать интегральный термин «учебно-познавательно-профессиональная деятельность».

В качестве метасистемы в таком жизненном пространстве может служить энергоинформационное пространство, представляющее единство сущностей внутреннего мира человека, информационной образовательной среды и учебно-познавательно-профессиональной деятельности обучающегося.

Опираясь на такую идеологию построения системы образования, в частности, на понятие сущности образовательного пространства и понимание образования как единого пространства гармонизированных процессов внутреннего мира человека, внешней информационной среды и учебно-познавательно-профессиональной деятельности предоставляется реальная возможность интеграции различных педагогических теорий в сфере безотрывной профессиональной подготовки в условиях реального сектора экономики.

С позиций образовательного пространства как объекта исследования все парадигмы подразделяются на четыре самостоятельные, но в то же время связанные друг с другом посредством общего объекта исследования, группы представляющие собой разные аспекты и, соответственно, предметы исследования одного и того же объекта: первая – внутренний (личностный) аспект, вторая – внешний (социальный) аспект, третья, связывающий внутреннее и внешнее (процессуально-деятельностный) аспект, четвертый аспект можно характеризовать как уровневый, охватывающий на разных уровнях глубины и обобщенности целостный объект исследования. Синтезируя их в единую целостность на основе обозначенной выше метасистемы, можно построить единую логически стройную теоретическую модель непрерывной безотрывной профессиональной подготовки на протяжении жизни.

Такое теоретико-методологическое исследование приведет к построению *методологической и на ее основе теоретической модели системы непрерывной безотрывной профессиональной подготовки образования, где корнем и исходным пунктом будут служить жизненный ресурс Человека, Общества и Природы, а вершиной – нравственный*

интеллектуальный потенциал общего и профессионального развития человека.

В силу опережающего развития интеллекта, отвечающего требованиям инновационного поведения человека и требованиям модернизации экономики, можно утверждать, что построенная методологическая модель раскроет сущность, а теоретическая модель – содержание непрерывного процесса развития реальных образовательных пространств. Такие образовательные пространства обеспечат непрерывную профессиональную подготовку специалиста, формирование его инновационного поведения, способного в условиях конкретных пространств профессиональной и общественной жизни к осуществлению инновационной стратегии развития всех видов ресурсов, способных обеспечить модернизацию экономики, производственных и общественных отношений в России.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания – М.: Наука, 1977.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1980.
3. Бим-Бад Б.М. О перспективах возрождения педагогической антропологии // Советская педагогика. – № 11. – 1988. – С. 38–43.
4. Дворцова Е.В., Дружилов С.А. Профессиональная «Я-концепция» и концептуальная модель деятельности // Ананьевские чтения 2001: Образование и психология: тез. науч.-практ. конф. / под ред. А.А. Крылова, В.А. Якунина. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 264–266.
5. Дружилов С.А. Психология профессионализма: инженерно-психологические аспекты: учеб. пособие. – Новокузнецк: Изд-во СибГИУ, 2000.
6. Логинова Н.А. Опыт человекознания: История комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2005.

Трансформация целей эколого-географического образования в процессе реформирования высшей школы

В статье рассматриваются цели эколого-географического образования и их трансформация в процессе реформирования высшей школы. Раскрываются уровни экологической образованности и экологической грамотности. Определяются типы экологической деятельности. Исследуется понятие экологической компетентности как главной цели эколого-географического образования.

The article focuses on the goals of ecological geographical education and their modification in the process of reforming the high school. New levels of ecological literacy and education along with the types of ecological activities are defined. The notion of ecological competence, which is seen as the main goal of geographical education, is being scrutinized.

Ключевые слова: эколого-географическое образование; образовательная система; уровень экологической образованности; экологическая культура; географическая культура; экологическая деятельность; экологическая ответственность; экологическая компетентность; профессиональная компетентность.

Key words: ecological and geographical education; educational system; the level of ecological literacy; ecological culture; geographical culture; ecological activity; ecological responsibility; ecological competence; professional competence.

Цели и задачи эколого-географического педагогического образования педагогических специальностей в высших учебных заведениях в значительной мере определяются иерархически выше стоящими образовательными целями: образования в целом; высшего профессионального образования, экологического образования, а с учетом возможной будущей педагогической профессиональной деятельности и высшего педагогического профессионального образования.

В. В. Краевский и А. В. Хуторской [12, с. 30], предлагают следующее определение целей и сути образования: «Образование есть целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Это определение подходит для образовательных систем всех типов, ибо, как отмечают В. А. Сластенин и В. П. Каширин [23, с. 187], в цели современного образования должны найти концентрированное отражение как интересы общества, так и интересы личности, – «это развитие тех свойств личности, которые нужны ей и обществу для включения в социально ценную деятельность».

С позиций образовательных систем к основным задачам высшего профессионального образования отнесем также удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном разви-

тии. Также, естественно, что образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в данном типе образовательных систем будет направлено на удовлетворение интересов, прежде всего, отдельного человека как потребителя образовательных услуг, а образовательные системы первого типа будут ориентироваться, в первую очередь, на интересы общества и государства.

И, наконец, предельно расшифровывая вслед за В. Тестовым [26] суть высшего профессионального образования, будем понимать под ним в идеале (*идеальная цель*) – определенный требуемыми компетенциями уровень освоения обучающимся методологически важных, долговременных инвариантных элементов человеческой культуры (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), способствующих инициации, развитию и реализации творческого потенциала обучаемого, обеспечивающих высокий уровень его внутренней интеллектуальной и духовной культуры, создающих внутреннюю потребность в дальнейшем постоянном саморазвитии и самообразовании, способствующих адаптации личности в изменяющихся социально-экономических условиях.

Эколого-географическое образование в высших педагогических учебных заведениях следует рассматривать как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, вносящий свой вклад в достижение общей цели образования, способствуя формированию всесторонне и гармонично развитой личности специалиста с общественно и лично-полезной направленностью всех ее свойств и качеств (патриотизм, гуманизм, духовность, активная гражданская позиция, способность к труду и жизни в условиях современной цивилизации, высокий образовательный и культурный уровень, самостоятельность, инициативность и творческие способности), подготовленной к своей дальнейшей профессиональной педагогической деятельности, путем приобщения ее к экологической и географической культуре. В данном определении учитывается профессиональная направленность обучения в вузе; а также следует помнить, что для вуза характерно соединение науки и преподавания в общей категории «обучение»].

Цель эколого-географического образования в высших педагогических учебных заведениях может быть сформулирована наиболее широко следующим образом – в рамках общего процесса формирования всесторонне и гармонично развитой личности с общественно и лично-полезной направленностью ее свойств и качеств (патриотизм, гуманизм, духовность, активная гражданская позиция, способность к труду и жизни в условиях современной цивилизации, высокий образовательный и культурный уровень, самостоятельность, инициативность и творческие способности), подготовить компетентного и подготовленного на уровне мировых стандартов специалиста-педагога, готового к трансляции определенного фрагмента экологической и географической культуры, на основе гуманистически и лично-ориентированной профессиональной

позиции и профессиональных компетенций, путем формирования у нее определенной подсистемы экологической культуры – требуемого компетенциями уровня освоения методологически важных, долговременных инвариантных элементов экологической и географической культуры (системы научных и практических знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, а также эмоционально-ценностных отношений и ориентации на экологически рациональное и оптимальное поведение и деятельность), обеспечивающих ответственное отношение к окружающей среде и компетентное принятие решений в области будущей профессиональной (и непрофессиональной) экологической, географической и эколого-педагогической деятельности.

Под экологической деятельностью подразумеваются «лишь те действия, которые predeterminedены потребностями личности в охране или улучшении природной среды, а также потребностями в использовании природы при осознании ее ценности» [15, с. 75]. Данный тип деятельности в свою очередь подразделяется на два подтипа и множество видов деятельности – подтип деятельности по оптимизации природной среды (виды деятельности – охрана природы, улучшение преобразованной уже человеком природной среды) и подтип – природопользование (виды деятельности: использование природы для удовлетворения эстетических, материальных, познавательных, коммуникативных потребностей, в педагогических целях и т. д.).

В настоящее время выделяют три подтипа экологической деятельности: в области окружающей среды (1-3), экологических отношений (4-5) и человека (6-7). К подобной экологической деятельности относятся следующие ее виды: 1) сохранение и восстановление (природных объектов, биоразнообразия); 2) исследование и оценка существующего состояния окружающей среды и прогнозирование его изменения в обозримом будущем; 3) преобразование уже нарушенных человеком земель и ландшафтов; 4) правовое регулирование экологических отношений; 5) экономическое регулирование экологических отношений; 6) экологическое образование и просвещение; 7) создание благоприятных условий жизнедеятельности человека и других живых организмов (экологическая безопасность, экогигиена и др.).

Экологическая деятельность не только часть социально-экономической практики, но и путь преодоления экологического кризиса. Экологическое образование и воспитание являются особыми видами экологической деятельности. Эколого-педагогическая профессиональная деятельность направлена на экологическое воспитание школьников, а непрофессиональная – на экологическое просвещение населения. Данные виды деятельности, по мнению А. В. Миронова [17, с. 77], являются ведущими для будущего учителя, занимающегося экологическим воспитанием школьников, и влекут за собой другие, подчиненные, вспомогательные виды деятельности – познавательную (познание природы с целью использования ее ресурсов или охраны природной среды), ориен-

тационно-ценностную (оценка эстетических достоинств природы и др.) и т. д. Поэтому перед педагогическими вузами стоит цель формирования эколого-педагогической компетентности, как специальной профессиональной экологической компетенции (напомним, что экологическая компетентность как профессиональная подразделяется на ключевую, базовую и специальную). Ключевая компетентность подразумевает совокупность обобщенных умений и знаний, необходимых для любой профессии (коммуникативные, информационные, языковые, правовые, межкультурные), базовая – профессиональную специфику определенной профессиональной деятельности, специальная – специфику конкретной предметной сферы [22, с. 211–212].

Конкретизируем данную цель на уровне ряда образовательных задач: 1) раскрыть перед студентами целостную экологическую и географическую картину взаимосвязанного и сопряженного развития человеческого общества и окружающей природной среды во всей полноте их экологических отношений; 2) обеспечить определенный требуемыми компетенциями уровень усвоения студентами методологически важных, долговременных инвариантных элементов экологической и географической культуры (знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений), 3) через содержание образования, методы и технологии обучения, а также образовательную среду в целом способствовать инициации, развитию и реализации творческого потенциала студентов, обеспечить высокий уровень их внутренней интеллектуальной и духовной культуры, создающих внутреннюю потребность в дальнейшем постоянном саморазвитии и самообразовании, способствующих дальнейшей адаптации личности в изменяющихся социально-экономических условиях; 4) способствовать формированию у студентов экологической этики, закреплению у них в виде привычки или стереотипа норм экологически рационального и оптимального поведения и деятельности, развитию у них познавательных способностей и интереса, стремления к самостоятельному изучению окружающей природной среды и ее антропогенных изменений; 5) мобилизовать студентов на решение местных экологических проблем, способствовать приобретению ими опыта подобной деятельности (по оценке экологического состояния ландшафтов и их отдельных компонентов, измерению отдельных экологически значимых параметров, общему геоэкологическому картографированию и т. д.).

Конечно, вышеперечисленные задачи не исчерпывают всего круга многообразных обучающих, воспитывающих и развивающих задач вузовского эколого-географического образования. Каждая из данных задач может и должна быть более детально конкретизирована: например, задача № 2 в частности предполагает логически обусловленное последовательное ознакомление студентов с содержанием геоэкологии как науки, общим объектом ее исследований (составляющими геоэкологическое пространство объектами и субъектами антропогенных воздействий и их

экологическими отношениями), целями, задачами и основными методами ландшафтно-экологических исследований; глобальными и локальными (местными) экологическими проблемами, экологическими проблемами отдельных геосфер, природных зон суши и Мирового океана; геотопологии или учении о местоположении как основополагающем методологическом стержне науки, изучающей пространственные соотношения природных и социальных образований и процессов; с геоэкологической оценкой, мониторингом и прогнозом, пространственно-временным планированием и проектированием рационального природопользования.

Согласно уже устаревшему образовательному стандарту [7, с. 14] бакалавр образования – личность, освоившая культурный опыт человечества и способная стать субъектом творческой профессиональной деятельности. В области общей культуры она должна владеть: 1) общими представлениями о генеральной картине мира – научной и художественной; 2) системой духовно-нравственных ценностей и приоритетов (каких? – прим. авт.); 3) способами логического и эмоционально-образного освоения исторической и реальной действительности. Очень слабое отражение в общекультурной подготовке бакалавра образования требований по овладению экологической культурой привело к весьма справедливому предложению И. Н. Пономаревой [20, с. 84] дополнить данные требования. Явно прослеживается необходимость пересмотра и усовершенствования уже существующих образовательных стандартов, а также создания новых, в частности – экологического и географического образования для вузов, с целью приведения их содержания, а следовательно и содержания образования, в соответствие с современными требованиями общества и личности в сфере образования, с целями и задачами данного образования. Ибо, если цель – это идеальная форма существования результата, то она же выступает как первичный критерий этого результата.

Разработка и совершенствование стандартов высшего профессионального географического и экологического образования позволяет перейти образованию на качественно новый уровень развития, ибо именно образовательный стандарт, где изложены цели, объекты изучения и основные содержательные линии (блоки) образования, служит основой для разработки учебных программ, учебно-методического комплекса поддержки процесса обучения (учебника, методических рекомендаций, указаний, пособий и др.). Образовательный стандарт становится своеобразным особым инструментом управления образованием, в условиях, когда образовательным системам становятся присущи такие черты, как многообразие, вариативность и разноуровненность.

Говоря о целях эколого-географического образования и возвращаясь к целям экологического образования, следует отметить, что многообразие выдвигаемых образовательных целей, причем достаточно обоснованных, не должно удивлять – все выдвинутые цели имеют под собой объективную основу, но отражают разные уровни образованности. Конечный итог образования в виде определенных качеств личности, конеч-

но же, будет различаться у выпускников школы и педагогического вуза, у всех выпускников университета и педагогического вуза, а также у выпускников педвуза со специальностями «география и биология», «география и экология», «биология и экология».

Необходимо говорить о различных уровнях экологической образованности.

1. На уровне выпускников школ можно говорить об их экологической грамотности и воспитании у них навыков и привычки экологически корректного поведения и деятельности в окружающей природной среде.

2. На уровне всех выпускников педагогического вуза необходимо говорить о наличии у будущих учителей определенной экологической культуры, элементарной экологической и экологической образованности, о воспитании у них чувства ответственности за экологические последствия своих действий и о сформированности у них, хотя бы в общих чертах, экологического сознания.

Желательно иметь в конечном итоге у выпускников педагогических вузов в основных чертах сформировавшееся экологическое (экоцентрическое) сознание и мировоззрение, которое характеризуется: а) психологической включенностью человека в мир природы (это личность экологически осторожная, умеренная и активная, стремящаяся к психологическому единству с миром природы); б) субъектным характером восприятия природных объектов (включение их в сферу действия этических норм и правил, рассмотрение их в качестве полноправных партнеров по общению и совместной деятельности и т.д.); в) стремлением к непрагматическому взаимодействию с миром природы (эстетическое освоение природных объектов, познавательный интерес к жизни природы, потребность в общении с ней, потребность заботиться о природе ради нее самой и, следовательно, участие в природоохранной деятельности).

3. На уровне выпускников педагогического вуза ряда вышеуказанных специальностей кроме этого нужно говорить об их экологической компетентности как высшем уровне образованности. На компетентность как высший уровень образованности указывают не только А. А. Вербицкий [4] и О. Е. Лебедев [14], но и другие ученые (И.А.Зимняя, А. В. Хуторской, Г. П. Щедровицкий)и др. В целом компетентность определяется как способность и готовность к определенной деятельности. Вне деятельности компетентность не проявляется. Компетентность является важным критерием успешности обучения или эффективности функционирования образовательной системы, отражая степень совпадения показателей, заданных целью обучения, с действительно полученными.

О. Г. Роговая в своей статье «Экологическая деятельность как сфера проявления экологической компетентности» [21, с. 40] определяет экологическую компетентность как базовую профессиональную компетентность – интеграционную характеристику личности специалиста, определяющую его способность и готовность вести экологически обоснованную профессиональную деятельность., отмечая такие ее важные свойства как уни-

версальность, многофункциональность, надпредметность, междисциплинарность, многомерность и требуемый высокий уровень интеллектуального развития. В. Виндельбанд указывает, что формирование базовой профессиональной экологической компетентности является одной из фундаментальных проблем современной педагогики, но, к сожалению, от «реализации этого идеала человечество дальше, чем когда-либо в своей истории» [6, с. 256].

Грамотный и воспитанный – культурный и ответственный, образованный и компетентный: это ряд возрастающих требований к итоговому уровню образованности выпускников. Любящий природу и умеющий экологически правильно (корректно) вести себя в природе и быту осознающий экологическую ответственность за свои действия и представляющий себе ее экологические последствия; не только осознающий свою ответственность, но и компетентный в принятии ответственных экологических решений, основанных на объективном научном анализе экологической обстановки: это ряд возрастающих важнейших показателей экологической и географической образованности личности выпускников школы и педагогического вуза.

В ближайшем будущем необходимо формирование многоуровневой системы географического и экологического образования, где для каждого образовательного уровня должны быть определены свои реальные и сильные образовательные цели, разработаны свои модели экологически образованной личности. Но говорить об этом пока преждевременно, ибо для функционирования подобной многоуровневой системы, охватывающей как среднюю, так и высшую школу, необходимы исполнители – кадры, которые могли бы реализовать данную идею на практике.

Успешность обучения отражает уровень усвоения учебного материала, который тесно связан с понятием «применение знаний». Отечественные и зарубежные представители психологического направления в дидактике (Б. Блюм, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, отчасти – В. П. Беспалько) разработали таксономию достижения педагогических целей (уровней усвоения, по В. П. Беспалько), которые характеризуют степень успешности обучения, где низшим уровням образованности (грамотности, функциональной грамотности) соответствуют следующие категории педагогических целей – знание, понимание и применение («знакомство» или узнавание, а также репродуктивное действие, по [3]), а высшему уровню образованности – компетентности соответствуют такие категории педагогических целей, как анализ, синтез, оценка (продуктивное действие, выполняемое посредством самостоятельного конструирования новой ориентировочной основы деятельности (по [5])).

Таким образом, именно показатели сложности, творческого характера, нестандартности послевузовской профессиональной деятельности, где применяются, полученные в вузе эколого-географические знания, умения, навыки и опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения, служат критериями успешности обучения в вузе,

эффективности функционирования системы эколого-географического образования.

Ю. П. Поваренков и Е. В. Федулова в Проекте концепции экологической программы Российской Федерации [19, с. 16–25] следующим образом охарактеризовали свойства запрограммированной в образовательных целях «экологически зрелой личности»:

1. Высокая степень развитости (развития) эмоциональной, мотивационной, познавательной и нравственной сфер, которые обеспечивают для личности принципиальную возможность вступать в разнообразные отношения с природой (при этом подчеркивается разнообразное значение природы для человека – производственное, оздоровительное, познавательное, воспитательное, эстетическое);

2. Четко выраженная экологическая направленность его действий, которая обеспечивается необходимым комплексом ценностных ориентации, установок, мировоззренческих позиций, которые включают природу в число важнейших личностных приоритетов и ценностей, ориентирующих человека в его деятельности и саморазвитии на активное, широкое и гармоничное взаимодействие с природой;

3. Высокая экологическая грамотность, при которой в психологические системы жизнедеятельности и профессиональной деятельности человека включены необходимые знания, умения, навыки и стереотипы экологически правомерного поведения.

С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин [8, с. 277–279] несколько иначе видят особенности «экологической личности» как результата экологического образования: 1) она психологически включена в мир природы – стремиться быть «экологически осторожной», «экологически умеренной», «экологически активной», а также к психологическому единству с миром природы для реализации своего духовного потенциала; 2) она характеризуется субъективным характером восприятия природных объектов – природные объекты включаются ею в сферу действия этических норм, правил, они выступают для нее в роли референтных лиц, меняющих ее взгляды, а также в качестве равноправных партнеров по общению и совместной деятельности; 3) она стремится к непрагматическому взаимодействию с миром природы, которое выражается в эстетическом освоении природных объектов, познавательной деятельности, природоохранной деятельности, а также в потребности общения с природными объектами. Следует отметить, что авторам удался удачный психологический портрет «экологической личности», т. е. личности, обладающей «экоцентрическим типом экологического сознания».

И. П. Зверев ([2, с. 9; 91] и др.) считал наиболее важными показателями наличия у личности экологической культуры следующие диагностические признаки: 1) широкий взгляд на многообразие природных ценностей – их нравственно-эстетический, научно-познавательный, материальный, гигиенический и прочие аспекты; 2) осознание общих закономерностей развития природы и общества; 3) понимание того, что

история общества есть следствие истории природы; 4) признание того, что природа составляет первооснову становления и существования человека; 5) отношение к природе как к матери, родному дому, который надо беречь и о котором надо заботиться; 6) разумное удовлетворение своих потребностей, где главными должны стать – духовные, особенно стремление к непосредственному контакту с природой, необходимому для нравственно-эстетического и интеллектуального развития личности; 7) способность прогнозировать отдаленные последствия вмешательства человека в природные взаимосвязи; 8) подчинение всех видов своей деятельности требованиям рационального природопользования, недопущение разрушения и загрязнения окружающей среды как в труде, так и в отдыхе; 9) реальный вклад в преодолении негативных влияний на природу, пресечение действий, приносящих ей ущерб, разъяснение и пропаганда законов об ее охране.

В последнее десятилетие важнейшим показателем экологически образованной и культурной личности стало наличие экологической ответственности. С этим следует согласиться, но при этом не следует, как это делает ряд авторов, подменять основную цель экологического образования – формирование экологической культуры личности, более узкой, т.е. формированием (воспитанием) даже такого сложного качества как экологическая ответственность. Она, как и целый ряд других качеств, служит лишь показателем наличия у личности экологической культуры.

Моральная ответственность является сложной характеристикой личности, в основе которой лежат нравственные убеждения – «моральные принципы, ставшие мотивами поведения человека» [1]. В нравственном убеждении различают познавательный компонент, т.е. знание о моральной норме, и отношение к этому знанию – уверенность в его правильности и необходимости реализовывать его в своих действиях. Совершение ответственного поступка предполагает способность к действию, которая обеспечивается не только знаниями о том, как действовать, но волей, настойчивостью, активностью в достижении цели. Ответственность за экологические последствия своих действий предполагает наличие у личности навыков прогнозирования с оценкой возможного будущего состояния окружающей среды. На формирование этих навыков нацелено как экологическое, так и геоэкологическое образование.

С юридической точки зрения ответственность понимается как обязанность выполнять соответствующие нормы поведения и обязанность нести неблагоприятные последствия за их нарушения. В области экологии это ответственность государства, общества, человека перед обществом, настоящими и будущими поколениями людей, перед конкретным человеком и природопользователем. Говоря об экологической ответственности как сложном социальном и эколого-правовом институте, В. В. Петров [18, с. 23] понимает под ней «обязанность соблюдать нормы взаимоотношений общества и природы с целью сохранения научно обоснованного сочетания экологических и экономических интересов», а также

«обязанность претерпевать неблагоприятные последствия нарушения норм взаимодействия общества и природы». В основе экологической ответственности лежит экологическое нарушение – несогласованное с интересами охраны окружающей среды поведение человека, продиктованное удовлетворением экономических и прочих своих потребностей, причиняющее вред природной среде. В основе экологических нарушений лежит объективное противоречие между экологическими и экономическими интересами, существующее в системе «общество – природа»: удовлетворяя свои экономические интересы и стремясь зачастую к сиюминутной выгоде, человек воздействует, причем, часто – наоборот, на природную среду, причиняя ей вред и нанося ущерб как самой природе, так и обществу (через утрату природно-экологических ресурсов), что не согласуется с его (общества) экологическими интересами. И хотя хозяйственная деятельность – это всегда неизбежный спутник экологических потерь природной среды, но эти потери могут быть нормативными и сверхнормативными: первые требуют строго научно обосновать, а вторые – пресекать и предупреждать.

Таким образом, с юридической и этической сторон экологически образованная и культурная личность несет не только моральную, но и экономическую, и юридическую, вплоть до уголовной, экологическую ответственность за негативные экологические последствия своего поведения, поступков, действий и решений (а также – бездействия и непринятия необходимых решений).

Экологическая ответственность выступает как «государственная норма образованности, отражающая общественный идеал» [27, с. 4], как «понимание человеком своей меры свободы – осознание роковой черты – в своих отношениях с окружающей средой, границы которой определяются законами устойчивости и саморегуляции природных систем» («экологический и нравственный императивы»). В Концепции школьного экологического образования [28, с. 5] понятие экологической ответственности для учащейся молодежи конкретизируется – выделяются три составляющих ответственного отношения к окружающей среде: 1) ответственность за сохранение естественного природного окружения, определяющего условия жизни человека, с которым он прямо или косвенно связан и на которое оказывает то или иное воздействие в процессе своей жизнедеятельности; 2) ответственность за свое здоровье и здоровье других людей как личную и общественную ценность; 3) активная созидательная деятельность по изучению и охране окружающей среды, пропаганде идей оптимизации взаимодействия общества и природы, предупреждению негативных последствий влияния на окружающую среду и здоровье человека.

Многие из вышеперечисленных принципов наличия у личности экологической культуры диагностируемы и могут быть оценены различными методами: при помощи тестов, анкетирования, бальных оценок, «простого» визуального наблюдения и психолого-педагогического анализа его

результатов и др. Но высшим показателем уровня сформированности у личности экологической культуры) единодушно признается реальный вклад каждого учащегося в улучшение окружающей среды местности, где он живет и учится

Наличие определенных знаний, умений и навыков достаточно хорошо диагностируется в ходе процесса обучения при проведении контрольных, проверочных и практических работ. Творческий опыт экологической деятельности может быть выявлен лишь на практике – в ходе выполнения самостоятельного творческого исследовательского задания эвристического характера. Эмоционально-ценностное отношение может быть выявлено лишь в ходе практической деятельности, затрагивающей эмоциональную сферу личности, а также при помощи психологических тестов, анонимных опросов и анкетирования, хотя и здесь нельзя говорить о получении стопроцентно объективных данных. Сформированность же экологического сознания и мировоззрения, выражающаяся в наличии у личности определенных убеждений, принципов поведения и деятельности, также может быть определена лишь на основе длительного и кропотливого анализа суждений, а главное – действий и поступков данной личности. Зачастую же степень сформированности экологического сознания и мировоззрения выявляется лишь только после относительно продолжительной (не менее нескольких лет) послевузовской профессиональной деятельности.

Оценка степени достижения конечных целей экологического образования чрезвычайно важна для выяснения уровня эффективности функционирования данной образовательной системы, но сам процесс оценки достаточно трудоемок и требует достаточно продолжительного времени, чтобы успешность обучения была проверена самым надежным и объективным критерием – критерием практической профессиональной деятельностью. Г. П. Сикорская, рассматривая экологическую компетентность как одну из важнейших характеристик экологической личности, признавала под ней не только теоретические знания, приобретенные в процессе экологического образования, но и способность личности искать и находить необходимую и достаточную процедуру разрешения экологических проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности [24]. Готовность к экологической деятельности является важнейшим составным компонентом экологической компетентности и являет собой направленность личности на достижение гармоничного взаимодействия с окружающей средой на уровне, как индивидуума, так и личности.

В заключение приведем еще более уточненное определение общей цели эколого-географического образования – формирование у личности в целом экологической и географической культуры – системы компетенций, отраженной в цельной совокупности научных и практических знаний, ценностных ориентации поведения и деятельности, творческого опыта и, в частности опыта создания эколого-географических карт и эколого-географического прогнозирования, обеспечивающей ответственное от-

ношение к окружающей среде и компетентное принятие решений в области природопользования.

Список литературы

1. Ахаян Т. К. Педагогические основы становления идейно-нравственных убеждений подростков // Нравственное формирование личности школьников в коллективе. – Л., 1977. – С. 23–34.
2. Зверев И. Д. Экология в школьном обучении: новый аспект образования. – М., 1980.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
5. Верховкина М. Е. Институт российского образования и его трансформация в условиях болонского процесса (социологический анализ): автореф. дтс. ... канд. соц. наук. – СПб., 2006. – 18 с.
6. Виндельбанд В. Гедельрин и его судьба // Лики культуры. Т. 1. – М.: Юрист, 1995. – 256 с.
7. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. – М., 1994.
8. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону, 1996.
9. Клинберг Л. Проблемы теории обучения. – М., 1982.
10. Комиссарова Т. С., Макарский А. М. Полевые уроки по геоэкологии. – СПб.: ЛОИУУ, 1995. – 163 с.
11. Комиссарова Т.С., Макарский А.М., Левицкая К.И. Полевая геоэкология для школьников: учеб. пособие. СПб, ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 305 с.
12. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
13. Краткая профиограмма учителя географии средней общеобразовательной школы. – Л., 1991.
14. Лебедев О. Е. Теоретические основы целеполагания в системе образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1992.
15. Леднев В. С. Содержание образования. – М., 1989
16. Макарский А.М. Формирование экологической культуры учащихся в условиях неформального экологического образования: моногр. – СПб.: ЛГУ, 2007. – 125 стр.
17. Миронов А. В. Содержание экологического образования будущего учителя. – Казань, 1989.
18. Петров В. В. Экологическое право России. – М., 1996.
19. Поваренков Ю. П., Федулова Е. В. Формирование экологически зрелой личности (проект концепции). – Ярославль, 1991.
20. Пономарева И. Н. Основные направления реализации непрерывного экологического образования в системе многоуровневого педагогического образования // Подготовка специалиста в области образования. – СПб., 1994.
21. Роговая О. Г. Экологическая деятельность как сфера проявления экологической компетентности // Психология, Педагогика. – 2008. – С. 40.
22. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация. – М.: Логос, 2005. – 456 с.

23. Сластенин В. А., В. П. Каширин Психология и педагогика. – М.: Академия, 2007. – 480 с.
24. Сикорская Г. П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования. – Екатеринбург: УГПУ, 1998.
25. Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М., 1983.
26. Тестов В. Качество и фундаментальность высшего образования // Высшее образование в России. - № 10. 2008. – С.89-92
27. Школьное экологическое образование. Временный государственный образовательный стандарт. – М., 1993. – 68 с.
28. Экологическое образование в школе. Концепция. – М., 1994. – 84

Методология педагогической пропедевтики девиантного поведения молодежи

Педагогическая пропедевтика девиантного поведения интегрирует теоретические знания и технологии, полученные в рамках социологических, медицинских и психологических исследований, педагогики образования и воспитания, теории социально–культурной деятельности. Объектом профилактической и коррекционной деятельности являются социально–педагогические паттерны («мишени» воздействия). Задачи пропедевтики: ограничение радиуса и спектра ненормативного поведения учащихся; устранение социально–культурных и психологических предпосылок девиантного поведения; формирование здорового образа как ведущей ценности в структуре стиля жизни современной молодежи.

Educational propaedeutics deviant behavior integrates theoretically knowledge and technology obtained in the framework of sociological, medical and psychological research, pedagogy, education, and inflammation of Tania, the theory of socio-cultural activities. The object of preventive classical and correctional activities are social and educational patterns («target» effects). Propaedeutics problem: limiting radius and the range of deviant behavior for students, the removal of socio-cultural and psychological preconditions of deviant behavior, formation of the healthy as the leading value in the structure of the life style of present-day youth.

Ключевые слова: пропедевтика, девиантное поведение; «группы риска», культурно-образовательная среда; социализация; воспитание; профилактика; компенсация; самореализации личности.

Keywords: propaedeutics, deviant behavior, «at risk», cultural and educational environment, socialization, education, prevention, compensation, self-realization.

В последнее время происходит стремительное расширение спектра девиантного поведения молодежи. К очевидным химическим зависимостям (алкоголизм, наркомания) сегодня прибавился постоянно увеличивающийся список социокультурных девиаций и зависимостей, таких как игромания, интернет–зависимость, шопинг и другие. Предпринимаемые государством меры и реализуемые профилактические программы не обеспечивают существенного снижения социальных патологий. Более того, сохранение негативных тенденций в социальной, экономической и духовной сферах общества позволяет делать неблагоприятные прогнозы относительно дальнейшего роста социальных и личностных девиаций. Особенно неблагоприятная ситуация складывается в системе среднего профессионального образования: исследования фиксируют среди уча-

щихся профессиональных училищ и средних специальных учебных заведений максимально высокую «группа риска» (около 20% от общего числа учащихся, в то время как в школе среди старшеклассников «группа риска» – 6%). При этом задача разработки эффективных педагогических методов профилактики и коррекции девиантного поведения остается одной из самых сложных как в методологическом, так и в технологическом плане.

Продуктивному решению данной проблемы препятствует современное состояние педагогического знания. Несмотря на значительный теоретический потенциал исследований проблемы девиации в рамках социологии, культурологии, права, философии, этики, мало изученным остаются вопросы, касающиеся социально-психологических причин подростковой девиации, специфики отклоняющегося поведения молодежи в условиях глобализирующегося мира. Одной из важнейших проблем превентивной педагогики является ее разрыв с огромным теоретическим и практическим багажом педагогической и клинической психологии, неспособность адаптировать эффективные социально–культурные практики воздействия на сознание и поведение личности, разработанные и апробированные в других областях деятельности. Современное педагогическое знание не успевает интегрировать результаты, полученные в рамках других гуманитарных наук, что способствует утрате его мировоззренческой целостности и ослаблению технологических возможностей. Крайне ослаблены концептуальные и смысловые связи между основными направлениями педагогики (коррекционной, превентивной, реабилитационной и т.д.). Отсутствуют исследования, посвященные разработке и адаптации эффективных социальных технологий, способных минимизировать пространство и факторы девиации подростков в условиях учебного заведения.

В сложившейся ситуации возникает необходимость разработки целостной системы педагогической пропедевтики, способной интегрировать знания, полученные в рамках различных наук гуманитарного профиля (и прежде всего в педагогике, психологии, социологии, культурологии), воспользоваться актуальными социально-культурными технологиями, разработанными в других областях и сферах социальной практики, комплексно решать проблемы профилактики и коррекции девиантного поведения. При этом проблему ненормативного и зависимого поведения следует рассматривать комплексно – как в социально–культурном, так и в личностном плане. В методологии педагогической пропедевтики общим для этих двух уровней является феномен культурно–образовательной среды, выступающей для учащегося, с одной стороны, важнейшей сферой социализации и самореализации личности, с другой стороны, пространством экспансии ненормативного поведения (девиантное поведение можно рас-

смаивать как результат «социальной инфекции», распространение которой происходит внутри социальных групп)¹.

Особую роль здесь могут сыграть социально и личностно-ориентированные технологии, способные минимизировать воздействие деструктивных факторов и создать благоприятные условия для социализации и самореализации личности. В рамках педагогической пропедевтики для выработки эффективных мер воздействия на учащуюся молодежь необходимо: комплексное изучение сущности, специфики и областей проявления девиантного поведения современной молодежи; исследование особенностей подростковой девиации, обусловленных воспитанием в семье, личностными характеристиками, социально-психологическими условиями социализации в неформальной группе; разработка методологических основ профилактической деятельности; адаптация сложившихся в других областях практики эффективных социальных технологий влияния на сознание и поведение личности.

Объективными факторами актуальности проблемы разработки методологии и технологической базы педагогической пропедевтики девиантного поведения учащейся молодежи являются: рост количества и расширение спектра деструктивных и зависимых форм девиантного поведения, омоложение и феминизация социальной базы девиации; утрата мировоззренческой целостности педагогики и сужение спектра эффективных практик воздействия на сознание и поведение личности; слабая включенность результатов современного гуманитарного знания в современный методологический и технологический арсенал педагогики; неразработанность методологических и технологических основ профилактики девиации в рамках педагогического знания; отсутствие в современном педагогическом знании эффективных социально-культурных технологий профилактики и коррекции отклоняющегося поведения, адаптированных к специфике образовательных учреждений и соответствующих масштабу и глубине проблемы.

Базовыми социально-культурными и психологическими предпосылками и факторами девиантного поведения, находящимися в зоне педагогической компетенции, выступают: а) изменения в системе ценностей и образе жизни, вызванные общекультурными тенденциями: изменение в обществе ценностей по оси «индивидуализм–коллективизм» в сторону большего индивидуализма; социально-культурная аномия, формирующая опыт переживания вседозволенности, «избыточности» возможностей удовлетворения потребностей в ситуации отсутствия всяческих помех и препятствий; утрата ответственности как определяющей нравственной детерминанты, готовности и способности к самостоятельному и морально

¹ Это хорошо видно на примере распространения наркотической зависимости - изолированное существование наркомана в среде невозможно, рано или поздно вокруг него формируется группа, вовлекаемая в сферу потребления наркотиков. – См.: Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого, И. Б. Орешниковой. М.: Изд-во ин-та психотерапии, 2000. – С.34.

вменяемому поведению; б) специфическая группа психологических качеств личности, препятствующих позитивной социализации; психологическая неготовность своевременно разрешать актуальные проблемы, возникающие в значимом социальном окружении и внутреннем мире личности; в) обостренные проблемы личностной идентичности – антикультурные формы молодежной активности выступают в качестве компенсаторного и адаптивно–психологического механизма, в рамках которого социально неконкурентоспособная молодежь дистанцируется от общества, вырабатывая нетрадиционные для социума ценности и формы самореализации, принимая деструктивные модели и формы поведения; г) негативное влияние социальной среды, ближайшего социального окружения.

Методология педагогической пропедевтики, детерминированная остротой проблемного поля, должна основываться на междисциплинарном подходе, принципах дополнительности, позволяющих синтезировать различные концепции и теории на базе теоретической парадигмы девиантного поведения. Ее «кирпичиками» могут стать: концепция средовой обусловленности сознания и поведения личности (Л.С.Выготский); концепции ненормативного поведения как формы психологической защиты личности; фундаментальные положения психологической теории деятельности; принципы дифференциальной психодиагностики и психологической коррекции как информационно–аналитической основы педагогического процесса; личностно–центрированная психология, опирающаяся на процесс переживания; антропосоциоцентрический подход, исповедующий системное видение личности учащегося с учетом его социального положения, психологических особенностей, характера личностных проблем и отрицательного опыта социализации.

Профилактика и коррекция девиантного поведения учащейся молодежи в образовательном учреждении может быть эффективной при условии выработки единой методологии педагогической пропедевтики, способной востребовать и интегрировать потенциал педагогической мысли, ресурсы современного гуманитарного знания, инструментарий эффективных социально–культурных технологий, сформировавшихся вне педагогической практики.

Выработка единой методологии профилактики и коррекции ненормативного поведения учащейся молодежи позволит сформировать эффективную систему педагогических технологий, способных осуществлять оптимизацию культурно–образовательной среды как главного пространства социализации и самореализации личности учащегося. Для расширения технологической базы необходима адаптация к специфике и задачам педагогической пропедевтики социальных технологий, отработанных в системе маркетинга, рекламы, информационных коммуникаций.

В исследовании девиантного поведения до сегодняшнего времени доминирует социологическая линия в трактовке девиации, которая получила развитие в теориях аномии и социальной дезорганизации

(Э.Дюркгейм, Р.Мертон, Т.Парсонс, П.Сорокин, У.Томас), культурологических концепциях (Р.Клауорд, П.Миллер, Л. Оулин, Э.Сатерленд, Т.Селлин), в области социальной конфликтологии (Р.Квинни, Л.Козер, О.Турк)¹. Общая теория девиантности и социального контроля исследована Я.И.Гилинским, Т.В.Шипуновой; криминологическое направление отклоняющегося поведения изучалось Д.М.Овсянниковым, А.М.Шариповым; проблемы наркотизации молодежной субкультуры рассматривались Ю.Ю.Комлевым, А.Л.Салагаевым; девиантогенный потенциал ценностно-мировоззренческих установок различных социальных групп в современной России изучали А.В.Маркин, Т.А.Хагуров².

Несмотря на теоретический потенциал указанных исследований, мало изученным остаются вопросы, касающиеся социально-психологических причин подростковой девиации, специфики отклоняющегося поведения молодежи в условиях глобализирующегося мира. Нет исследований, посвященных разработке и адаптации эффективных социальных технологий, способных минимизировать зону девиации подростков в условиях учебного заведения. Кроме того, назрела необходимость творческого осмысления результатов исследований проблем девиации, полученных в рамках специализированных областей знания, и прежде всего социологического, культурологического, психологического и медицинского. В рамках методологии педагогической пропедевтики необходимо: переосмыслить результаты исследований, выполненных в иной социокультурной ситуации; скорректировать сформулированные на их основе рекомендации, идеологическая ангажированность которых снижает эффективность и возможности их использования в современной педагогической практике, погруженной в принципиально новый социокультурный контекст; адаптировать к специфике деятельности образовательного учреждения наработанный в иных областях практики социально-культурных инструментарий воздействия на сознание и поведение личности.

Педагогическая пропедевтика зависимого поведения в образовательном учреждении – это интеграционная концепция профилактики и

¹ См.: Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. – М., 2003; Тард Г. Законы подражания. – СПб, 1992; Тард Г. Молодые преступники. – СПб., 1899; Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1995; Дюркгейм Э. Самоубийство. – СПб : Изд-во «Союз», 1998; Мертон Р. Социальная структура и аномия. - // Социология преступности. – М., 1966; Парсонс Т. О структуре социального действия. – М.: Академический Проект, 2000.

² См. работы: Девиантное поведение: методология и методика исследования. – М., 2004; Комлев Ю.Ю. Социологический мониторинг наркотизации подростково-молодежной среды. – Казань, 2005; Позднякова М.Е. Социальные и психологические предпосылки наркотизации // Россия: трансформирующееся общество. – М., 2001; Коробкина З.В., Попова В.А. Профилактика наркотической зависимости у детей и молодежи.– М., 2002; Шереги Ф.Э. Девиации подростков и молодежи: алкоголизация, наркотизация, проституция. – М., 2001; Шипунова Т.В. Введение в синтетическую теорию преступности и девиантности. – СПб, 2003.

коррекции девиантного поведения учащей молодежи, которая рассматривает личность с зависимым поведением как носителя целостного жизненного мира, в структуру которого встроен определенный симптом «критических ситуаций». Она исповедует сопереживающую (деятельно-участную) позицию педагога, его деятельную включенность в судьбу учащегося, выстраивает диалог на основе понимания и сопереживания проблемам и ожиданиям субъекта и постоянной рефлексии совместного опыта взаимодействия.

В технологическом плане педагогическая пропедевтика представляет целостную социально-психологическую практику, культурно-деятельностную и духовную активность педагога, направленную на оптимизацию культурно-образовательной среды, понимание и продуктивное решение проблем учащихся, провоцирующих девиантное поведение, минимизацию неблагоприятных внешних воздействий и деструктивных факторов внешней среды.

Приоритетами педагогической пропедевтики являются: сокращение «зоны риска» зависимого поведения учащейся молодежи путем минимизации социально-психологических факторов формирования зависимого поведения; оптимизация культурно-образовательной среды, которая для учащегося является основной сферой жизнедеятельности; корректировка ценностно-нормативной модели личности, формирование социальной направленности и конструктивных межличностных коммуникаций в процессе проектирования общественно-значимых акций; компенсация и коррекция психологических качеств, определяющих предрасположенность к девиантному поведению и способствующих формированию ненормативной и девиантной активности; оснащение личности способами и приемами сохранения социально-нормативных параметров стиля жизни и техникой «духовной безопасности» в условиях провоцирующей среды и в ситуации воздействия неблагоприятных факторов социальной и психологической природы; защита от влияния внешних провоцирующих факторов.

В качестве критериев личностного развития, препятствующих формированию зависимых форм девиантного поведения, можно рассмотреть:

1) нравственную направленность личности, фиксируемую характером ценностных ориентаций, наличием интереса к морально-этическим проблемам, способностью к этико-педагогической рефлексии;

2) социально ориентированный тип коммуникации, который на личностно-психологическом уровне обеспечивается экстернальной направленностью сознания, эмпатией, эмоциональной отзывчивостью, «резонансностью» по отношению к чужой боли, а на поведенческом уровне проявляется в форме деятельной включенности в решение проблем других;

3) личностную ответственность за свое настоящее и будущее, готовность и способность к самостоятельному и морально вменяемому поведению;

4) социально–культурную и психологическую идентичность – способность личности осознанно действовать в рамках основного репертуара социальных ролей, удерживать на разных жизненных этапах целостный образ своего «я», эффективно разрешая возникающие личностные проблемы.

Объектом профилактической и коррекционной деятельности выступают ключевые социально–педагогические паттерны («мишени» воздействия), а именно: а) проблемные области культурно–образовательной среды жизнедеятельности учащегося, провоцирующие девиантное поведение; б) система ценностей и психологических черт личности, детерминирующая различные формы зависимого поведения; в) критические проблемные ситуации, выражающиеся в невозможности осуществить основные жизненные программы и ведущие к утрате смысла жизни.

В системе педагогической пропедевтики особую роль играет социально–культурная деятельность учащейся молодежи как ведущее средство оптимизации культурно–образовательной среды. Педагогическое значение социально–культурной деятельности существенно возрастает в ситуации сокращения культуротворческих ресурсов учебно–образовательной деятельности, усиления деструктивного влияния социальной среды и частичной аномии традиционных институтов социализации. Воспитательные ресурсы социально–культурной деятельности определяются ее инициативным и свободным характером, способным активизировать и максимально востребовать личностный потенциал; комплексной природой, способностью оптимизировать условия личностного становления и развития в единстве социализации, инкультурации и самореализации личности. Социально–культурная деятельность, функционально и содержательно дополняя и расширяя пространство развития личности в рамках образовательных институтов и семейной среды, оптимизирует совокупные условия социальной адаптации, культурной интеграции и личностной самореализации.

Опыт профилактической работы позволяет автору сформулировать условия реализации профилактического потенциала культурно–образовательной среды:

– обеспечение информационной и социально–психологической безопасности жизнедеятельности учащихся: корректировка ценностных ориентаций и оснащение учащихся позитивными практиками самоопределения; освоение социальных технологий и навыков успешной адаптации в условиях агрессивной информационной среды и негативных воздействий социума; минимизация социально–психологических причин и факторов агрессивного поведения учащихся;

– тренинг коммуникативной компетентности: формирование коммуникативной компетентности и оптимизация социально–психологической

среды жизнедеятельности учащихся с целью профилактики поведенческих девиаций; освоение эффективных навыков диалога, позволяющих адаптироваться в условиях коллектива группы и колледжа в целом;

– активизация социально–значимой деятельности учащихся в досуговом объединении: формирование социальной направленности и развитие проектных качеств личности; освоение технологий в сфере социального проектирования (в частности, использование таких социально–культурных технологий как референтация, проблематизация, позиционирование, символизация, организация социальных акций по методу «флешмоб»);

– оптимизация внутренней среды личностного развития (индивидуальные консультации с целью коррекции психологических особенностей учащихся «группы риска»); индивидуальное проектирование жизненных стратегий – цели и ведущие мотивы образования, типы карьеры и профессионального роста, варианты семейного самоопределения; рекомендации по формам оптимального досуга (информация о возможных рисках разных способов отдыха и удовлетворения желаний);

– реализация педагогического потенциала общегуманитарных дисциплин как средства духовно–нравственного развития личности учащихся (корректировка тематики курсов, разработка системы модульных содержательных и коммуникативно–диалоговых инсталляций в предметы социально–гуманитарного цикла).

Комплексная педагогическая методология пропедевтики девиантного поведения учащейся молодежи синтезирует теоретические основы девиантологии, превентивной педагогики и теории социально–культурной деятельности, интегрирует и востребует результаты социально–педагогических, психологических и клинических исследований различных форм девиации и аддикции; заимствует и адаптирует различные социально–культурные технологий: методы воздействия на сознание и поведение, отработанные в сфере массовых коммуникаций; психотерапевтические практики, единой методологической базой которых выступает «участная» позиция педагога, его глубинное сопереживание проблемам воспитанника; технологии оптимизации процесса социализации, инкультурации и самореализации личности, наработанные в рамках теории и методики социально–культурной деятельности.

**Обучение созданию учебных мультимедиа-средств
при подготовке бакалавров по направлению
«Педагогическое образование»**

В статье предложена модель учебного мультимедиа-средства, и технология его создания, независимая от выбора вычислительной системы. Реализация данной технологии позволит бакалаврам по направлению подготовки «Педагогическое образование» сформировать профессиональные компетенции в области создания учебных мультимедийных средств.

The article is devoted to working out of the model multimedia educational means and technology of its creation.

Ключевые слова: Мультимедиа-средство, интерактивность, интерфейс, информационные технологии, программные средства, электронные учебные материалы, информационная компетентность.

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

В связи с переходом человечества в новую постиндустриальную эпоху своего существования, в течение нескольких следующих десятилетий образование, очевидно, изменится больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения школы современного типа. Общество, в котором образованность становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые требования к учебным заведениям в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее. Способы усвоения учебного материала и подачи его педагогами претерпевают значительные перемены, что отчасти является результатом нового понимания процесса обучения, а от части — результатом появления, внедрения и использования новых информационных технологий.

Правительством Российской Федерации утверждены проекты и программы в сфере образования, направленные на развитие образовательных систем в условиях информатизации общества. Перечислим основные из них:

▪ **Федеральная целевая программа развития образования на 2006 – 2010 годы.** Целью программы является «обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования». Одним же из результатов реализации данной

программы является увеличение доли учащихся, получающих образование с использованием информационных технологий, в 1,5 раза по сравнению с 2005 годом¹.

▪ **Национальный проект «Образование»**, в который вошло направление *«Внедрение современных образовательных технологий»*, основными мероприятиями которого являются разработка и размещение в открытом доступе в сети Интернет информационных образовательных ресурсов, подключение школ к сети Интернет, приобретение и поставка в общеобразовательные учреждения компьютерного оборудования; а также оснащение школ учебно-наглядными пособиями и оборудованием².

▪ Модель **«Российское образование 2020»**. В разработанной модели «Российское образование – 2020» заложены четыре принципиальных направления развития: доступность качественного образования для любого жителя страны и его непрерывность, ориентация системы образования на инновационное развитие экономики, ее открытость для общества, включающая в себя учет интересов потребителей образовательных услуг, и возможность внешней, общественной оценки уровня учреждений и их образовательных программ³.

Реализация данных проектов невозможна без подготовки педагогов, способных в максимально короткий срок адаптироваться к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности, новым информационным технологиям и системам коммуникаций, которые проникли и стали неотъемлемой составляющей любой современной профессии.

В Государственных стандартах второго поколения высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавров: 540100 — естественнонаучное образование; 540200 — физико-математическое образование, 540300 — филологическое образование; 540400 — социально-экономическое образование; 540500 — технологическое образование; 540600 — педагогика; 540700 — художественное образование, утвержденных 31 января 2005 года, в пункте 7.1. «Требования к профессиональной подготовленности бакалавра», говорится об умениях выпускников приобретать новые знания, **используя современные информационные образовательные технологии**.

В связи с этим в Государственный стандарт подготовки бакалавров включена дисциплина *«Информационные и коммуникационные технологии в образовании»*.

¹ Паспорт Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы, утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803.

² Направления, основные мероприятия и параметры приоритетного национального проекта «Образование», утверждены президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов (протокол № 2 от 21 декабря 2005 г.).

³ Проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» (приложение к письму от 8 мая 2008 г. № 03-946).

В стандартах третьего поколения высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», уже четко сформулированы профессиональные задачи бакалавра, одной из которых является: *использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий*. Кроме этого выделены следующие общекультурные (ОК) компетенции, связанные с внедрением информационных технологий в профессиональную деятельность бакалавра:

1. Владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

2. Способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9).

Обратим внимание на новые требования к учителю, которые осенью 2009 года были зафиксированы в Едином квалификационном справочнике (ЕКС), определяющем квалификационные характеристики должностей работников образования («Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социально развития Российской Федерации от 14.08.2009 №593»). В Приказе сказано, что требования, предъявляемые ЕКС к работникам образования, направлены на повышение результативности их труда, трудовой активности, деловой инициативы и компетентности. При этом под компетентностью понимается качество действий работника, обеспечивающих адекватное и эффективное решение профессионально значимых предметных задач, носящих проблемный характер. К основным составляющим компетентности работников образования относятся: профессиональная, коммуникативная, инновационная, правовая, информационная.

Информационная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях¹.

Для решения профессиональных задач бакалавров в области информационных технологий и формирования приведенных выше компе-

¹ Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социально развития Российской Федерации от 14.08.2009 №593

тенций предлагаем решение комплексной задачи, а именно, создание учебного мультимедиа-средства. Реализация решения указанной задачи бакалавром, позволит ему освоить следующие виды профессиональной деятельности:

1. *Знания* способов получения, хранения, переработки информации; компьютерных технологий, которые можно использовать при проведении уроков; основ методик и техники применения современных технических средств в учебном процессе;

2. *Умения* использовать компьютерные технологии при проведении наглядных демонстраций по конкретной теме; осуществлять отбор готовых информационных учебных ресурсов и методов их использования на уроке; использовать ресурсы глобальной сети Internet; анализировать качество компьютерных моделей и средств обучения с точки зрения научной достоверности и соответствия требованиям к аудиовизуальным материалам; анализировать собственную деятельность по использованию информационных технологий с целью повышения ее эффективности;

3. *Владения* техническими средствами и информационными технологиями обучения.

Эти виды деятельности будут осваиваться поэтапно в процессе создания мультимедиа-средства учебного назначения.

Кроме этого решение комплексной задачи с использованием мультимедиа технологий позволит решить ряд проблем, связанных с освоением новых программных и аппаратных средств, внедряемых в учебный процесс.

С одной стороны, познакомить с существующим многообразием готовых учебных мультимедиа средств. В настоящее время в учебных заведениях широко используются образовательные мультимедийные программы следующих видов: энциклопедические издания, справочники, познавательные мультимедиа программы; учебные издания; художественные произведения с элементами обучения; путеводители; каталоги.

С другой стороны, обучить созданию собственных учебных мультимедиа средств, с использованием программного и аппаратного обеспечения, обладающего различным функционалом.

Для этого автором была разработана технология создания учебных мультимедиа средств, не зависящая от вычислительной системы. Технология включает три этапа: *построение базовой модели учебного мультимедийного средства, отбор содержания компонент учебного мультимедийного средства, реализация учебного мультимедийного средства.*

Рассмотрим каждый из этапов технологии создания учебного мультимедийного средства.

1. *Построение базовой модели учебного мультимедийного средства.*

Данный этап определяет, прежде всего, содержательную линию мультимедиа-средства обучения и предполагает реализацию методики обучения содержанию предметной области с использованием соответствующего средства обучения. Основная деятельность бакалавра на данном этапе будет заключаться в следующем:

1. Сформулировать назначение учебного мультимедиа-средства.
2. Выполнить обоснование актуальности разработки, для этого необходимо:
 - 2.1. Выделить цели применения продукта;
 - 2.2. Определить педагогические задачи, которые будут решаться с использованием разрабатываемого учебного мультимедиа-средства;
 - 2.3. Проанализировать аналогичные учебные мультимедийные средства, если таковые существуют.
3. Выделить существенные с точки зрения целей моделирования свойства учебного мультимедиа-средства, которые затем должны быть отражены в модели.
4. Определить виды учебного материала, с помощью которых будет представлено содержание мультимедиа-средства обучения (объяснительный, контрольно-измерительный, справочный и т.д.).
5. Рассмотреть способы представления учебного материала (текстовые описания, иллюстрации, звуковое сопровождение, анимации).
6. Описать способы обеспечения взаимосвязи компонентов (гиперссылки, управляющие кнопки, всплывающие подсказки и другое).
7. Выбрать форму модели, например, схема, таблица, алгоритм и так далее.
8. Представить модель учебного мультимедиа-средства в выбранной форме.

Разрабатываемая модель будет соответствовать следующим требованиям: может быть реализована на любой платформе, 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.). С учетом этого была построена базовая модель учебного мультимедиа-средства (рис.1).

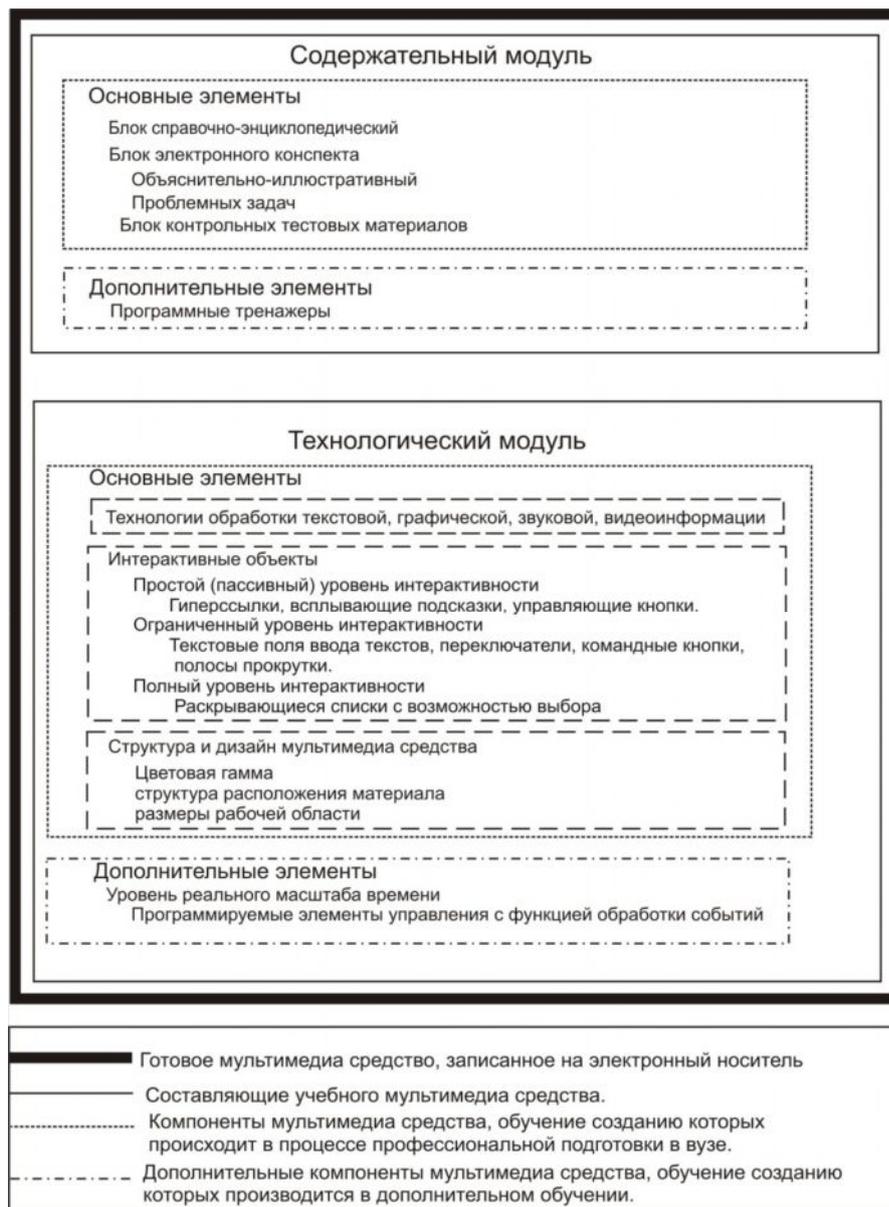


Рис.1. Базовая модель учебного мультимедиа-средства

2. Построение учебного мультимедиа-средства. Отбор содержания компонент учебного мультимедийного средства.

На втором этапе осуществляется отбор содержания типовых компонент содержательного и технологического модулей учебного мультимедийного средства.

В процессе создания *содержательного модуля* педагогу необходимо разрабатывать или отбирать уже имеющиеся учебные объекты (текстовые, графические, звуковые, видео), обрабатывать их с помощью информационных технологий, компоновать и объединять в справочно-энциклопедический блок, блок электронного конспекта и контрольных тестовых материалов.

Справочно-энциклопедический блок может содержать биографические данные и данные об основных научных достижениях ученых в конкретной предметной области; информацию, отражающую результаты новых научных исследований и перспективы развития данной области, основные понятия и определения по изучаемой теме, разделу, предмету и быть представлен в виде словаря, глоссария, указателя, тезауруса, справочника.

Блок электронного конспекта представляет собой конспект мультимедиа-средства, структурированный по учебным темам и состоит из двух разделов: объяснительно-иллюстративного и раздела проблемных задач. *Объяснительно-иллюстративный раздел* организует репродуктивный уровень учебно-познавательной деятельности. Данный блок может быть представлен в виде совокупности структурированных лекций. *Раздел проблемных задач* организует продуктивный уровень учебно-познавательной деятельности. Он включает в себя совокупность проблемных задач, структурированных по темам лекций. *Проблемная задача* – это форма организации учебного материала, которая требует особых условий своего исполнения: времени, дополнительной информации, умений и др. Примерами проблемной задачи могут быть задания на установление причинно-следственных связей, определение преемственности между фактами, определение степени прогрессивности явления, ситуационные задачи и т. д. [2, с. 89]

Блок контрольных и тестовых материалов может быть представлен в виде контрольных работ, итоговых вопросов, индивидуальных заданий, тестов различных форм и относиться к одному из видов педагогического контроля: входному, текущему и итоговому.

Программные тренажёры – программы для выработки умений и навыков определенной деятельности, а также развития связанных с ней способностей [3, с. 25]. Данный компонент содержательного блока учебного мультимедиа-средства вынесен за рамки обучения в ВУЗе, так как требует дополнительных глубоких знаний в области программирования и разработки программных средств.

В процессе создания учебных мультимедиа средств вышеперечисленные компоненты могут быть реализованы на более высоком уровне, в отличие от обычных учебных материалов, за счет использования звукового сопровождения, визуализации, анимации, метода моделирования проблемных задач, обратной связи между учебным материалом и учащимся.

В рамках создания *технологического модуля* мультимедиа-средства учитель продумывает графический интерфейс будущего учебного мультимедийного средства.

При этом необходимо учитывать основные свойства интерфейса учебных мультимедиа средств: унифицированность, дружелюбность, структурированность диалога, способность обнаруживать и обрабатывать ошибки пользователей.

Разработка интерфейса учебного мультимедиа-средства включает решение следующих основных задач:

- определение состава и атрибутов окон;
- разработка схем представления информации;
- определение средств, обеспечивающих навигацию по учебному материалу;
- выбор цветовой гаммы.

Выполнение этапа отбора содержания компонент мультимедиа-средства позволяет перейти к следующему.

3. Реализация учебного мультимедийного средства.

Этап реализации предполагает: наполнение содержанием предметной области элементов модели мультимедиа-средства учебного назначения, установление навигационных связей между элементами и опытную эксплуатацию мультимедиа-средства в учебном процессе. *Результатом данного этапа* является законченное в функциональном и содержательном планах учебное мультимедиа-средство. Работа по созданию учебного мультимедиа-средства ведется с использованием нескольких программных и аппаратных средств. В качестве программного обеспечения рекомендуется использовать авторские системы. Применение авторской системы – это, фактически, ускоренная форма программирования, где нет необходимости вникать в тонкости языка или в детали работы API (Application Programming Interface – интерфейс прикладных программ) [4, с. 59]. Для разработки мультимедийного средства в авторской системе требуется значительно меньше времени, чем при использовании средств чистого программирования. Тем более что на создание компонентов мультимедиа (графика, текст, видео, звук) выбор авторской системы не влияет. Уменьшение времени при подготовке конечного продукта достигается за счет применения готовых шаблонов мультимедийного средства обучения.

Рассмотренная технология представляет собой обобщенный алгоритм разработки учебного мультимедиа-средства. Предложенный алгоритм не зависит ни от предметной области, ни от выбранной авторской системы, с помощью которой будет создаваться учебное мультимедийное средство.

Список литературы

1. Бент Б. Андерсен, Катя Ван ден Бринк. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс. – М.: Дрофа, 2007.
2. Кречман Д.Л., Пушков А.И. Мультимедиа своими руками. – СПб.: БХВ, 1999.
3. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 2003.
4. Шлыкова О.В. Культура мультимедиа: учеб. пособие для студентов. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.

Сведения об авторах

Азизходжаева Наиля Назыровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Профессиональной педагогики», заслуженный работник народного образования Республики Узбекистан, Ташкентский архитектурно-строительный институт (Узбекистан, Ташкент), e-mail: akmevita-LNA@yandex.ru

Абдуллаева Шамсенур Шавкатовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Профессиональной педагогики», Ташкентский архитектурно-строительный институт (Узбекистан, Ташкент), e-mail: akmevita-LNA@yandex.ru

Барболин Михаил Павлович – кандидат педагогических наук, заведующий лабораторией методологии, прогнозирования и управления Института образования взрослых Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: barbolin333@mail.ru

Волковская Татьяна Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и клинических основ дефектологии, Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова (Россия, Москва), e-mail: ksp_deffak_mggu@mail.ru

Гатальский Владимир Дмитриевич – кандидат педагогических наук, директор, ГОУ СПО «Российский колледж традиционной культуры СПб» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: rktk@mail.ru

Кайсина Анна Владимировна – ассистент кафедры информатики и вычислительной математики, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: Kaysina-anna@yandex.ru

Кобрина Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: kobrina@mail.ru

Логинова Екатерина Тофиковна – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Макарский Анатолий Моисеевич – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета естествознания, географии и туризма Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: makarski@mail.ru

Никитина Маргарита Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, член-корреспондент Российской академии образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: dekanatdefo_lgu@mail.ru

Савинков Владимир Ильич – кандидат социологических наук, ведущий советник аппарата Совета Федерации, (Россия, Москва)

Семенова Галина Петровна – кандидат экономических наук, доцент, проректор по научно-методической работе и информационным технологиям, зав. кафедрой информационных технологий в образовании, Северо-Западный государственный заочный технический университет, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: gsemenova@nwpi.ru

Скворцов Вячеслав Николаевич – доктор экономических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Соловьева Ирина Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, директор филиала, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Алтайский филиал), (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: soleri-na@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (серия педагогика) принимаются научные 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 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.

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

Содержит:

- название статьи и Ф. И. О. авторов 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 фамилию, имя, отчество полностью, место работы, должность, ученую степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно:

- отправить по электронной почте: *e-mail*: rednauka@mail.ru

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) 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, Пушкин

Санкт-Петербургское шоссе, 10

тел. (812) 476-90-34

rednauka@mail.ru

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 3
Том 3. Педагогика**

Редакторы: А.А. Титова, В.А. Паршутина
Технический редактор А.А. Беляева
Оригинал-макет А.А. Беляевой

Подписано в печать 24.09.2010. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 6,5. Тираж 500 экз. Заказ № 591

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а