

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 2

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2011

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал

№ 2. 2011
Том 3. Педагогика
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов, доктор экономических наук, профессор (главный редактор);
Л. М. Кобрина, 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. Кобрина, 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>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2011

Содержание

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ	5
<i>В. В. Мамаев</i>	
Модель реабилитационного пространства в условиях школы VIII вида для детей с умеренной умственной отсталостью.....	5
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	15
<i>А. А. Грибанькова</i>	
Организация подготовки специалистов-исследователей в США	15
<i>А.В. Смирнов</i>	
Проблема фундаментализации непрерывного лингвистического образования взрослых в университете	26
<i>В.Н. Скворцов, Л.М. Кобрина, А.Н. Анисимова</i>	
Система непрерывного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья в Ленинградской области .	37
<i>С. В. Манецкая, В. А. Худик</i>	
Психолого-педагогические условия формирования профессионального мировоззрения у будущих офицеров морских специальностей	61
<i>В. В. Тульчий</i>	
Принципы и технология представления учебной информации в дистанционном автоматизированном курсе профессиональной подготовки специалистов морского транспорта	71
<i>Т. С. Комиссарова</i>	
Методологическое значение парадигмы геопространства и его визуализации при подготовке компетентных специалистов в области наук о Земле	79
<i>В. А. Григорьева-Голубева</i>	
Развитие ценностного сознания учителя.....	100
<i>А. Ю. Игнатова</i>	
Немецкий учитель: путь в профессию.....	115
<i>Н. А. Муслимов, К. Ш. Кадыров</i>	
Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов на основе применения информационных и педагогических технологий	129
<i>Д.К. Василевский</i>	
Педагогические условия реализации экспериментальной комплексной программы восстановительных мероприятий для баскетболистов	140
Сведения об авторах	159

Contents

SPECIAL PEDAGOGICS IN FORMATION

V. V. Mamaev

Rehabilitation area's model in conditions of the VIIIth type
for the children with moderate mental deficiency5

VOCATIONAL TRAINING DEVELOPMENT

A. A. Gribankova

The organization of training of researchers in the U.S..... 15

A. V. Smirnov

The problem of uninterrupted linguistic adult education
fundamentation in the university.....26

V. N. Skvortsov, L.M. Kobrina, A.N. Anisimova

System of continuous vocational training of persons with
the limited possibilities of health in Leningrad region 37

S. V. Manetskya, V. A. Hydik

Psichologo-pedagogical conditions of formation of professional
outlook at the future officers of sea specialities61

V. V. Tylchyi

Principles and technology of representation of the educational
information in the remote automated course of vocational
training of experts of sea transport.....71

T. Komissarova

Methodological importance of the paradigm of the geospace
and its visualization in training competent specialists in the
Earth science.....79

V. A. Grigorieva-Golubeva

Development of a Teacher's Value System Consciousness..... 100

A.Y. Ignatova

«German teacher: the way to the profession» 115

N. A. Muslimov, H. S. Kadirov

Shaping to professional competency future teacher to base
of the using information and pedagogical technology 129

D. K. Vasilevskei

Pedagogical conditions of realization of the experimental
complex program of regenerative actions for basketball players 140

About authors..... 159

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 376.435

В. В. Мамаев

Модель реабилитационного пространства в условиях школы VIII вида для детей с умеренной умственной отсталостью

В статье рассматриваются основные структурные компоненты модели реабилитационного пространства, предлагаемой для организации всесторонней и комплексной реабилитации детей с умеренной умственной отсталостью, обучающихся в классах «Особый ребенок» в школах VIII вида.

Annotation: In this article basic structure components of the rehabilitational area's model, offered for the organization of the complex rehabilitation for the children with moderate mental deficiency, who study in the "Special Child" class of the VIIIth type school, are being discovered.

Ключевые слова: реабилитация, дети с умеренной умственной отсталостью, реабилитационное пространство, направления реабилитации, средства реабилитации.

Key words: Rehabilitation, moderate mental deficiency, area, rehabilitational area, rehabilitation vectors (directions), rehabilitaion facilities.

Несмотря на приоритетность и актуальность социальной поддержки детей с выраженными нарушениями интеллекта, сложившаяся в России ситуация в сфере их реабилитации и социализации остаётся достаточно неразработанной. Увеличение числа детей с умеренной умственной отсталостью, недостаточность финансирования программ поддержки, форм и методов обучения, воспитания, адекватных потребностям и способностям детей данной категории, дают основание сделать вывод о несовершенстве их реабилитации [2, 5, 6, 8].

Сегодня особо остро встает вопрос о поиске социального института, где возможна организация полноценного реабилитационного

пространства, имеющего свои субъектно-компонентные и операционно-технологические подструктуры. Такую роль может взять на себя школа VIII вида. Анализ научной литературы и практической деятельности учреждений для детей с умеренной умственной отсталостью позволил нам при решении проблемы формирования эффективного реабилитационного пространства использовать метод моделирования. Моделирование – метод научного исследования, широко применяющийся в педагогике, позволяющий объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании. В педагогической науке метод моделирования был обоснован в трудах В.Г. Афанасьева [1], Б.А. Глинского [3] и др. Вслед за указанными авторами мы понимаем модель как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту или явлению, отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Практическая ценность модели в педагогическом исследовании определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования – наглядность, определенность, объективность, которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и её функции в педагогическом исследовании.

При рассмотрении основных составляющих модели реабилитационного пространства мы придерживаемся следующего определения понятия «развитие реабилитационного пространства – это процесс выстраивания вертикальных и горизонтальных связей между компонентами этого пространства, усложнение его структуры для создания условий для развития каждого ребенка».

Спроектированная педагогическая модель является многомерной и состоит из следующих измерений:

• **Организационное измерение**, которое включает целевой, субъектный, и критериально-диагностический блоки.

В целевой блок входят цель и задачи формирования реабилитационного пространства для детей с умеренной умственной отсталостью в условиях школы VIII вида.

Цель: создание реабилитационного пространства, обеспечивающего эффективную комплексную реабилитацию детей с умеренной умственной отсталостью в условиях включения данной категории детей в образовательное пространство школы VIII вида.

Задачи:

1. Создание условий для комплексной реабилитации детей с умеренной умственной отсталостью в рамках специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида.

2. Разработка специальных индивидуальных программ реабилитации, построенных на основе комплексной медико-социальной и психолого-педагогической диагностики.

3. Организация субъект-субъектного взаимодействия всех участников реабилитационного процесса для достижения наибольших результатов в реабилитации детей с умеренной умственной отсталостью.

4. Реализация эффективных социальных и педагогических технологий, обеспечивающих включенность детей с проблемами в развитии в социокультурные отношения в условиях инклюзивного обучения.

Субъектный блок представлен субъектами, участвующими в реабилитации обучающихся: их родители, педагогический коллектив и социальные партнеры школы. Отношения между субъектами определены как субъект-субъектные. Приоритет субъект-субъектных отно-

шений обеспечивает реализацию сотрудничества, которое изменяет роль и функции участников педагогического процесса.

Педагогическая система – это упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство, подчиненное целям обучения и воспитания. Систему составляют структурные и функциональные компоненты. Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности. Педагогическая система, реализующая субъект-субъектные отношения, представляет собой модификацию основных компонентов педагогического процесса: содержания образования; психолого-педагогической диагностики; педагогического общения; средств обучения; форм организации; способов организации учебной деятельности, доминирующим из которых является содеятельность. Системообразующим компонентом этой системы являются индивидуальные реабилитационные траектории, которые обеспечивают комплексность и всесторонность реабилитации детей с умеренной умственной отсталостью, реализующейся в созданном реабилитационном пространстве школы VIII вида, и зафиксированы в индивидуальных реабилитационных картах.

Критериально-диагностический блок модели представлен основным и вспомогательными показателями эффективности функционирования реабилитационного пространства. В качестве основного критерия выступает положительная динамика социального развития учащихся с умеренной умственной отсталостью, а вспомогательными показателями являются изменения в реабилитационной семейной стратегии и изменения в установках педагогического коллектива.

В понятие «социальное развитие» мы включили такие параметры, как бытовые и социальные навыки, навыки общения. К факторам, способствующим социальному развитию, мы отнесли: развитие дви-

гательной сферы, способность к целенаправленной деятельности, развитие высших психических функций, эмоциональной сферы и формирование элементарных учебных знаний, умений и навыков.

- **Видовое измерение или направления реабилитации**, охватывающие все сферы жизни детей, а именно: быт (общественный и семейный), культуру и образование.

Цель бытовой реабилитации [8] заключается в повышении социального статуса инвалидов в сфере домашнего и общественного быта; причем быт здесь должен пониматься не только и не столько в узком смысле – как домашний, сколько в широком смысле – как общественный быт. Усвоение всех социальных норм и правил осуществляется в сфере быта.

Основным компонентом бытовой реабилитации в отношении детей с умеренной умственной отсталостью выступает социально-бытовая ориентировка, под которой подразумевается комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социальных ситуациях [6].

Образовательная реабилитация нацелена на повышение социального статуса инвалидов в сфере образования [8]. Мы выделили ряд принципов, которые были положены в основу проектирования системы занятий: компетенции; сочетания индивидуального подхода с фронтальной работой на коррекционно-развивающих занятиях; взаимосвязи в работе специалистов – трансдисциплинарный подход; сочетания в обучении развития и коррекции нарушенных функций и формирования приемов их компенсации; формирования адекватной жизненной позиции (в том числе у родителей) для дальнейшей успешной социализации.

Проблема новой структуры образования в рамках проектируемого реабилитационного пространства потребовала обновления содержания образования на основе аксиологического подхода к отбору содержания. В русле системного подхода выделены уровни проектирования содержания образования: общего теоретического представления, учебного предмета, учебного материала.

В основу образовательного процесса в рамках созданного реабилитационного пространства были положены адаптированные программы преподавания отдельных учебных предметов, утвержденные кабинетом коррекции развития ребенка Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. В рамках коррекционно-образовательной области на основе вышеперечисленных образовательных программ составлены рабочие программы: язык и речь (чтение и письмо, устная речь), математика (счет и конструирование), обществознание (наш мир, окружающий мир, организм и гигиена человека), искусство (изобразительное искусство, музыка), физическая культура (адаптивная физическая культура, эвритмия), технология (труд, СБО). Рабочие программы учебных дисциплин составлены с учетом сохранения единства, преемственности и непрерывности всех ступеней образования на основе мультидисциплинарного подхода. Педагогами классов «Особый ребенок» были разработаны 52 учебные программы.

Культурная реабилитация, целевым компонентом которой выступает повышение социального статуса инвалидов в сфере культурного производства и потребления [9], предполагает развитие системы занятий и мероприятий досугового характера как в условиях школы, так и на выездных мероприятиях.

Обучение досуговой деятельности является необходимым в программе комплексной всесторонней реабилитации детей с умеренной

умственной отсталостью. В силу недостаточной сформированности потребностей эстетического характера они нуждаются в активном вовлечении в мероприятия по знакомству с музыкой, изобразительным искусством и т. д.

Мы выделили целый ряд компонентов в содержании социально-культурной реабилитации, имеющих важное значение.

Информационно-познавательную, просветительскую составляющую характеризует приобретение детьми с умеренной умственной отсталостью знаний и понятий о явлениях окружающего мира, осознание ими необходимости непрерывной связи со своим непосредственным окружением, использование знаний в практической деятельности.

Досуговая и творческая составляющая связана с организацией досуга для удовлетворения духовных и физических потребностей детей с умеренной умственной отсталостью: обеспечение их книгами, играми; содействие в организации оздоровительных мероприятий, занятий физкультурой и спортом; посещение театров, выставок, различных культурно-просветительных, спортивных и иных мероприятий.

Коррекционная составляющая предполагает компенсацию с помощью социально-культурных занятий ограничений жизнедеятельности, развития личностных качеств, преодоления возможных педагогических, воспитательных упущений.

Таким образом, в рамках культурной реабилитации идет речь о целом ряде позитивных факторов, влияющих на повышение качества жизни детей с умеренной умственной отсталостью. Это прежде всего коррекционно-воспитательное воздействие, включающее в себя привитие социальных норм, под которыми подразумеваются установленные обществом правила, определяющие устойчивые формы социального взаимодействия людей.

Лечебно-оздоровительная составляющая рассчитана на использование культурно-творческого фактора для активизации резервных возможностей организма детей (слуховых, зрительных, двигательных, тактильных), создания и поддержания у них положительного психологического фона и через эти механизмы достижения соответствующих благоприятных медико-социальных показателей его здоровья.

Эмоционально-эстетическая составляющая включает эстетическое освоение детьми с умеренной умственной отсталостью окружающего мира, формирование у них положительного эмоционального состояния.

• **Технологическое измерение**, при рассмотрении в котором в зависимости от природы используемых реабилитационных средств и реабилитационных технологий [8] различаются основные виды реабилитационной деятельности: педагогическая, психологическая, медицинская, физкультурно-оздоровительная и социально-средовая.

Педагогические средства включают в себя средства обучения, воспитания и коррекции. Сюда мы включили как уроки, так и индивидуальные занятия с психологом, дефектологом и логопедом. Кроме того, к этому же блоку относятся такие воспитательные средства, как экскурсии, посещение зрелищных мероприятий, которые доступны детям с умеренной умственной отсталостью.

Основными формами организации образовательного процесса, в которых принимает участие класс, группа или отдельный ученик, являются предметно-ориентированные, тематические и проектно-ориентированные занятия.

Предметно-ориентированные занятия по формированию математических представлений, чтению, письму, развитию речи, физкультуре, трудовому обучению, музыке, художественному творчеству проводятся в классах по расписанию.

В основе тематических занятий лежат представления о постоянных и повторяющихся явлениях окружающей нас действительности. Тематические занятия могут включаться в расписание как отдельные занятия, а могут быть частью других организационных форм.

Проектно-ориентированные занятия – это система комплексных, объединенных общим сюжетом занятий, которые проходят при активной деятельности всех участников проекта (включая педагогов) и обязательно имеют результат в форме видимого конечного продукта (вещи или действия). Комплекс видов деятельности, включенных в проект, является полем для решения педагогических задач.

Психологические средства реабилитации включают в себя психологическую диагностику, подгрупповые и индивидуальные коррекционные занятия, направленные как на развитие познавательной сферы, так и коммуникативных навыков, эмоционально-волевой и личностной сфер.

Медицинские средства включают в себя лечебную физкультуру (ЛФК) и массаж. Особенность ЛФК, по сравнению с другими методами лечения и реабилитации, заключается в том, что она использует в качестве основного лечебного средства физические упражнения – мощный стимулятор жизненных функций организма ребенка.

В рамках проектируемого реабилитационного пространства ЛФК является не только лечебно-профилактическим средством, но и лечебно-воспитательным средством. Мы сочли, что применение ЛФК будет способствовать активному участию детей с умеренной умственной отсталостью в самом процессе реабилитации.

Лечебный массаж – важная составляющая медицинских средств реабилитации, поэтому в модели реабилитационного пространства нами был изначально отмечен этот пункт. Лечебный эффект массажа связан с улучшением микроциркуляции крови.

Социально-средовые средства реабилитации предполагают многогранную помощь семье, в первую очередь со стороны социальной службы школы, а во-вторых, со стороны социальных институтов, призванных помогать семьям, попавшим в сложную жизненную ситуацию.

Таким образом, предлагаемая нами модель реабилитационного пространства соединяет воедино основные направления реабилитации (досуг, быт и образование), основные средства реабилитации (педагогические, психологические, медицинские, физкультурно-оздоровительные и социально-средовые) и организационные компоненты. Эти аспекты реабилитации реализовывают на практике специалисты школы, социальные партнеры и частично родители. Связующим звеном между субъектами реабилитационного пространства выступают субъект-субъектные отношения.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Изд-во полит. лит., 1980. – 368 с.
2. Бгажнокова И.М. Проблемы и перспективы развития коррекционной помощи детям с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. – 1994. – № 1. – С. 11–15.
3. Глинский Б.А., Грязнов Б.С., Дынин Б.С. Моделирование как способ научного исследования (гносеологический аспект). – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 231 с.
4. Гордон Л.А. Социальная адаптация в современных условиях // Социс. – 1998. – № 8. – С. 85–102.
5. Демьяненко Т.В., Груздов В.Е. Роль диагностико-реабилитационного центра в организации интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития // Дефектология. – 1998. – № 2. – С. 17–21.
6. Денискина В.З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушением зрения. – Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2004. – 34 с.
7. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей. – Л.: Медицина, 1982. – 224 с.
8. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. – СПб.: КАРО, 2004.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.048.2

А. А. Грибанькова

Организация подготовки специалистов-исследователей в США

В статье рассматривается модернизация образовательной системы подготовки научных кадров в США.

This article reviews the modernization of the education system of scientific researchers in the U. S.

Ключевые слова: система подготовки научных кадров, ученая степень, научный руководитель, докторантура.

Keywords: system for training of scientific personnel, degree, research manager, postgraduate studies.

Американская образовательная система явилась одним из первых очагов модернизации в образовании. Именно в ней сформировались и были впервые апробированы такие атрибуты современной высшей школы, как кредитная система, юридически закрепленная институциональная автономия университетов, общественная и профессиональная аккредитация вузов.

Первый американский колледж – позднее названный в честь священнослужителя Джона Гарварда – был учрежден в 1642 г.; большинство его преподавателей получили образование в Кембридже и намеревались воссоздать традиции английской учености в Новом Свете. В 1707 г. был принят устав университета, сформированы совет попечителей и система административного управления во главе с президентом (данная модель управления, основанная на принципе университетской автономии и выборности руководящих должностей,

послужила прообразом для всех американских университетов и просуществовала без значительных изменений до наших дней). С этого момента начинается размежевание с английской университетской традицией, где за университетом также признается право на самоуправление, но сам он остается, прежде всего, государственным институтом. В США кураторство изначально осуществлялось не государственными органами, а советами попечителей (как правило, состоящими из наиболее известных и уважаемых выпускников вуза). Первые полтора столетия своего существования американская система высшего образования развивалась как конгломерат частных (платных) вузов, сообразно спросу на образование, а не требованиям социального заказа. Впервые социальный заказ изменяет облик образовательной системы после получения американскими колониями независимости [1].

Университеты, при всей своей сравнительной немногочисленности, составляют каркас американской системы высшего образования. Их отличительные черты – право присвоения ученых степеней (MA, PhD) и развитая инфраструктура научных исследований. По классификации Фонда Карнеги (2000) [5] научно-исследовательские университеты составляют высшую страту американских вузов. Как правило, они представляют собой мощные «фабрики исследований», подобные современным японским «университетским корпорациям» [1]. В числе исследовательских университетов выделяется особая немногочисленная группа специальных исследовательских университетов. Они значительно превосходят остальные университеты по объемам и эффективности научных исследований, с ними чаще заключают контракты на выполнение исследовательских работ правительственные структуры, в их штате – наиболее цитируемые исследователи страны. При этом статус «специального исследовательского университета» не

является официальным; не является он также раз и навсегда данным. Зачастую университеты, занимающие первые места в национальных рейтингах вузов, теряют этот статус, поскольку не выдерживают конкуренции с «малыми» университетами, претендующими на первенство в той же исследовательской области.

Конечно, как и в любом университете мира, от американского преподавателя ожидается участие в научной жизни и проведение научных изысканий. В университетах исследовательского типа, естественно, от преподавателей ожидается большее количество научной продукции, чем от тех, кто работает в университетах, где преподавательская работа обладает приоритетом.

Несмотря на устойчивую тенденцию к усилению «прикладного компонента» в исследованиях и преподавании, американские университеты сохраняют свойственные им универсализм и фундаментальность. Большинство из них продолжают оставаться «университетами всех наук» (universities of all sciences). Согласно классификации Фонда Карнеги [5] такие университеты и колледжи, имеющие бакалавриат и магистерскую программы (от 40 магистерских степеней в год по трём или более специальностям), называются всеохватывающими (Master's comprehensive institutions). В этих университетах отсутствует право проводить докторские программы и присваивать докторские степени [3].

В отличие от университетов, четырехгодичные колледжи более ориентированы на прикладные исследования и преподавание специализированных дисциплин. В последние два десятилетия американские колледжи часто подвергаются критике за то, что они исключают из программы обучения многие обязательные предметы и предлагают студентам чрезмерное количество факультативных дисциплин.

Система академических степеней и уровней образования в США довольно сложна. В этой системе существуют разные уровни подготовки. Базовый уровень обучения – бакалавриат, который может быть двух- или четырехгодичным. Первая законченная ступень – бакалавриат (undergraduate studies, undergraduate program), дословно – «довыпускная программа». Первая законченная ступень рассчитана на 4-годичный срок обучения.

Следующая ступень высшего образования – магистратура, присваиваемая степень магистра наук после двух лет обучения. Её также называют выпускной программой (graduate studies, graduate program).

Выпускной программой является и 5-годичная докторантура, ибо в структуре образования США есть только одна ступень после магистратуры (college or school of graduate studies, graduate college or graduate school).

Профессиональные степени (First-professional Degrees) – это степени, признанные Департаментом США по Образованию необходимыми для последующего лицензирования, и требуют, как правило, обучения в профессиональных школах, после получения степени бакалавра в обычном университете. Они присваиваются в таких областях, как ветеринария (DVM), богословие (Mdiv, BD), медицина (MD), оптометрия (OD), остеопатическая медицина (DO), ортопедия (PodD, DP, DPM), право (LLB, JD), социальная работа (BSW, MA, MSc, DSW), стоматология (DDS, DMD), фармакология (Bpharm, PharmD), хиропрактика (DC, DCM) и целом ряде других.

Одним из главных элементов подготовки кадров ученых-исследователей и преподавателей в вузах США является докторантура. Следует оговориться, поскольку в США существует только одна ступень, предполагающая защиту докторской диссертации на степень

доктора (PhD), то и в языковой логике мы также используем термин «докторантура» вместо «аспирантура», хотя, по сути (и по квалификационным требованиям), «докторская» диссертация в США соответствует «кандидатским» диссертациям в отечественной системе образования. Докторантура в американском вузе является одной из ступеней образования, поэтому и построена она во многом по тем же принципам, что и бакалавриат и магистратура. Как отмечает, например, Г.Д. Дмитриев, основное отличие американской докторантуры от европейской и, естественно, от российской модели состоит в том, что американского докторанта большую часть времени учат, а в Европе аспирант является как бы подмастерьем у мастера (учёного), который старается делать всё самостоятельно, но под присмотром наставника [3].

В целом, два первых года американской докторантуры посвящены изучению определённого набора предметов, связанных с профилем докторской специализации, методологией и методами научных исследований (course work). Этот срок может быть сокращён по решению докторского программного комитета, если до поступления докторант уже изучал некоторые предметы, например, на курсах повышения квалификации. По окончании теоретического курса докторант сдаёт своего рода выпускные экзамены (comprehensive exam, или exit exam). Третий год посвящён непосредственному написанию и защите диссертации.

Плюсом американской модели, по мнению многих исследователей [3], можно отнести то, что докторант получает хорошую философскую и теоретическую подготовку под руководством ведущих профессоров. Из минусов часто называют слабую вовлечённость докторантов в практику научного исследователя, поскольку два года они учатся достаточно интенсивно и проводят много часов за изучением ма-

териала, не связанного с направлением или темой их диссертационного исследования.

Требования, предъявляемые к диссертациям, могут довольно сильно отличаться в зависимости от специальности. Но в целом, подчеркивается, что диссертация – это не более чем упорядоченный, тщательно продуманный вид работы на определенную тему, которая должна продемонстрировать наличие навыков организации самостоятельного научного исследования по выбранной теме и подготовки отчета о нем. Диссертация должна продемонстрировать ваше умение проводить ограниченное определенными рамками исследование в таких параметрах, которые годны для публикации в научном журнале [4].

Объем диссертации формально не оговаривается: он может занимать 200 страниц (это много) или, как в случае с некоторыми точными науками, 20 страниц. Таким образом, от докторанта никто не будет требовать научной новизны, ожидать создания нового направления в науке. Необязательно и наличие публикаций, хотя этот факт может быть полезным. Написание диссертации - это своего рода поле, на котором кандидат в учёные оттачивает свои исследовательские навыки, приобретает опыт для самостоятельных научных изысканий. Поэтому и сам текст диссертации без приложений весьма небольшой – не более 100–150 страниц [4].

Традиционно, в США, как и Великобритании, степень доктора философии или приравненных к ней степеней является точкой в формальном обучении профессионала, подтверждающая его право заниматься наукой и исследованиями. Одноступенчатость докторантуры, без необходимости защиты второй диссертации для подтверждения своего статуса ученого, позволяет, получив степень PhD, специалисту сконцентрироваться на научной работе, признанием которой станут написанные книги и статьи.

Как отмечает Г. Д. Дмитриев, американскую докторантуру часто упрекают в узости тем диссертаций. В качестве примера он приводит тему диссертации по педагогике «Имеет ли реформа образования успех: изучение мнений четырёх директоров школ». Очевидно, что для отечественных исследований такого количества мнений было бы явно недостаточно, и ни один диссертационный совет такую диссертацию не принял бы к защите. По его мнению, в отечественной педагогической науке присутствует другой крен, зародившийся еще в СССР - цифровая гигантомания: при исследовании упомянутой темы нужен был опрос нескольких сотен директоров. Он полагает, что аспиранты редко действительно получали эти сотни ответов, хотя в диссертации обязательно отмечали, что «исследованием было охвачено 200 директоров». В этом смысле, так называемая узость тем - не аргумент, ибо исследование можно провести и на одном феномене, главное – как это сделать [3].

Под влиянием высоких технологий в некоторых вузах диссертации помещаются только в режиме онлайн, т.е. на компьютерный сайт университета. Положительным в электронном представлении диссертации является то, что не нужно тратить бумагу и деньги на печатание, изготовление копий диссертаций, переплёт и хранение; облегчается доступ к диссертациям гораздо большему количеству людей, сокращается путь диссертации от учёного совета до потребителя. Правда, есть у этого новшества и противники. И не только среди консерваторов, университет штата Огайо отказывается от электронного варианта в силу того, что не определена политика в области авторских прав (становится ли диссертация собственностью университета или диссертант сохраняет на неё права?); не разработаны механизмы защиты от незаконного тиражирования; снижается вероятность того, что диссертацией может заинтересоваться какое-нибудь книжное из-

дательство или журнал, ибо вполне может случиться, что её опубликование будет экономически невыгодным.

Защита диссертаций осуществляется в три этапа. Вначале докторант защищает своё предложение (обоснование) (proposal), затем проспект из введения и первых двух глав и, наконец, весь текст диссертации. Защита проходит перед учёным советом (dissertation committee), однако в американских вузах он отличается от учёного совета в российском понимании: для каждой защиты здесь создаётся свой совет из пяти членов, как правило, работников данного университета. Конечно, приглашение «со стороны» возможно, но осуществляется оно крайне редко. Право на определение председателя и членов комитета по защите диссертации (dissertation committee) принадлежит самому защищаемому. Правда, на практике докторанты, как правило, консультируются со своим руководителем (dissertation committee chair) – он же и председатель учёного совета – по поводу его состава. Университет – конечная инстанция, утверждающая диссертацию, что подтверждает доверие к учёным и их профессионализму.

В основе деятельности университета лежит принцип академической свободы, который основан на убежденности, что учёный честен в своем научном поиске и имеет достаточно знаний, для того, чтобы оценить результаты труда других исследователей. Поэтому в американской системе защиты не приняты такие формы формальной экспертизы как письменные отзывы на диссертацию. Роль членов комиссии в ходе защиты сводится к постановке вопросов и к оценке качества проведенной работы. Так как диссертация представляется в переплетённом виде, то у члена комиссии есть возможность сделать заметки на полях, а у аспиранта – обдумать их после защиты и внести изменения, представив последующим поколениям исследователей более совершенный текст [3].

В целом, американская схема обучения в докторантуре отличается от европейской системы подготовки докторантов. В США докторантура часто означает пятилетнюю PhD-программу, с акцентом в первые два года на интенсивное обучение в рамках достаточно объемного набора курсов. Человек, который учится в американской PhD-программе, часто ведет курсы, преподает, и тем самым как бы готовится к тому, чтобы начать академическую карьеру. В отличие от Европы в американские пятилетние программы PhD, могут принимать бакалавров. То есть первые два года своей аспирантуры они делают то, что можно назвать эквивалентом магистерской диссертации, а затем продолжают программу PhD. Европейская система обычно предполагает три года обучения и интенсивных исследований, что очень похоже на то, как организована аспирантура в России.

Схожая система обучения действует в Канаде. Первой степенью в канадском университете является степень бакалавра (Bachelor's Degree), степень с отличием (Honours) и специализированная степень (четыре года обучения со специализацией). Первая степень может также включать аттестационные программы (Diploma programmes), продолжающиеся 1–3 года, и сертификационные программы (Certificate programmes) длительностью 1 год. Такие программы действуют при сотрудничестве канадских университетов с профессиональными колледжами. Магистратура предполагает 1 год учебы для выпускников бакалавриата (за исключением программ бизнес-администрирования, которые требуют двухлетнего обучения). Важное условие магистерской программы – написание диссертации, содержащей теоретическое или практическое исследование. Сроки обучения для получения магистерской степени в Канаде варьируются в зависимости от специальности – 3 года для выпускников бакалавриата права (L.L.B.) и 4 года для врачей и ветеринаров (Doctor of Medicine,

M.D; Doctor of Veterinary Medicine, D.V.M.; Доктор философии (PhD)) – высшая академическая степень, присваиваемая канадскими университетами. В отличие от докторантуры в британских университетах, докторские программы – это не только исследовательские проекты. Для получения степени доктора недостаточно защитить диссертацию; необходимо выполнить требования образовательной программы, изучить несколько обязательных курсов. Во всех провинциях (за исключением Квебека) докторантура считается третьей ступенью обучения. Интеграция науки и образования – характерная черта канадского высшего образования. Элементы исследовательской деятельности присутствуют уже в первые годы обучения в бакалавриате. В большинстве канадских университетов научно-исследовательская деятельность считается необходимым компонентом как академической, так и профессиональной карьеры [2].

Таким образом, американские университеты функционируют и развиваются в контексте политической культуры, которая представляет собой комбинацию политической истории, социально-экономических факторов и ценностных ориентаций, сложившихся в каждом конкретном штате и стране в целом. Эта культура оказывает наибольшее влияние на формирование любой политики в штате, включая и политику в области высшего образования. В целом же основными характеристиками американского университета являются его автономность, гибкость управления, отличная компьютерная и другая техническая оснащённость, позволяющая управленческому аппарату, преподавателям, вспомогательному штату и студентам быстро устанавливать между собой связь; стремление сбалансировать властные полномочия между всеми, кто вовлечён в процесс управления университетом. Это дает возможность гибко адаптировать учебный про-

цесс под запросы студентов и общества, и быть чувствительным к меняющимся тенденциям в области образования.

Список литературы

1. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / отв. ред. М.В. Ларионова, 2005. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ. – 152 с.

2. Борисенкова А.В., Перфильева О.В. Система высшего образования Канады //Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – С. 52–55.

3. Дмитриев Г.Д. Анатомия американского университета. – М.: Школьные технологии, 2010. – 224 с.

4. Ogden E.H. Completing your doctoral dissertation or master's thesis in two semesters or less. Lancaster: Technomic Publishing Company, Inc,1993.

5. The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, 2000 Edition, Edited by Alexander C. McCormick. Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001.

Проблема фундаментализации непрерывного лингвистического образования взрослых в университете

В данной статье рассматривается проблема фундаментализации университетского непрерывного лингвистического образования, повышения его качества, формирования языковой личности.

The article is devoted to the problem of fundamentation of uninterrupted university linguistic education, the quality improvement, the linguistic personality formation.

Ключевые слова: непрерывное лингвистическое образование, образование взрослых, образовательная система, качество образования.

Key words: uninterrupted linguistic education, adult education, educational system, the quality of education.

Вхождение нашей страны в качестве полноправного члена в международное экономическое сообщество, стремительное развитие инновационных технологий, реформирование европейской системы высшего профессионального образования в контексте Болонского процесса обусловили новые требования к системе лингвистического образования в университете. Развитие страны, основанное на идее самодостаточности, не удовлетворяет больше современное российское общество. В наступившей эпохе реального международного взаимодействия, сотрудничества и кооперации в значительной мере обострился вопрос о качестве лингвистического образования, поскольку стало очевидно, что без владения иностранными языками международное взаимодействие в различных сферах экономики, науки, техники крайне затруднительно.

Перемещение акцента с трудоемких процессов на наукоемкие определяет возрастание роли и значения методологической подготовки в университете. Тот факт, что представителям различных специальностей – технологах, инженерам, экономистам недостает не специальных знаний, а общеметодологических представлений, объясняется реальным отсутствием целенаправленного формирования преподавателями университета способности к осуществлению такой деятельности. Многие современные производства требуют принципиально новых технических и технологических подходов, которые могут разработать только специалисты, способные интегрировать идеи из различных областей науки, оперировать междисциплинарными категориями, комплексно воспринимать инновационный процесс.

Поэтому важнейшей задачей университета является осуществление перехода от массового обучения к высококачественной подготовке специалистов, знающих не только все проблемы своей узкопрофессиональной деятельности, но и глубокие фундаментальные основы [1].

Необходимость разработки концепции фундаментализации непрерывного лингвистического образования вызвана закономерностями общественно-политического, научно-технического и нравственного порядка и отставанием высшей технической школы от реформирования экономики и всех сфер общественной жизни. Проблемы лингвистического образования в вузах технического профиля в течение многих лет не утрачивают своей актуальности. Последнее десятилетие отмечено интенсивным ростом исследований, в которых затрагиваются следующие проблемы: когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (Н.А. Алмазова, 2003); развитие профессиональной компетентности студентов неязыковых вузов в процессе обучения

иностранным языку (М.К. Шлангман, 2004); оптимизация процесса обучения иностранному языку в неязыковых вузах на основе компьютерных поддерживающих программ, компьютерная среда в развитии автономности студента (М.Г. Евдокимова, 2001; Е.И. Соколова, 2005); обучение профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации (Ю.В. Лопатина, 2005; Т.А. Ларина, 2007); формирование коммуникативной грамматической компетенции (Л.И. Карпова, 2005); когнитивные технологии профессиональной иноязычной коммуникации (Н.Ю. Гришина, 2006); проектная методика обучения английскому языку студентов инженерных специальностей на базе электронного учебно-методического пособия (И.И. Кобыльская, 2008); коммуникативные возможности студентов неязыкового вуза при изучении иностранных языков (А.В. Царькова, 2009) и др.

Практика свидетельствует: требуется принципиально новое методическое решение для реального повышения уровня владения иностранным языком, которое видится в фундаментализации процесса непрерывного лингвистического образования.

Проблема фундаментализации образования – одно из приоритетных направлений научно-педагогических исследований (В.И. Байденко, Н.В. Бордовская, С.Я. Казанцев, А.А. Реан, Ю.Г. Репьев, В.А. Садовничий, Н.В. Садовников, А.И. Субетто, А.В. Суханов, А.В. Хуторской, Ю.А. Шихов и др.). Однако вопросы фундаментализации непрерывного лингвистического образования взрослых в университете наиболее актуальны в эпоху глобализации.

Фундаментализация в лингвистической парадигме представляет собой сложный процесс обучения основным принципам и закономерностям, представлениям о функционировании и развитии изучаемого языка, посредством которого человек реализует себя в мире и постигает мир. Общая картина мира постигается человеком через языко-

вую картину мира, картина мира как совокупность знаний человека о мире подменяется картиной мира, существующей в языке, т. е. языковой картиной мира.

Рассмотрение проблемы языковой картины мира в лингвистике, философии и педагогике стало приоритетной задачей, когда изучение лексико-семантической структуры языка привело к осознанию того, что языковое значение (значение языковых единиц: слов, предложений, текстов) как ментальный феномен есть неотъемлемая часть более общей концептуальной структуры мышления.

Поставив задачу выделить стоящие за языковыми формами когнитивные структуры представления знаний, объяснить функционирование языковых единиц с точки зрения ментальных процессов, выявить стратегию порождения и восприятия текста как процесса и результата актуализации и взаимодействия множества концептов с учётом особенностей национального менталитета, лингвистика вышла на новый уровень своего развития, где одним из важнейших предметов исследования становится картина мира, представленная в языке.

Язык – это знаковая система, где зафиксирована не только реальность, но и символическая вселенная. Каждый язык отражает определённый способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Он различен для каждого языка, так как во многом отличается от научной картины мира. У каждого народа разная природа, быт, история, ценности. Это и составляет национальную модель мира.

Реальная действительность и её отражение в виде картины мира реальны для всех (люди всех национальностей видят реальные объекты одинаково в силу одинаковых психофизиологических особенностей восприятия), но осмысление бытия в этом мире осуществляется по-разному в коллективном сознании каждой нации. Владение языком без знания особенностей культуры, национальной психологии, быта и

прочего не приводит к достаточному уровню взаимопонимания и к полноценному лингвистическому образованию.

За всем стоит человек, со всеми атрибутами его деятельности и условиями существования, с его ментальной активностью и способностью субъективного видения, восприятия и оценки реального мира, с его способностью обобщать и концептуализировать факты.

Язык – это продукт ментальной деятельности человека, в котором отражаются всевозможные стороны картины мира, всё то, что связано с жизнедеятельностью человека, его физиологическими и психологическими особенностями, средой обитания и восприятия бытия.

Языковую картину мира составляют значения, облеченные в готовую (фиксированную) языковую форму. Эти значения составляют фундамент языковой картины мира, которая обогащает общую (глобальную) концептуальную картину мира, состоящую из образов, представлений, понятий, установок и оценок – концептов, – которая складывается как в самой предметной и познавательной деятельности человека, так и в ходе ознакомления человека со всеми многочисленными описаниями мира, предлагаемыми ему другими людьми в виде разнообразных речевых произведений, т. е. письменных и устных текстов.

Человек знакомится с миром, познает его, благодаря известным началам чувственного восприятия мира он располагает определенной информацией о нем, различает и отождествляет объекты своего познания. Образуется концептуальная система, система определенных представлений человека о мире. С развитием языковой способности у человека и с усвоением им языка концептуальная система преобразуется и перестраивается, обогащается, в самой концептуальной системе накапливаются не только сведения, полученные невербальным

путем, но и подвергнутые в опыте человека вербальной обработке. Концептуальная система продолжает видоизменяться, испытывая влияние как со стороны осуществляемой человеком деятельности и чувственного восприятия мира, так и со стороны информации, полученной через язык.

Как исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, структура языковой картины мира представляет собой определённый способ концептуализации и категоризации действительности. Структура языковой картины мира, которую усваивает адресат «языковых посланий», складывается не только из кодифицированных эксплицитных значений языковых средств, но дополняется и модифицируется за счёт домысливаемых имплицитных смыслов, поэтому картина в сознании оказывается более богатой и иной сравнительно с буквальным значением языковых выражений. Сверх знания языка адресат располагает знанием мира, сложившимся как отражение структур человеческой деятельности в действительном мире, и на основе этого знания домысливаются гораздо более полные и верные картины денотатов языковых выражений. Каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и организации (концептуализации) мира. Выражаемые в нём значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир по-разному, через призму своих языков. Изучая иностранные языки, человек постоянно получает новые представления о языках, что способствует формированию его языковой картины мира, а тем самым и формиро-

ванию мировоззрения человека в целом. Развитие языковой картины мира возможно рассматривать как основу развития непрерывного лингвистического образования, поскольку только через изучение языковой картины мира мировоззрение человека непрерывно пополняется новыми понятиями, концептами, представлениями, и тем самым человек постоянно прогрессирует в своем лингвистическом образовании. Понятие языковой картины мира соответствует сущности фундаментального ядра содержания лингвистического образования, поскольку изучение языковой картины мира позволяет различать универсальные культурные концепты, вербализованные на разных языковых уровнях (лексическом, фразеологическом, грамматическом); выделять в потоке информации языковые единицы, эксплицирующие культурные концепты, активизировать фоновые знания, соотносить культурные концепты различных лингвокультур, использовать вариативные языковые средства для вербализации культурных концептов, интерпретировать и строить речевые акты с учетом их национально-культурной специфики, и постоянно прогрессировать в своем лингвистическом образовании, и таким образом, языковая картина мира может служить основой реализации принципа фундаментализации непрерывного лингвистического образования.

Современная языковая картина мира развивается в контексте становления глобальной культуры и интеграции образования. Многоаспектные процессы глобализации и интеграции, характерные для развития цивилизации XXI в., осуществляются в условиях диалога культур и формирования новых общекультурных элементов как показателей становления глобальной культуры. Элементы глобальной культуры отражаются прежде всего в языке как носителе культурных ценностей, материальных и духовных, и в развитии языковой картины

мира. Язык – это часть человеческой культуры, и это порождение самой культуры, и средство её выражения [2].

Каждый национальный язык отражает национальный менталитет, его исторические корни и свою уникальную культуру и картину мира. Языковая картина мира развивается как составная часть концептуальной картины мира, в которой в результате межкультурного взаимодействия и диалога культур формируются новые смысловые концепты, лежащие в основе взаимопонимания и взаимодействия носителей различных языков. Новые знания встраиваются в структуру языков и усваиваются последующими поколениями вместе с усвоением как родного, так и иностранного языка.

Концепция языковой картины мира как составной части концептуальной, общей картины мира ориентирует не столько на коммуникативную функцию языка, сколько на его мировоззренческую функцию, на новое мировосприятие и миропонимание, на развитие глобального мышления. В связи с этим концепция языковой картины мира может стать содержательной основой фундаментализации непрерывного лингвистического образования, актуальность которого неизменно возрастает в условиях диалога культур и партнерства цивилизаций. Развитие экономического и политического сотрудничества, науки, культуры, искусства, туризма, спорта на международном уровне требуют от человека не только владения иностранными языками, но и иноязычными культурами, понимания глобальных проблем и общих тенденций развития цивилизации XXI в.

Концептуальная система как динамическое образование в сознании человека, обрабатывающее информацию о мире и одновременно накапливающее эту информацию в обобщенном виде – сложнее по своему субстрату и своему устройству, нежели система значений известных человеку языковых единиц. Основу концептуальной системы

создает вся чувственная, вся предметно-познавательная деятельность человека, поэтому рефлексы этой деятельности в сознании человека носят достаточно разнообразный характер, и не только вербальный [3].

Концептуальная картина мира – совокупность знаний о мире, которая приобретается в деятельности человека, а также способы и механизмы интерпретации новых знаний.

Не всякое знание вербализуется. Человек понимает не то, что позволяет ему язык, а вербализует субъективно актуальное для индивида в данной речевой ситуации содержание мышления. В понятие языковой картины мира видимо следует включать не только стереотипные способы языковой репрезентации мышления, а также принципиальную возможность вербализации любого содержания мышления.

Самый привычный и наиболее совершенный тип мышления связан с языком, а самым сложным видом человеческой деятельности является речемыслительная. Мысль должна материализоваться, возможности «материализации» мысли в принципе разнообразны – это и орудие труда, и инструменты познания, и произведения искусства, и разнообразные артефакты.

Для целей коммуникации наибольшую ценность представляет язык. Чтобы быть адекватно понятным и передать информацию о мире, человек облакает свою мысль в словесные конвенциональные формы. Языку нет равных среди других форм человеческого общения. В разносубстратном мире, в том, что человек воспринимает, в его чувственных данных, психологических ожиданиях, интеллектуальных навыках именно язык вычленяет, выделяет и характеризует то, что продиктовано или обусловлено его строением и организацией.

Хотя концептуальная картина мира является идеальным ментальным образованием, она может быть выявлена только при глубо-

ком анализе языковых значений и структур, учитывающем, что язык соотносим с определённой системой концептов, посредством которой носители языка воспринимают, структурируют, классифицируют и интерпретируют поток информации, поступающей из окружающего мира.

Лингвистическое образование на основе языковой картины мира выполняет комплекс функций, формирующих современную языковую личность:

- познавательную (язык и языковая картина мира как средство познания и концептуального мышления) – формирующую мировоззренческо-лингвистическую компетентность личности;

- культурологическую (язык и языковая картина мира как носители и составные части национальной, иноязычной и глобальной культуры) – формирующую лингвокультурологическую компетентность личности;

- коммуникативную (язык и языковая картина мира как средства общения и ментального взаимопонимания, продуктивного взаимодействия) – формирующую коммуникативно-лингвистическую компетентность;

- личностно-образующую (язык и языковая картина мира как инструменты развития и воспитания) – формирующую современную языковую личность, в структуру которой входят вышеназванные виды лингвистической компетентности и обладающую готовностью к продуктивному межкультурному диалогу и взаимодействию.

Таким образом, концепция развития непрерывного лингвистического образования «в нашем исследовании строится на основе языковой картины мира как содержательной основы» фундаментализации этого вида образования.

Список литературы

1. Балахонов В.А. Фундаментализация высшего медицинского образования на основе системного естественнонаучного знания: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук (13.00.08). – СПб., 2007. – 51 с.
2. Максимова В.Н. Направления глобализации образования в культурно-образовательном пространстве // Диалог культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры: X Междунар. Лихачевские науч. чт., 13–14 мая 2010 г. – СПб.: СПбГУП, 2010. – С. 529–530.
3. Смирнов А.В. Языковая картина мира английской народной сказки: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2008. – С. 11–20.

В.Н. Скворцов, Л.М. Кобрина, А.Н. Анисимова

**Система непрерывного профессионального образования лиц
с ограниченными возможностями здоровья
в Ленинградской области**

В статье изложены основные идеи создания системы профессионального образования лиц с нарушениями зрения или слуха в Ленинградской области, а также внедрения коррекционно-развивающих педагогических технологий в систему среднего и высшего профессионального образования – идеи обучения инвалидов в равных условиях с остальными студентами.

In article the basic ideas of creation of system of vocational training of persons with infringements of sight or hearing in Leningrad region, and also introductions of correctional and developing pedagogical technologies in system of average and higher vocational training – ideas of training of invalids on an equal footing with other students are stated.

Ключевые слова: концепция непрерывного образования, инвалиды по зрению или слуху, региональная система среднего и высшего образования инвалидов, деятельностный подход, оптимизация образовательной среды, сельская школа.

Key words: the concept of continuous formation, visually impaired persons or to hearing, regional system of an average and higher education of invalids, optimization of the educational environment, rural school.

Учеными Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина разработана Концепция непрерывного профессионального образования лиц с нарушениями зрения или слуха в Ленинградской области, сочетающая теоретические основы с изложением научно-методических технологий, которая может быть внедрена в работу любого образовательного учреждения.

Основными задачами реализации данной Концепции являются:

- анализ и обобщение теоретических основ общей и специальной педагогики в части профессионального образования инвалидов по зрению или слуху;

- изучение условий учреждений среднего и высшего профессионального образования как центров обучения и воспитания всех категорий учащихся, независимо от уровня их развития;
- изучение новых подходов и инновационных технологий в профессиональном обучении и воспитании инвалидов по слуху или зрению.

Стремление к достижению органического единства интеграции и дифференциации в образовании инвалидов, единства многообразного, поиск путей достижения этого единства характеризует каждый этап общественно-исторического развития человечества, политики, экономики, науки, техники, производства, образования, культуры (Л.В. Андреева, О.А. Денисова, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, О.И. Кукушкина, В.Н. Максимова, Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, М.И. Никитина, Г.Н. Пенин, М.А. Поваляева, В.Н. Скворцов, В.М. Сорокини, Е.А. Стребелева др.).

До настоящего времени остается теоретически неразработанной, практически не апробированной проблема создания системы профессиональной интеграции лиц с отклонениями в развитии в системе профессионального образования. Возможность разработки данной проблемы появляется в процессе анализа и осмысления отечественного и зарубежного опыта создания систем и моделей профессионального образования лиц с отклонениями в развитии.

Вопросы получения полноценного профессионального образования инвалидов затрагиваются в педагогических, психологических, коррекционно-педагогических исследованиях (Л.В. Андреева, Г.В. Бурменская, Л.С. Выготский, Л.С. Волкова, Л.В. Занков, Е.И. Казакова, В.З. Кантор, Л.М. Кобрина, К.С. Лебединская, Н.Н. Малофеев, М.И. Никитина, Л.П. Носкова, Е.А. Стребелева, А.З. Свердлов, Л.М. Шипицына, Ж.И. Шиф, С.Г. Шевченко, Д.Б. Эльконин, Хильдегунн Ольсен,

Ж. Хеннигсен, Морис Дюбаней, Антонио Гаспарис, Мануэль Фернандес, Мишель Лоран, Петер Эванс, Лена Сале и др.).

Однако механизмы и формы профессиональной подготовки лиц с нарушениями зрения или слуха в системе среднего и высшего профессионального образования до сих пор и не стали предметом специальных педагогических исследований.

В условиях модернизации специального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья все большую остроту приобретает вопрос о характере подготовки учащихся с нарушением слуха или зрения к самостоятельной жизни, о решении проблем их социализации.

В современном российском обществе происходят качественные изменения экономических, социальных, политических, правовых условий развития науки и образования. Усилилось влияние рыночной среды на структуру, функции, содержание педагогической науки, общего и специального образования. Быстро развивается в России сфера образовательных услуг, возникает необходимость обеспечения инновационного базиса образования и эффективного использования интеллектуальных ресурсов профессиональной школы. Все это актуализирует настоятельную потребность разработки проблемы научно-методического обеспечения инновационного развития системы профессионального образования. То же самое можно отнести и на счет профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов.

Традиционно выпускники специальных школ получали рабочие профессии на производстве. Получив в интернате, на уроках технологии трудового обучения основы знаний по рабочим специальностям, ознакомившись с производством во время практики на предприятии, неслышащий выпускник входил в коллектив рабочих, которые помо-

гали ему (в виде наставничества) овладеть профессией. Получение среднего профессионального образования глухими и слепыми осуществлялось в техникумах в нескольких крупных городах России.

Современный этап развития системы специального образования в стране характеризуется поиском новых форм получения образования, в том числе профессионального, детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами. Закономерности эволюционного развития системы специального образования обуславливают поиск оптимальных путей получения общего и профессионального образования в разных формах, включая интеграцию студентов с нарушениями зрения или слуха в коллектив их нормально развивающихся сверстников.

Несовершенство системы профессионального образования, предназначенной для молодежи с нарушением слуха или зрения, актуализирует необходимость распространения интегрированного обучения на этап получения профессии. За последние годы появились многочисленные примеры разноуровневой, разнопрофильной подготовки глухих и слабослышащих, слепых и слабовидящих подростков в условиях учреждения общего типа, которой занимаются преподаватели, имеющие дефектологическое образование, сурдопедагогические и тифлопедагогические знания, и лица без специального высшего образования. Результаты этих нововведений неоднозначны.

В настоящее время требуется определение теоретических и организационных аспектов общеобразовательной и профессиональной подготовки, социальной и образовательной интеграции лиц с нарушениями слуха или зрения.

Характерной особенностью разрабатываемой концепции непрерывного профессионального образования лиц с нарушением слуха или зрения является выход на уровень осмысления новых целей, со-

держания, форм, методов обучения с учетом уже имеющихся и новых знаний об особенностях получения образования студентами с нарушенным слухом или зрением.

В этой связи актуальной и своевременной является разработка авторской программы «Создание региональной системы среднего и высшего профессионального образования инвалидов».

Разрабатываемая система профессионального образования инвалидов в Ленинградской области предусматривает варианты очного, заочного обучения, дистанционную форму и призвана решать следующие задачи:

- реализацию образовательных профессиональных программ по государственным образовательным стандартам как процесс профессиональной реабилитации через профессиональное образование;
- реализацию реабилитационных средств как системы мер, обеспечивающих компенсацию ограничений жизнедеятельности инвалидов.

Полная реабилитация инвалида осуществима через системную интеграцию в единую технологическую базу государственной системы профессионального образования.

Актуальность полноценного профессионального образования подтверждается Федеральным законом «Об утверждении Федеральной программы развития образования», в котором получение профессионального образования рассматривается как эффективный механизм повышения социального статуса и защищенности инвалидов.

Право человека на образование и полное развитие своих способностей имеет важное значение для него самого и благополучия общества в целом. Признание равных гражданских прав лиц с нарушением слуха или зрения во всех областях социальной жизни, в том числе и в области образования, и обеспечение государством и обществом реа-

лизации провозглашенного равноправия требует, в частности, создания специальных образовательных условий, учитывающих особые образовательные потребности этих людей.

Система носит инновационный характер, утверждая новые подходы к самой проблеме и способам ее решения.

В ее основе лежит *культурно-историческая теория* развития высших психических функций ребенка Л.С. Выготского; идея Г.Я. Трошина, Л.С. Выготского, Т.А. Власовой, Ж.И. Шиф, В.И. Лубовского *об общих закономерностях нормального и аномального развития*, ведущим положением которой является положение Л.С. Выготского *об общности социальной обусловленности психического развития* и значении педагогического и социального воздействия на формирование высших психических функций у нормальных детей и детей с нарушенным развитием.

Основная задача профессионально-образовательных программ – подготовка человека к самостоятельной трудовой жизни в реальных условиях рыночной экономики, помощь в овладении знаниями, умениями и навыками в области рекомендуемой профессии.

В основе реализации системы лежит также *деятельностный подход*, который предполагает равноправное и полноценное участие детей с нарушениями зрения или слуха в общеобразовательном и профессионально образовательном процессе, обеспечивает взаимную активность детей, их родителей, педагогического коллектива колледжа и вуза, социальных служб, муниципальных служб, обеспечивает интеграцию инвалида в общество, стимулирует формирование социализированной личности, активной позиции ребенка-инвалида по отношению к другим людям, к собственной проблеме. Ребенок – инвалид по зрению или слуху рассматривается как субъект, активно

участвующий в обсуждении и реализации программ собственной адаптации.

Процесс построения системы среднего и высшего профессионального образования инвалидов подвержен трем тенденциям, каждая из которых объективна и социально обусловлена:

- социально-экономическое развитие общества предполагает активное участие каждого члена общества в общественной, трудовой, политической жизни государства, что оказывается невозможным для лиц с нарушениями зрения или слуха ввиду отсутствия действующей системы профессионального образования данной категории граждан;
- инвалиды по слуху или по зрению при условии сохранного интеллекта могут получить профессиональное образование, однако учреждения среднего и высшего профессионального образования не имеют достаточных условий для профессиональной подготовки лиц данных категорий в настоящее время;
- отечественная система специального образования, в том числе в Ленинградской области, обладает мощным ресурсом для реализации общего образования в специальных (коррекционных) школах, в середине – конце XX в. каждая школа имела базу трудовой подготовки инвалида к самостоятельной жизни в соответствии с его нарушением и остаточными возможностями. Однако в настоящее время в данных учебных заведениях отсутствует система допрофессиональной подготовки, первичная ступень подготовки ребенка-инвалида к профессиональной деятельности или получению профессии.

Процесс создания системы среднего и высшего профессионального образования инвалидов связан как с первой, со второй, так и с третьей тенденцией. В результате исследования требуется согласо-

вать необходимость единства общеобразовательных и коррекционных задач и результатов и многообразие путей их достижения, осуществить вариативное конструирование всех аспектов образования. Система предполагает создание модели, объединяющей, а не противопоставляющей общее и специальное профессиональное образование. Она также требует специализированной подготовки преподавателей учреждений среднего и высшего профессионального образования [3].

Система непрерывного профессионального образования инвалидов по зрению или по слуху – это совокупность целостных, последовательных, структурных, структурированных, соподчиненных, взаимосвязанных компонентов, направленная на реализацию общепедагогических, коррекционно-развивающих, профилактических, оздоровительных, профориентационных, реабилитационных, социализирующих задач и достижение результатов интеграции и социализации инвалида в общество.

Процесс построения системы является сложноструктурным, многоаспектным и комплексным, регулируется системой принципов, которые отвечают как мировоззрению организаторов и участников процесса, так и теоретическим основаниям.

В Концепции выстроена система принципов, обеспечивающих адаптацию, интеграцию, инкультурацию, социализацию в профессиональном образовании, воспитании, профессиональной подготовке, трудовом обучении, культурно-досуговой деятельности инвалидов по слуху и зрению.

Принципы системы

Оптимизация образовательной и социально-культурной среды. Учитывая роль этой среды в становлении и развитии личности инвалида, культурно-образовательное пространство в условиях учрежде-

ния профессионального образования должно стать предметом целенаправленного формирования и корректировки. Реализация данного принципа предполагает также существенный поворот всех образовательно-воспитательных и социокультурных учреждений в сторону семьи – главного института воспитания.

Данный принцип предполагает, что в качестве ведущего условия адаптации инвалида выступает социально-психологическая среда – актуальное пространство его жизни, условие формирования и реализации его интеллектуальных, психических и физических возможностей.

Смысловой основой данного принципа является культурно-историческая концепция развития личности как опосредованном общением процессе освоения и присвоения индивидом ценностей культуры [2]. Человек в процессе взаимодействия с другими людьми, интериоризируя и оперируя знаками, языком как орудиями культуры, преобразует «натуральные» психические функции в образовании высшего уровня развития, формирует собственный «мир культуры», который составляют значения, ценности и смыслы. Рождаясь в системе социального общения, взаимодействия, «высшие функции» вращиваются в сознание личности, переходят в интрапсихическую плоскость [2, с. 132, 219]. В этой связи чрезвычайно актуальной для успешной социальной интеграции является «зона ближайшего развития». Социально-культурная среда обитания – это явления и феномены исторической, духовно-нравственной, художественной культуры, которые создают и определяют предпосылки личностного развития.

Насыщение образовательного пространства ребенка с отклонениями в развитии нравственными образами и символами. Принцип реализуется идеей создания и внедрения в учебные программы и

курсы учебных дисциплин технологий, лишенных формализма, приближенных к жизни учащегося, обеспечивающих обогащение содержательной стороны образования, несущих и насаждающих не формальные, а внутренние культурные ценности, формирующие духовные образцы и образы человека современной культуры.

Содержательная целостность образовательного процесса, его проблемное соответствие реальной жизни. Одной из важнейших проблем профессионального образования инвалидов является неспособность традиционной педагогической системы подготовить их к реальной жизни.

Обеспечить принцип содержательной целостности образовательного процесса наряду с коррекционно-развивающими технологиями и методиками в определенной мере может обращение к подлинному богатству опыта отечественной культуры, истории, искусства.

Психологическая, физическая и нравственная готовность жить и работать в быстроменяющемся мире как способ формирования устойчивой личности, сознательного субъекта социально-культурных преобразований.

Последний принцип предполагает возвышение роли воспитания инвалида как механизма формирования «культуры жизнеспособности».

В качестве одного из актуальнейших направлений реформирования технологических аспектов традиционного образования в социуме является замена парадигмы «от простого к сложному» принципом «от целого к части».

Принцип реалистичности, требующий решения задач профессионального обучения, реабилитации и адаптации с опорой на апробированные и доказавшие свою эффективность методы и способы, на основе учета имеющихся ресурсов (научно-методических, организа-

ционных, экономических, кадровых, информационных и др.), оптимального уровня развития инвалида, который определяется не только возрастной динамикой, но и зоной ближайшего развития. Реализация данного принципа предполагает, во-первых, уважение человеческого достоинства и социальных прав личности, во-вторых, научно-методическое обеспечение программ, экспериментальную проверку и внедрение наиболее эффективных в социальном и индивидуальном отношении методов; в-третьих, учет и развитие компенсаторных и адаптационных возможностей учащихся, что позволит наиболее полно подготовить их к жизни в социуме, преодолев недостатки развития, совершенствовать физические и психические функции, сохранную сенсорную сферу и нейродинамические механизмы компенсации дефекта.

Принцип комплексности, предполагающий учет всех основных направлений и форм взаимосвязи инвалида с его природным, социальным и культурным окружением и реализующийся на основе единства образовательной интеграции, социальной адаптации, физического развития; дифференциацию структуры и содержания подготовки к профессии лиц с нарушением слуха или зрения, в зависимости от имеющихся у учащихся нарушений, тяжести ограничений жизнедеятельности, реабилитационного потенциала и трудового прогноза; последовательность и преемственность различных этапов подготовки, различных форм подготовки на одном этапе.

Принцип единства и взаимодополняемости индивидуализации и интеграции в содержании и формах учебной, трудовой, культурно-досуговой деятельности.

И индивидуализация, и интеграция осуществляются в рамках предметов профессиональной подготовки, курсов по выбору, в массовых формах организации культурно-досуговой деятельности и в про-

цессе взаимодействия с внешней и внутренней средой образовательного учреждения. Здесь прежде всего речь идет о создании условий для коррекционно-развивающей деятельности с учетом индивидуальных особенностей учащегося, для активной коммуникации инвалида с его социальным окружением, интеграции в совместную деятельность лиц данной категории и остальных членов общества, обеспечении единства действий разных социальных институтов.

Принцип деятельностного подхода к организации процесса реализации системы непрерывного образования инвалидов с нарушением слуха или зрения. Данный подход выступает как альтернатива простому слиянию учебно-педагогических приемов, имеющих своей целью коррекцию вторичного дефекта и компенсацию нарушения развития, что не оказывает напрямую существенного влияния на жизнь инвалида – дефект и неблагоприятные условия определяют психическое развитие не сами по себе, а опосредованно, через деятельность человека [2] Именно деятельность открывает возможности компенсации одних поврежденных систем другими, т. е. преодоления биологических и социальных ограничений психического развития.

С позиций деятельностного подхода дефект не является чем-то заложенным заранее, а потому неизменно негативным. Следовательно, именно закономерности нормального психического развития выступают тем референтом, с которым необходимо соотносить все варианты отклонений. На основании такого сопоставления организуется профессиональная помощь прежде всего психологического, педагогического и социального характера. Кроме того, деятельностный подход ориентирует на работу в «зоне ближайшего развития» студента, которая задает и в то же время ограничивает содержание помощи ему, предполагая не только сотрудничество педагогов и психологов в процессе деятельности, но и самого инвалида, а также подчеркивая

роль хорошо организованного процесса профессионального обучения. В центр адаптации выдвигается организация адекватной возрасту и состоянию профессиональной и учебной деятельности в определенной социальной ситуации их развития.

Деятельностный подход предполагает также соответствие содержания деятельности физиологической, психической и социокультурной природе человека, который в процессе реабилитации и адаптации выступает не только как объект благотворительности, но и как субъект социальной практики и собственной судьбы. Психические процессы всегда действуют и разворачиваются в рамках определенных биологических условий. Для нормального развития психики необходимо обеспечить нужный диапазон этих условий, их устойчивость. Серьезное нарушение внутреннего равновесия изменяет характер протекания психических функций. Биологическая же природа человека определяет и условия протекания ее конкретных процессов в социальной действительности – в мире предметов и явлений, окружающих человека, общения с другими людьми. (Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин). Поэтому нельзя игнорировать биологические особенности и абсолютизировать значение социальных. Об этом же говорит и теория конвергенции [4]. Биологическое является генетически обусловленной основой для развития психики и поведения человека, для полноценного развития личности. Дефект – искажение «плана», «программы» развития. Социальная же составляющая, при ее организации, соответствия и полноценности является гарантом данного развития.

Поэтому любое коррекционное воздействие, как и зарождение процесса компенсации, является не просто констатацией тех или иных особенностей аномального развития, а возможностью процесса изменения личности под влиянием создаваемых и созданных усло-

вий, расширяющих рамки биологического для более широких социальных воздействий.

Медицинская задача – повлиять на биологический фактор болезни. Но следующей важнейшей задачей, разрешение которой имеет поистине универсальное значение, является социальная, психологическая, педагогическая работа для интеграции инвалида в социальную среду в качестве полноценного члена общества. Решение этой проблемы немыслимо без реализации самого широкого спектра мероприятий образовательного и социально-культурного порядка, поскольку инвалид должен не просто пассивно приспособливаться к биологическим условиям своего дефекта, которые жестко детерминируют его психический облик, а активно преодолевать их, и не только с помощью дефектологов, но и целого ряда других специалистов, способных помочь компенсировать и преодолевать влияние дефекта, развивая и создавая себя даже в стесненных условиях.

Кроме того, данный принцип утверждает необходимость индивидуального подхода к каждому человеку, предполагает уважение к личности и развитие ее индивидуальности, поддержание в ней сознания собственной ценности и значимости, а также создание социального пространства для проявления способностей, инициативы, изобретательности и предприимчивости в воспитании сознания ответственности, как перед обществом, так и самим собой за то как он распорядится своей судьбой.

Данный принцип обязывает гибко, динамично и оперативно перестраивать и изменять формы работы в соответствии с социальным заказом, корректировать содержание, формы и методы подготовки в соответствии с особенностями различных категорий лиц с ограниченными возможностями здоровья; осуществлять обратную связь посредством оценки эффективности подготовки по результатам дея-

тельности, успешности овладения учащимся ее различными видами и формами, адекватности включения его в социальные отношения.

В основе построения *региональной системы непрерывного профессионального образования инвалидов* наряду с общими лежат следующие специальные принципы:

- развивающего характера образования, предполагающий ориентацию на личность с учетом зоны его ближайшего развития;
- системно-дифференцированного обучения, означающий создание оптимальных условий для профессионального обучения и развитие учащихся в соответствии с их склонностями, интересами и возможностями;
- структурирования компонентов образования и определения их взаимосвязи;
- связи обучения с жизнью: профессиональное образование должно знакомить учащихся с основными областями человеческих знаний, которые они могут использовать в своей повседневной жизни.

Ведущими принципами *структурирования содержания образования* при построении системы непрерывного профессионального образования инвалидов выступают:

- принцип целостности – учебный план включает в себя все базовые стороны профессионального образования, на которых могут строиться образовательные программы для любых видов учреждений СПО или ВПО;
- вариативности – региональный учебный план учреждений включает в себя совокупность образовательных областей, соответствующих тем областям знаний, которые необходимы инвалиду для успешной адаптации в современной социально-экономической среде;
- сочетания концентрического и линейного построения учебных курсов;

- приоритетности потребностей и возможностей инвалида, который обеспечивается пониманием структуры, характера и степени нарушения;

- комплексности, который рассматривается как условие взаимодействия всех участников процесса, взаимосвязи процессов социальной адаптации и творческой реабилитации, психического и физического развития, последовательности этапов работы и многообразием форм, методов и содержания на каждом из них;

- диалогизации и проблематизации. Данные принципы исходят из понимания необходимости объединения всех участников процесса во всех сферах деятельности и на всех этапах работы; понимания насущных проблем, с которыми сталкивается в учебной деятельности учащийся инвалид, учет этих проблем в реализации всех программ и проектов;

- индивидуального подхода к учебному процессу инвалида – отождествляет физиологические, психологические возможности и особенности, условия его социальной жизни, возможности его социального окружения, уровень развития и культуры с содержанием деятельности, предлагаемой учащемуся как субъекту учебной практики;

- учета особенностей проявления сенситивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту учащегося;

- компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций [1];

- этапности, суть которого заключается в выделении нескольких этапов работы; каждый этап органично связан с предыдущим.

Учитывая особенности психофизического развития учащихся-инвалидов, необходимо стремиться к созданию специальных педагогических условий профессионального обучения для данного контин-

гента внутри отдельной системы в рамках учреждения профессионального образования.

В проективном плане внедрения в практику учреждений среднего и высшего профессионального образования системы непрерывного образования инвалидов просматривается необходимость обоснования условий оптимизации образовательной среды и направлений коррекционно-педагогической работы.

Основопологающим условием является обоснование и внедрение в образовательный процесс регионального Учебного плана с гибкой вариативной структурой его собственного компонента, учитывающего общие закономерности психического развития, а также модально неспецифические закономерности развития, связанные с теми качествами, которые наблюдаются у всех групп лиц с ограниченными возможностями здоровья:

- в планировании учебных мероприятий и разработке программ и планов необходимо учитывать замедление темпа возрастного развития, изменение сроков перехода от одного психологического возраста к другому;

- при разработке учебных рабочих программ важно рассматривать замедленность скорости приема и переработки поступающей информации;

- необходимо помнить о снижении общей психической и, в частности, познавательной активности, что приводит к сужению запаса знаний в целом, представлений об окружающем мире и о себе;

- в образовательных технологиях учитывается диспропорциональность между направленной и спонтанной сторонами развития;

- учитывается недоразвитие всех или некоторых форм предметной деятельности; (обращается внимание на незрелость мотивацион-

ной сферы, процессов целеполагания, несовершенство отдельных операций, недостаток контроля за их прохождением);

- при разработке учебного плана необходимо помнить о нарушении мышления и речи у всех групп учащихся с нарушениями слуха или зрения;

- специалистами рассматривается недостаток словесного опосредования поведения и психической деятельности в целом;

- причиной обеднения социального опыта являются разнообразные затруднения в сфере общения, приводящие к нарушению темпа формирования высших психических функций;

- в разработке программ воспитательной работы учитывается деформация социальной ситуации развития, системы отношений инвалида с ближайшим окружением.

Одним из условий, в частности, является организация постоянного совместного участия учащихся и педагогов в образовательном процессе.

Ещё одним условием оптимизации образовательной среды лиц с ограниченными возможностями здоровья оказывается деятельностный подход к организации всех видов учебной и внеучебной работы, стимулирующей активность инвалида, компенсирующей и преодолевающей ограничения развития. Следующие условия – организация и проведение систематических курсов переподготовки и повышения квалификации педагогов, работающих с данным контингентом учащихся, а также создание условий для социально-культурной интеграции лиц данной категории через проведение объединенных культурно-досуговых мероприятий. Создание условий для социальной адаптации инвалидов по зрению или слуху является неотъемлемой частью системы непрерывного образования. Социальная адаптация реализуется путем создания условий практического применения полу-

ченных профессиональных умений и навыков во время ознакомительной, технологической, методической, преддипломной, дипломной и производственной практик.

В реальности профессиональная реабилитация для лиц с ограниченными возможностями здоровья сегодня сводится к профессиональной ориентации, так как профессиональное обучение и трудоустройство реализуются уже после совершеннолетия. Ситуация усугубляется и тем, что среди лиц с нарушениями зрения или слуха, как показывают результаты исследований, не распространено отношение к труду как к средству жизнеобеспечения.

Такое отношение поддерживается стереотипами социокультурной помощи инвалидам: благотворительность, ориентация на досуг, а не на самообслуживание. Обе тенденции ослабляют у этих людей стимулы к самоорганизации и конструктивному решению проблем собственного жизнеобеспечения.

Социально-экономические изменения в российском обществе пробудили не только потребность общества в изменении содержания и характера труда, но и огромную экономию живого труда, в частности, в сельскохозяйственном производстве и смежных областях.

Специальная школа Ленинградской области стоит неизмеримо ближе к сельскохозяйственному производству и не может полноценно существовать в отрыве от него. Условия работы сельской школы предполагают тесную связь с производственными коллективами, расположенными на территории сельского округа.

Существует и прямая материальная зависимость школы и семьи от результатов сельскохозяйственного производства. В то же время от трудового воспитания и обучения сельских школьников во многом зависит будущее села. Исторически сложилось так, что характер развития сельской школы во многом определялся развитием экономики

сельского хозяйства, социальной структуры села, а также динамичной общественной жизнью. В 60–80-е гг. XX в., в период стабильного развития крупных коллективных сельскохозяйственных предприятий, сельская школа рассматривалась как важная часть производственной инфраструктуры села, как учебный цех колхоза или совхоза по подготовке специалистов массовых профессий для сельского хозяйства. Школа должна была работать, ориентируясь на сельскохозяйственное производство, готовить квалифицированные кадры специалистов, воспитывать молодежь, любящую родную землю и крестьянский труд.

В то время взаимосвязь школы и хозяйства проявлялась четко: колхоз (совхоз) начинается в школе, его собственное будущее зависело от того, какой он сам сделает школу. Сельская школа выступала ощутимым фактором экономической жизни села. Эта специфическая задача сельской школы обуславливалась государственным заказом, потребностью агропромышленного комплекса в квалифицированных кадрах.

Сегодня, в условиях перехода к многоукладной экономике сельская школа вынуждена самостоятельно решать задачу трудового воспитания и обучения учащихся. Предпрофессиональная сельскохозяйственная подготовка экономически и экологически грамотных владельцев личных подсобных хозяйств может стать важным фактором обеспечения потребностей сельского хозяйства и социальной защиты личности выпускника сельской школы.

Нами изучены представления о профессиях и трудовой деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, мы проанализировали отношение учащихся к знакомой и привычной трудовой деятельности, исполняемой ими в семье и в школьной жизни.

Были проведены опросы и беседы с учащимися 8–11 классов, имеющими отклонения в развитии, а также проведено анкетирование данной группы детей.

В исследовании участвовало 119 человек. Исследование проводилось на добровольных началах и анонимно.

Таблица

**Изучение трудовой и предпрофессиональной подготовки
(по каждому вопросу учащимся предлагались анкеты)**

Проф. деятельность	Классы			
	8 классы	9 классы	10 классы	11 классы
Какие профессии знаешь	С/х, профессии проф. родителей	Предпринимательство и с/х	Военные, милиция, учителя, торговля, с/х	Сходные ответы
Кем хочешь стать (не знают ответа)	23	19	18	24
Что узнаешь в школе про профессии (ответили «почти ничего»)	18	21	23	20
Какая трудовая деятельность привлекает (основной ответ)	торговля	бизнес	сходные ответы	сходные ответы
Имеешь ли увлечения в свободное время (ответили положительно)	9	10	7	12
Сможешь ли реализовать увлечения во взрослой жизни (ответили положительно)	5	7	6	9
Готовят ли родители тебя к профессиональной деятельности (ответили положительно)	13	9	11	15
Помогаешь ли ты родителям в труде (ответили положительно)	23	21	20	24
Работаешь ли летом (ответили положительно)	25	24	21	20
Нравятся ли тебе уроки труда в школе (ответили положительно)	10	8	7	9
Привлекает ли тебя трудовая деятельность, которую выполняешь в школе (ответили положительно)	19	21	20	24
Как относишься к урокам сельхоз. трудов, к работе на полях (дали отрицательный ответ)	25	24	24	24

По данным табл. видно, что большинство детей с отклонениями в развитии (87 %) не готовы к профессиональной деятельности, более трети (35 %) не имеют представления о профессиях, актуальных в настоящее время в сельском производстве. Представления учащихся о профессии и труде ограничиваются стереотипами и привычными семейными образцами. Значительное число детей (около 40 %) не имеют хобби и увлечений, и понятия их о совмещении приятного увлечения и полезной работы весьма ограничены. Учащиеся зачастую имеют потребительское и эгоистическое отношение к собственной трудовой деятельности, объясняя это тем, что «я еще маленький», «зачем работать, если папа много зарабатывает», «мне рано думать о работе, меня родители содержат». Всех детей, за исключением нескольких девочек, склонных к домоводству и рукоделию (7 человек), не устраивает содержание уроков труда в школе, «скучно; неинтересно; надоело, все одно и то же». Абсолютное большинство учащихся крайне негативно относятся к сельскохозяйственным работам на полях и на пришкольном участке: «надоело», «конечно, неинтересно», «всегда одно и то же», «не будешь работать – ругают», «всегда одни и те же моют полы, а кто-то никогда ничего не делает». Некоторых девочек (27 человек), привлекает работа по уходу за цветником в школьном саду, а 14 девочек выразили удовлетворение уроками домоводства в разделе «рукоделие».

По данным исследования, 28 % учащихся не определились с дальнейшим образовательным маршрутом и выбором профессии в том числе потому, что «школа не помогла»; выбор профессии определяется по материальной стороне будущей деятельности, а не по её востребованности; 47 % детей не соотносят свою будущую профессию со своими личностными особенностями; при выборе профессии доминирует желание родителей, а не личный выбор ребенка; боль-

шая часть опрошенных (62 %) ощущают острую нехватку информации о мире профессии.

Таким образом, можно предположить, что состояние реализации программы в области «Труд» остается на низком уровне и не решает проблемы трудового воспитания и обучения детей в условиях сельской общеобразовательной школы, а также остается несостоятельным в плане предпрофессиональной подготовки учащихся.

По данным нашего экспериментального исследования 43 % родителей детей с отклонениями в развитии трудятся в сельском производстве и 29 % являются служащими сельских структур. Итого – 73 % всех родителей, имеющих детей с проблемами, являются сельскими тружениками. Из них в государственных сельских учреждениях и предприятиях трудятся 54 %.

Данные цифры определяют актуальность трудового обучения и воспитания учащихся с отклонениями в развитии в рамках тех сфер и дисциплин, которые являются приоритетными в данной местности.

Следовательно, концептуальный подход к реализации системы непрерывного образования детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии в разделах «Труд» и «Профессиональная подготовка», где основным является раздел «Сельскохозяйственный труд», предполагает переосмысление целей, содержания, способов трудового обучения учащихся и построение такой системы, которая обеспечивает подготовку не частичного рабочего, умеющего выполнять какую-либо одну функцию, а целостной личности хозяина земли, владеющего необходимым комплексом знаний и умений для осуществления научно-обоснованной технологии сельскохозяйственного труда по избранному направлению.

Это позволит обучение сделать рациональным и конкурирующим, соответствующим потребностям сегодняшнего дня, уровню развития

фермерского хозяйства; заинтересовать инвалидов и лиц с отклонениями в развитии необходимостью приобретения нужной для жизни профессии, что сделает обучение более эффективным;

Реализуемая в рамках концепции непрерывного профессионального образования лиц с нарушением слуха и зрения программа позволит а) теоретически обосновать систему профессиональной подготовки инвалидов в структуре социально-экономического пространства Ленинградской области; б) определить эффективные формы и методы профессиональной подготовки учащихся-инвалидов и с отклонениями в развитии в современных условиях хозяйствования; в) создать учебно-программную методическую документацию для профессионального обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

Все это будет способствовать социальной адаптации инвалидов, подготовке данной категории лиц к трудовой деятельности в условиях современного социума, их предпрофессиональной ориентации и профессиональной подготовке.

Список литературы

1. Аболин, А.М. Проблема изучения и диагностики педагогического мастерства учителя // Проблемы повышения мастерства педагогических кадров национальных школ в условиях непрерывного образования. – Казань, 2000. –119 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1934. – С. 132, 219.
3. Малофеев Н.Н. Современное понятие «интеграция»: термин и смысл // Тез. междунар. семинара: Актуальные проблемы обучения, адаптации и интеграции детей с нарушениями развития. – СПб.: Образование, 1995. С. 41 – 43.
4. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. – М.: Наука, 1998. – 335 с.

Психолого-педагогические условия формирования профессионального мировоззрения у будущих офицеров морских специальностей

Офицер является субъектом, который во многом определяет безопасность страны, ее внутреннюю и внешнюю стабильность, место, роль и авторитет в современном мире. Изменения и появление новых политических, экономических, духовных реалий сопровождаются утратой устоявшихся ценностей, и как результат, офицер испытывает определенные трудности с ценностным самоопределением в этих условиях. Профессиональное мировоззрение офицера детерминирует его деятельность и формируется посредством образовательного процесса, что оказывает значительное влияние на его взгляды, формирование его мировоззренческой позиции.

An officer is a subject, who determines the safety of his country, its home and foreign stability, role and prestige in the modern world. With appearance of new political, economic and spiritual changes some old-established values have gone, therefore nowadays an officer has some difficulties in determining real values. Professional outlook of an officer determines his activity and is formed by educational process and this influences on his view, formation of his outlook position.

Ключевые слова: мировоззрение, формирование профессионального мировоззрения, будущий офицер, профессиональная деятельность, компоненты и структура профессионального мировоззрения, организационно-педагогические условия, устоявшиеся ценности.

Key words: world outlook, formation of a professional outlook, a future officer, professional activity, components and structure of professional outlook, organized-pedagogical conditions, old-established values.

Подготовка специалистов морских профессий в условиях гражданского морского вуза затрагивает несколько важных аспектов — подготовку в плане профессионализации личности в гражданской специальности и подготовку как будущих офицеров запаса с учетом специфики гражданских морских профессий. В этой связи профессиональное мировоззрение, которое выступает определенным мерилom профессиональной компетенции, ценностно-смысловой структуры личности, является ключевым новообразованием периода обучения и

формирования личности будущего специалиста. При этом особое значение имеют педагогические условия, способствующие оптимизации процесса обучения и воспитания, формирования ценностно-смысловых ориентиров у лиц молодого возраста, начальные и последующие этапы обучения которых связаны с обретением мировоззренческого и профессионального опыта в избранном виде человеческой деятельности. Такими педагогическими условиями, по мнению И. В. Маричева [4], выступают: а) целостная и структурная организация образовательной среды морского гражданского вуза; б) системная организация учебно-методических практик в становлении профессионализации личности; в) психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, в том числе и в аспекте формирующегося мировоззренческого опыта профессионального мышления и ориентаций личности.

Понятие «профессиональное мировоззрение» в отечественной психолого-педагогической литературе получило широкое толкование [2–3; 6–8; 11 и др.] и связано с этапами развития и становления личности в процессе профессионального образования [6–8] и дальнейшей трудовой деятельности [9; 12]. Данное понятие является производным от понятия «мировоззрение», которое включает в себя духовно-нравственное и когнитивно-личностное развитие человека на различных этапах его онтогенеза. Конечно же, профессиональное мировоззрение как итог определенного этапа жизненного пути не является завершенным явлением и находится в постоянном движении и изменении.

Философский смысл понятия «мировоззрение» отражает способ духовной ориентации человека в окружающей действительности, определенный взгляд на мир [10]. Это система наиболее общих представлений и знаний о мире и месте человека в нем, ценностях и

убеждениях личности. Эти представления необходимы человеку для организации его деятельности, определения его жизненной позиции и стратегии его поведения. Мировоззрение человека всегда отражает время, жизненные ориентации людей, их представления о реальности.

Приведём некоторые толкования понятия «мировоззрение»:

– это ряд предпосылок (истинных полностью, отчасти или совершенно ложных), которых мы придерживаемся (сознательно или бессознательно, последовательно или непоследовательно), размышляя об основных слагаемых нашего мира (Д. Сайр);

– это обозначение позиции человека посреди сущего, что свидетельствует о том, как решительно мир стал картиной, когда человек в качестве субъекта поднял собственную жизнь до командного положения всеобщей точки отсчета (М. Хайдеггер);

– система взглядов на мир и место человека, общества и человечества в нем, на отношение человека к миру и самому себе, а также соответствующие этим взглядам основные жизненные позиции людей, их идеалы, принципы деятельности, ценностные ориентации (А.А. Ивин);

– ось, вокруг которой группируются определенные представления о мире и человеке и на основе которой складывается определенный способ видения мира, определенное мировоззрение (В.И. Шинкарук);

– система обобщенных знаний и представлений о действительности, система убеждений и идеалов, раскрывающих практическое и теоретическое отношение человека к миру, его способности видения, понимания и оценки окружающей действительности, способ познания себя как конкретного исторического субъекта познания и практики (В.Ф. Черноволенко);

– системное образование, способное не только выражать определенное отношение личности к окружающей действительности, но также побуждать, направлять и организовывать ее активность, участвовать в процессе соподчинения различных деятельностей и мотивов (Г.Е. Залесский);

– обобщенная система взглядов, убеждений и идеалов, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его социальной и природной среде (Э.И. Моносзон и др.).

Как показал анализ исследований [5–8; 9; 11; и др.], одна из причин такого разнообразия к пониманию сущности мировоззрения состоит в сложности, неоднозначности и слабой изученности самого термина, несмотря на пристальное внимание к нему большого количества учёных. Общим в представленных выше определениях выступает тот факт, что мировоззрение является отражением уникальности человеческой практики, общественной природы человека, в котором индивидуальное бытие осознается как принадлежность данного конкретного индивида к человеческому роду, миру социальных отношений, миру человека.

К такому пониманию близко и профессиональное самосознание специалистов морских профессий, которые в будущем могут стать офицерами Вооруженных сил РФ. Их развитие и становление в условиях гражданского морского вуза происходит под влиянием общественного сознания и господствующих в условиях вуза принципов обучения и воспитания, правил и норм формирующегося мировоззренческого профессионального опыта. Профессиональное мировоззрение офицера детерминирует его деятельность и формируется посредством образовательного процесса, что оказывает значительное влияние на его взгляды, формирование его мировоззренческой позиции.

Сложность в толковании понятия «профессиональное мировоззрение» будущих офицеров вытекает из неоднозначной природы будущей профессиональной деятельности. Ее особенность состоит в том, что офицер – не только носитель мировоззренческой культуры, но и ее проводник в профессиональную среду через подчиненных, в сознании которых начинают формироваться основы мировоззренческой культуры. Офицер выполняет и педагогическую функцию, воспитывая и направляя своих подчинённых. Формирование и развитие профессионального мировоззрения офицера как одна из сторон его профессиональной подготовки требует выделения структурных компонентов профессионально-педагогического мировоззрения и критериев его сформированности.

Теоретическое исследование структуры мировоззрения, отраженное в работах философов, психологов и педагогов, позволило нам, исходя из специфики профессионально мировоззрения офицера, предложить структуру, все компоненты которой, взаимодействуя между собой, образуют в совокупности целостную систему.

Приведем описание структурных компонентов, составляющих профессиональное мировоззрение будущего офицера, которые выступают как качественные условия психолого-педагогического сопровождения в процессе обучения:

Познавательный – предполагает знание законов общественно-го развития и достижений естественных и прикладных наук, связанных с использованием боевых средств в военном деле, а также умелое применение современной методики расчетов. Офицер должен уметь распределять задачи для каждого исполнителя, обеспечивать контроль за выполнением приказов, обучать подчиненных, формировать их морально-боевые качества.

Ценностно-нормативный – имеет сложную структуру и включает в себя социальные ценности (они придают личности курсанта необходимую целенаправленность, творчество, адекватную самооценку и ответственность за принятые решения и действия), личные ценности (способность выбирать цели и соответствующие действия, ориентируясь на ту роль и жизненную позицию, которую офицеру предстоит усвоить); профессиональные ценности (осознание принадлежности офицера к государству, понимание своей роли, определяющей его (государства) судьбу, внутреннюю и внешнюю стабильность, место, роль и авторитет свой и государства в современном мире) и идеалы, которые направляют будущего офицера в ходе его саморазвития, придают ему целеустремленность и являются стимулом духовного развития.

Эмоционально-волевой – предполагает сформированность эмоционального интеллекта: самосознание (офицеры с высоким эмоциональным самосознанием чутко улавливают главные ценности и способны интуитивно выбрать лучший способ поведения в сложной ситуации), самоконтроль (офицеры, обладающие этим навыком, способны контролировать эмоции и импульсы и использовать их на пользу делу), социальную чуткость (офицерам, обладающим способностью прислушиваться к чужим переживаниям, это качество позволит понимать невысказанные чувства как отдельных людей, так и целых групп), управление отношениями (такие офицеры подают подчиненным пример желаемого поведения и способны увлечь их привлекательным образом будущего или общей миссией).

Операциональный – отражает совокупность умений и навыков, основанных на нормах профессиональной деятельности. Данная совокупность предполагает наличие профессиональной установки на восприятие и понимание явлений социальной действительности; уме-

ние применять полученные знания на практике при решении профессиональных задач.

Оценочно-рефлексивный – предполагает понимание собственной значимости, познание себя и самореализацию. Особое значение приобретают адекватная самооценка наличного состояния сформированности инвариантных компонентов профессионального мировоззрения и рефлексия осуществляемой профессиональной деятельности офицера (непосредственно военной, инженерной и воспитательной).

В процессе профессиональной подготовки на военной кафедре курсант с первых шагов овладевает не только узкопрофессиональными, специфическими только для соответствующей учебной дисциплины практическими умениями и навыками, но и широким спектром общепрофессиональных знаний и умений. Учебная деятельность курсантов на военной кафедре является целенаправленной. В процессе обучения развивается самостоятельность обучения, аналитичность и критичность мышления, систематизируются знания по учебным дисциплинам.

В то же время, считаем необходимым отметить, что объем часов, выделяемых на теоретическое обучение будущих офицеров, недостаточен, чтобы сформировать профессиональное мировоззрение. Отсутствует связь между гражданскими и военными кафедрами, и поэтому возникла необходимость разработки организационно-педагогических условий формирования профессионального мировоззрения у будущих офицеров, предполагающих: направленность содержания образования на формирование личностных идеалов и профессиональных знаний с учетом принципов, регламентирующих это содержание; создание ценностно-развивающей среды, задающей потенциальные возможности для формирования и развития профессио-

нального мировоззрения; выбор образовательных технологий, обеспечивающих включение в образовательный процесс методов и форм, учитывающих специфику субъектов и адекватное включение этих субъектов в процесс деятельности по формированию и развитию профессионального мировоззрения.

Такие условия должны определяться объективными (сфера деятельности офицера; концепция военного образования; квалификационные требования к выпускнику военных специальностей; социальный статус офицера; система обучения и воспитания будущих офицеров) и субъективными факторами (духовный мир личности офицера, текущее состояние профессионального мировоззрения), взаимосвязанными между собой и детерминирующими как процесс профессиональной подготовки офицеров, так и формирование их профессионального мировоззрения.

При разработке организационно-педагогических условий формирования профессионального мировоззрения у будущих офицеров необходимо принимать во внимание особенности их профессиональной деятельности. Феномен воинского труда отличается его ярко выраженной военно-профессиональной направленностью. В военной педагогике под профессионализмом понимается «...степень овладения военнослужащим профессиональными навыками, а профессионалом называют военнослужащего, основным занятием которого является его профессия, ...специалист своего дела, имеющий соответствующую подготовку и квалификацию» [1, с. 316].

Анализ содержания педагогических условий позволяет выделить его функции:

– *онтологическую*, охватывающую процесс теоретического познания профессиональной деятельности офицера, усвоения важней-

ших методологических принципов, а также понимания структуры и места мировоззрения в профессиональном становлении личности;

– *аксиологическую*, проявляющуюся в общей заинтересованности и взаимодействии общества, государства, вооруженных сил в закладывании системы подлинных и личностно значимых ценностей в мировоззрении будущих офицеров;

– *организационную*, проявляющуюся во взаимодействии и преобразовании реальности в соответствии с собственным профессиональным мировоззрением;

– *рефлексивную*, раскрывающую субъектные свойства будущего офицера в практических ситуациях, требующих профессиональных знаний, критического самооценивания, самокоррекции.

Каждая из указанных функций может доминировать в том или ином случае, или они могут сочетаться, но взятые вместе они отражают функциональную структуру мировоззрения современного офицера. Сформулированные критерии представляют собой некий эталон, показатель, по которому мы можем судить о степени становления профессионального мировоззрения будущего офицера, о его готовности к выполнению им профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Военная психология и педагогика: учеб. пособие, М-во обороны РФ / под общ. ред. В.Ф. Кулакова. – М.: Совершенство, 1998. – 376 с.
2. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. – М.: МГУ, 1994. – 144 с.
3. Лернер И.Я. Понятийный состав проблемы формирования коммунистического мировоззрения учащихся // Проблемы формирования коммунистического мировоззрения учащихся 7–10 кл.– М., 1973. – С. 5–10.
4. Маричев И.В. Морская академия в образовательном пространстве. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2006.– 144 с.

5. Менчинская Н.А. Психологические закономерности формирования научного мировоззрения // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л.И. Анцыферова. – М., 1981.– С. 306 – 319.
6. Моносзон, Э.И., Правдик Р., Рогова Р.М. Формирование научного мировоззрения учащихся. – М.: Педагогика, 1985. – 231 с.
7. Никонорова Л.В. Мировоззрение личности и возрастные особенности его формирования.– Киев: Наукова думка, 1989. – 116 с.
8. Реутова Л.П. Теоретические основы формирования профессионально-педагогического мировоззрения учителей начальных классов: моногр.– Ставрополь: Базис, 2004. – 176 с.
9. Рогова Р. М. Формирование коммунистического мировоззрения учащихся во внеурочной деятельности // Сов. педагогика. – 1976. – № 4. – С. 35–41.
10. Соловьев Вл. Миръ / Энциклопедический словарь – СПб.: изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, 1896; Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь (со внесением в него важнейших древне-русских слов и выражений). Репринтное воспроизведение издания 1900 г. – М.: Отчий Дом, 2000. – 1120 с.
11. Тонких А.С. Научное мировоззрение: понятие, структура, функции. – Воронеж: изд-во ВГУ. 1980. – 147 с.
12. Целковников Б.М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Краснодар, 1999. – 50 с.

**Принципы и технология представления учебной информации
в дистанционном автоматизированном курсе
профессиональной подготовки специалистов морского
транспорта**

Анализируются проблемы автоматизированного подхода к анализу информации в условиях дистанционных форм обучения специалистов морских профессий. Рассматриваются требования к созданию автоматизированных курсов дистанционной подготовки с учетом особенностей учебной дисциплины.

Problems of the automated approach to the analysis of the information in the conditions of remote modes of study of experts of sea trades are analyzed. Requirements to creation of the automated courses of remote preparation taking into account features of a subject matter are considered.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационно-компьютерное программирование, языковые информационные системы.

Key words: remote training, information-computer programming, language information systems.

Автоматизированный курс дистанционной подготовки (АКДП) как вариант дистанционной автоматизированной среды подготовки специалистов морского транспорта приобретает свой статус в результате внедрения в состав системы информационных элементов, природа которых принципиально отличается у субъектов образовательной среды – педагога и обучающегося [1–2]. Обучающий и обучающиеся – это эргатические элементы, АКДП представляет собой неэргатический элемент. При формулировке принципов построения АКДП с учетом наличия в ее составе нового элемента, отличного от элементов исходной системы, необходимо учитывать требования, предъявляемые к способам описания учебной информации; особенности описания логики функционирования традиционной системы подготовки.

Знания об исходной системе подготовки специалистов, принципах и закономерностях ее функционирования аккумулированы в дидактике и педагогической психологии. Педагогическая наука, изучая взаимодействие обучающего и обучаемых как систему, состоящую только из эргатических элементов (людей), использует узкоантропоцентрический подход и язык описания систем, определяемый диалектической логикой использования широкого множества качественных понятий. Адекватно этому средство отображения в естественном языке, который на основе присущей ему избыточности обеспечивает отображение любых нюансов функционирования и структуры описываемых объектов, но обладает свойством неопределенности, являющимся следствием неоднозначного соответствия слова его смысловому значению.

Вторая характеристика формулировки практически всех знаний в предметной области педагогики, также определяемой узкоантропоцентрическим подходом и использованием естественного языка, – эвристический метод сжатия первичной семантической информации об исследуемом объекте, характеризующийся исключением из рассмотрения тех признаков (характеристик) объекта-оригинала, которые признаются несущественными, и заменой существенных признаков более общими понятиями. Педагог, располагающий знаниями о соответствующей предметной области, трансформирует сведения об объекте-оригинале в его упрощенную модель, обладающую большей степенью общности. В результате создается концепция исследуемого объекта в определенных рамках, справедливая для некоторого множества объектов-оригиналов. Эвристический метод сжатия информации характеризуется субъективизмом: разным пониманием существенных и несущественных признаков – различной степенью обобщения и неоднозначностью трактовки используемых понятий.

Сложность проблем технологизации обучения определяется в основном не недостаточностью педагогических знаний, а необходимостью перехода от эвристических методов представления учебной информации на естественном языке к модельным методам представления на основе искусственных формальных систем (рис. 1).



Рис. 1. Методика перехода от объекта-оригинала к формальной модели

Требования к АКДП определяются исходным государственным стандартом системы подготовки специалистов, повышение интегративных свойств которой является целью создания АКДП. Но эти требования должны формулироваться в терминах, обеспечивающих разработку и использование компьютерных технологий. Последнее с необходимостью предполагает формулировку основных закономерностей и принципов построения концептуальной модели АКДП (в терминологии тех научных дисциплин, которые позволяют адекватно отображать функционирование систем), состоящей как из эргатических (люди), так и неэргатических (технические устройства) элементов (рис. 2).

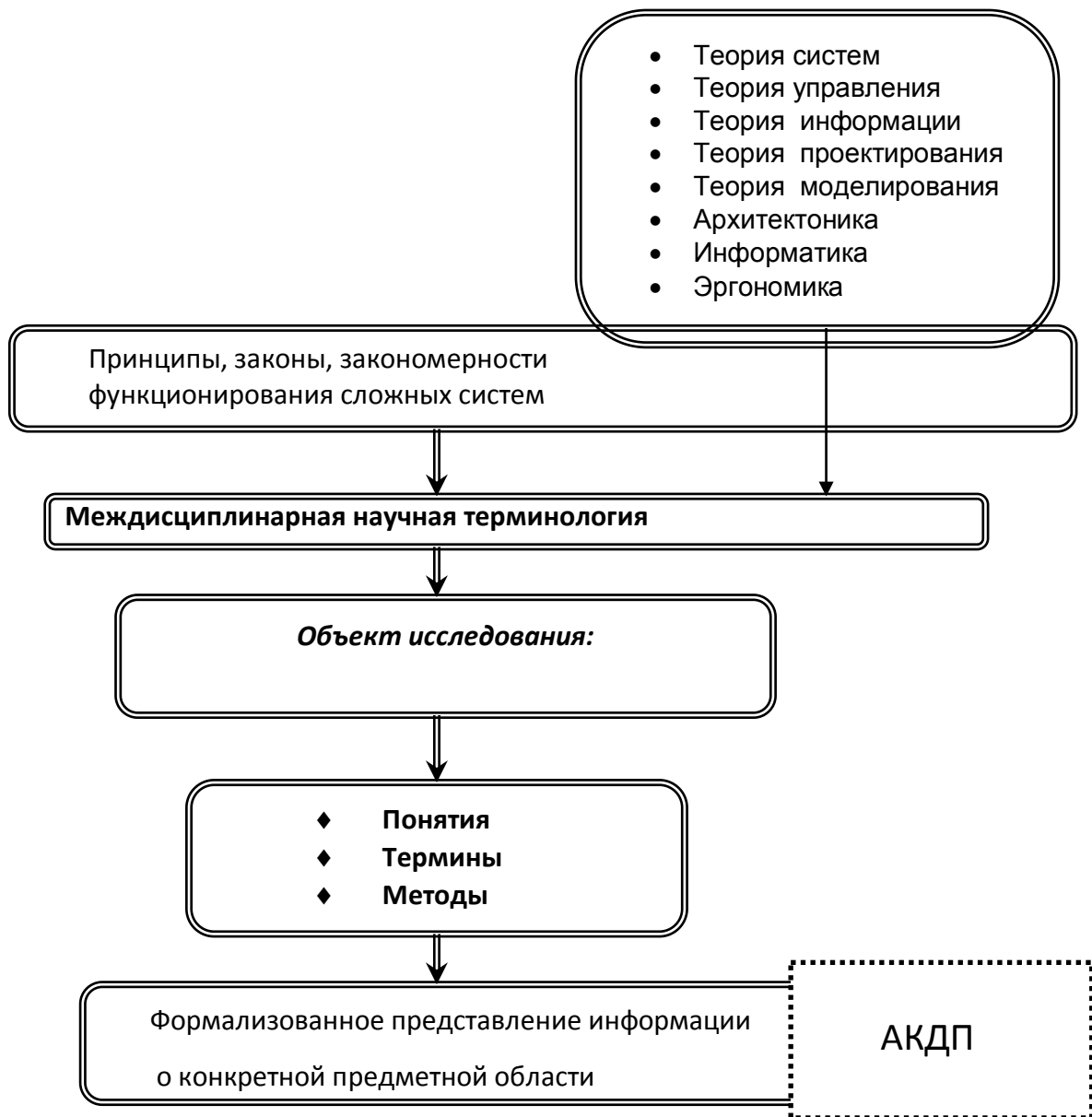


Рис. 2. Принципиальная схема формирования содержательной части концептуальной модели АКДП

Используемые для формализации предметной области подготовки специалистов морского транспорта понятия, термины и методы могут быть только адаптированы к специфической цели АКДП, которая предусматривает повышение не количества и качества конечного продукта системы, а квалификационных характеристик органа управления (обучающегося), производящего этот продукт. Условием, которое должно неукоснительно выполняться при адаптации понятий, терминов и методов дисциплин вышестоящего уровня методологиче-

ского знания к специфике подготовки, является полное соответствие адаптированных понятий, терминов и методов требованиям тех научных дисциплин, в рамках которых они изучаются и разрабатываются.

К сфере разработки концептуальной модели функционирования АКДП специалистов морского транспорта могут быть отнесены только те исследования, которые связаны с использованием методов, средств и способов сжатия первичной информации в процессе обучения [2]. Последнее в значительной степени обуславливает положение о том, что процесс преобразования учебной информации в формализованную форму еще недостаточно проработан. Фактически это важная практическая задача, требующая дополнительного исследования. Решение данной задачи является ключом для интенсификации всех составных частей процесса дистанционной автоматизированной подготовки специалистов морского транспорта.

На основе понятия учебного элемента при дистанционной подготовке возможно сформулировать следующие специфические требования к содержанию процесса подготовки специалистов морского транспорта в автоматизированной среде на базе средств-носителей новых информационных технологий:

а) содержание курса подготовки специалистов в дистанционной автоматизированной среде должно представлять иерархическую структуру учебных элементов, на исходном уровне которой находятся элементы, усвоенные обучающимися до начала рассматриваемого цикла подготовки;

б) основным принципом формирования структуры содержания курса подготовки специалистов в дистанционной автоматизированной среде должно быть выполнение условия, что учебные элементы более высокого уровня включают в себя учебные элементы предшествующих уровней;

в) логическая структура каждого учебного элемента должна иметь полностью завершённый вид и обеспечивать формализованный анализ взаимосвязи его компонентов;

г) форма логической структуры учебного элемента должна наиболее полно соответствовать рационализации процесса его усвоения и обеспечивать диагностику этого процесса;

д) логическая структура познавательного объекта должна включать три типа учебных элементов:

- содержащие в себе знания о логико-смысловой структуре изучаемого объекта и ее использовании для решения определенных классов задач управления им;

- содержащие в себе знания, которые обеспечивают наиболее рациональный путь усвоения (присвоения учебной информации) обучающимися изучаемого объекта;

- содержащие в себе знания о системе умственных действий, которые обеспечивают обучающимся манипулирование элементами первого и второго классов в процессе их присвоения и представляют собой операционную основу этого процесса.

Вышеприведенные положения обусловлены тем, что автоматизация выполнения функций обучающего невозможна без задания формальных правил объединения разрозненных учебных элементов в единый курс дистанционной подготовки специалистов морского транспорта. Эти правила должны быть инвариантными к изменению содержания обучения и обеспечивать структуризацию содержания любой учебной дисциплины всего курса подготовки. В качестве таких правил вполне обоснованно могут быть приняты принципы системного подхода.

Принципы автоматизации процесса дистанционной подготовки специалистов морского транспорта требуют представления учебной

информации в форме иерархически упорядоченной сети, узлами которой являются понятия, подлежащие усвоению. Предлагается следующая технология построения подобной сети в предположении, что результатом ее является формализованное представление иерархически упорядоченной сети в памяти ЭВМ:

1) формирование массива всех понятий предметной области курса;

2) определение каждого из понятий этого массива. Эта операция выполняется автоматизировано, посредством пометки фрагментов текста (текстов). Результат — каждому из понятий массива п. 1 ставится в соответствие определенный текст;

3) тексты п. 2 обрабатываются программой выделения только тех понятий, которые содержатся в массиве п. 1. В результате каждому из понятий (Z) п. 1 ставится в соответствие список $S(Z)$ других понятий из п. 1, которые используются для уяснения смысла Z ;

4) из всех списков $S(Z)$ автоматически выделяются только списки, удовлетворяющие условию единственности представления. Совокупность соответствующих им Z образует множество R_0 , — первичных понятий массива п. 1, для изучения которых достаточно учебной информации, ранее полученных вне конкретной учебной дисциплины общего курса;

5) из всех списков $S(Z)$ автоматически выделяются только списки, содержащие один элемент. Совокупность соответствующих им Z образует множество R_1 , — понятий массива п. 1, для освоения которых достаточно уяснения понятий, определенных содержанием R_0 , и учебной информации, ранее полученных вне данной учебной дисциплины общего курса;

6) далее последовательно и аналогично из всех списков $S(Z)$ автоматически выделяются только списки, содержащие два, три и т. д.

элементов из предшествующих множеств R_0, R_1, \dots , и формируются списки R_2, R_3, \dots . Процесс продолжается до тех пор, пока не будет исчерпано множество $S(Z)$.

Таким образом, результатом работы предлагаемого алгоритма – элемента технологии – является иерархически упорядоченная сеть учебной информации предметной области конкретной учебной дисциплины как логическая основа информационной среды дистанционного автоматизированного курса подготовки специалистов морского транспорта.

Список литературы

1. Волынец Ю. Ф. Теоретические основы построения и сущность процесса обучения в автоматизированной среде подготовки специалистов ВМФ: дис. ... д-ра. пед. наук: 20.02.02. – Петродворец: ВМИРЭ, 2000. – 349 с.
2. Тульчий В. В., Шилин К. Ю., Попов А. С. Логическая структура автоматизированного курса дистанционной подготовки специалистов ГПС МЧС России // Проблемы управления рисками в техносфере. – № 4(8). – 2008. – С. 162–170.

**Методологическое значение парадигмы геопространства
и его визуализации при подготовке компетентных специалистов
в области наук о Земле**

В статье описывается парадигма геопространства, излагается авторская концепция «педагогической проекции» картографического метода исследования в картографический метод обучения. При этом в его основе лежат приемы визуализации геопространства средствами географикации, геокартографии и геоинформатики. Графическая грамотность рассматривается как аспект компетентности личности специалиста в области наук о Земле.

The article describes the paradigm of geographical space and presents the writer's concept of the «pedagogical projection» of the cartographic method of research into the cartographic method of teaching. It is based on the techniques of visualization of space by means of geographication, geocartography and geoinformatic systems. Map reading is regarded as an aspect of the specialist's competence in the Earth science.

Ключевые слова: картография, геопространство, графический образ, визуализация информации, метаметодика, картографический метод обучения, географикация, географема, графическая грамотность.

Key words: Cartography, Geospatial, graphic image, visualization of information metametodika, cartographic training method geografikatsiya, geografema, graphic literacy.

Пространство–время, как известно, – всеобщая форма бытия, форма существования материи. Пространственная протяженность присуща всем материальным объектам. Пространство обладает тремя или несколькими измерениями. Координаты объекта характеризуют его положение по отношению к соседним сосуществующим объектам.

На картах можно отразить все многообразие природных и социальных явлений, имеющих пространственное распространение. В связи с этим необходимо обсудить понятие о географическом про-

странстве, которое опирается на представления геометрии, физики, а также философии.

Но изначально, практически, понятие пространства опирается на человеческий опыт. В наиболее элементарной форме – это опыт зрения и осязания. Считалось, что география начинается с ощущения расстояния, со сравнения мест, разделенных этим расстоянием. Простое описание места древние греки называли топографией.

Сравнение двух точек местности может быть произведено двумя путями: как в виде "образа", и это так называемый художественно-страноведческий подход, который близок скорее к искусству, чем к науке, так и в виде логической схемы – карты, например.

В стиле первого – художественно-страноведческого подхода – работали и творили Гомер, Страбон, второго – Эратосфен, Птолемей.

Существует переход от первичного чувственного восприятия пространства к развитию интуитивных пространственных понятий и в конечном счете к полной их формализации на некотором языке. Решая свои задачи, картография использует свой графический язык. Н.Н. Баранский называл карту «языком» географии, подчеркивая этим ее информационную емкость и оригинальность.

Как известно, геометрию называют языком пространственных форм, и присутствие частички «гео» – древнее свидетельство того, что изучались формы и поверхности Земли.

Различные представления о пространстве можно отобразить с помощью различных (но отвечающих своему назначению) формализованных систем геометрии.

Первая попытка Евклида подвести основу под эмпирические наблюдения и частные теории, которые накопились в Древнем Вавилоне, Египте, Греции, завершилась созданием модели аксиоматического подхода – геометрической системы, имеющей чрезвычайно ши-

рокое применение. «Начала», написанные Евклидом около 300 г. до н. э., направляли и активизировали геометрическую мысль более 2 тыс. лет.

Геометрию Евклида изучают в средней школе. Эта геометрия с достаточной точностью отражает свойства реального физического пространства. Однако в космических масштабах евклидова геометрия может рассматриваться лишь как первое приближение к описанию реального устройства географического пространства.

Евклидово трехмерное пространство представляет приближенный абстрактный образ реального пространства, и многие из нас его понимают практически.

Само понятие пространства в математике сложилось в результате постепенного, все более широкого обобщения и видоизменения понятий геометрии, которые появлялись в связи с развитием математики, физики, механики.

В конце XV столетия большое значение стала занимать разработка проективной геометрии; и лишь в конце XIX в. она стала пониматься как неевклидова.

Период между появлением «Начал» и разработкой неевклидовых геометрий не был пустым. Успехом геометрии было изложение ее задач в алгебраическом виде. В Древнем Египте и Вавилоне для решения пространственных задач видимо пользовались системой координат, но только в XVII в. Декарт убедительно показал, что каждый геометрический результат может быть приведен к алгебраическому (так любая точка плоскости может быть представлена двумя координатами, указывающими на расстояние от этой точки до двух осей).

На концепции Декарта опираются и разработанные позднее аналитическая и дифференциальная геометрия.

В большей части геометрических систем исходная поверхность плоская, а изменяются соотношения между объектами, помещенными на этой поверхности. Отсюда открывается подход к построению систем посредством геодезических линий. В системе Евклида прямая определяется как кратчайший путь между двумя точками (все подобные пути называются геодезическими линиями). В начале XIX в. математик Гаусс изучал свойства таких кратчайших путей на искривленных поверхностях (в курсе картографии изучается проекция Гаусса-Крюгера, применяемая для топографических карт).

Риман обобщил идеи Гаусса о геодезических линиях и убедительно показал, что различные системы геометрии есть частные случаи того, что впоследствии было названо геометрией Римановых пространств. Особенность подхода Римана состоит в том, что нужный тип геометрии пространства обусловлен правилами, принятыми (или неявно используемыми) для проведения пространственных измерений. Теория, намеченная Риманом, оказалась столь общей, что может быть распространена более, чем на три измерения. Исходя из нее, можно рассматривать и n -мерное пространство.

Русский математик Н.И. Лобачевский – основоположник неевклидовой геометрии – понимал пространство как протяженность, присутствующую всем материальным объектам.

По Лобачевскому, прийти к понятию пространства можно, рассматривая мир как бесконечную последовательность граничащих друг с другом материальных тел и отвлекаясь от всех других их свойств. В этом случае свойства пространства суть геометрические свойства материальных тел.

Далее, с развитием науки было осознано, что вопрос о математическом пространстве отличается от вопроса о физическом пространстве. Геометрия Римана не имела очевидного приложения к физике,

однако великий Эйнштейн доказал, что структура Вселенной близка к евклидовой.

Топология опирается на формулирование некоторых существенных свойств. Например, существенное отличие сферы от плоскости состоит в том, что сфера замкнута и конечна, тогда как плоскость незамкнута и бесконечна. Отсюда представления о характере изображения сферы на плоскости – традиционная методическая задача о картографических проекциях: изображение параллелей и меридианов на плоскости. Возможны различные пути ее решения. Птолемей и Меркатор искали конкретное решение, выводя его из геометрии.

Современный взгляд на картографические проекции опирается на понятия проективной и аналитической геометрии.

Фундаментальным оказался вклад Гаусса. Он не стал просто решать задачу об отображении сферы на плоскости, а рассмотрел более общий вопрос о таком отображении любой произвольной поверхности на другую произвольную поверхность, при котором сохраняются отношения подобия. В развитие этих работ он создал дифференциальную геометрию, которая лежит в основе современных работ по картографическим проекциям.

Обратимся собственно к географическому пространству. Географический аспект этого вопроса заключается в том, что историю географии частично можно рассматривать как историю развития пространственных представлений, поскольку методологически пространство является основным организующим понятием в географии. В эмпирических работах географы часто прибегают к формализованным пространственным языкам при рассмотрении конкретных географических задач.

В географии, картографии, так же как и во многих других науках, господство геометрии Евклида было безусловным многие столетия и

считалось, что этот язык единственно возможный для обсуждения пространственных проблем. Развитие новых идей и представлений о сложном социальном пространстве потребовали поиска другой системы для описания пространственных структур. Такие языки в ряде случаев нашлись, и возникла необходимость уметь переходить от одного пространственного языка к другому. Поэтому обсуждение развития природы пространственных представлений необходимо прежде, чем изучение собственно графикации геопространства, его визуализации, изображения на плоскости.

Простой пример использования формализованного языка в географии – применение системы координат. Так, пункты на поверхности Земли называют собственными именами, но можно заменить их названия соответствующими географическими координатами и иметь возможность установить общие соотношения между ними на этом пространственном языке широт и долгот.

В общем виде положение объекта или явления в пространстве и во времени можно описать исходя из системы четырех координат (x, y, z, i).

Несомненно то, что понятие «геопространство» является *многозначным* и его можно рассматривать по-разному, многомерно.

В пределах земной оболочки основная форма пространства – географическое пространство (ГП), геопространство.

Землеведческое представление о геопространстве разработано М.М. Ермолаевым в 1967–1969 гг. Он выделил географическое пространство, воздействующее на географическую оболочку извне и изнутри. Пределом ГП извне считалась граница геофизического поля Земли (до 60 тыс. км от земной поверхности). Внутри Земли ГП простирается до основания земной коры (менее 100 км – до границы Моховичича или «Мохо»).

Данное представление лишь интерпретирует общенаучное философское понятие пространства и времени, выполняя преимущественно функции методологические, применительно к специфике изучаемого географией материального мира, будь то географическая оболочка, географическая среда, ландшафт, геосистема и т. п.

Для географа геопространство всегда есть среда, форма, неразрывно связанная с содержанием. Можно сказать, что *географическое пространство в самом общем понимании – это система существования материальных систем в пределах географической оболочки.*

Под географическим пространством понимается совокупность всевозможных геосистем и системных компонентов, расположенных на одной и той же территории.

Все, что в природе имеется, принадлежит к какой-либо территориальной (географической) системе. Формы рельефа – к геоморфологической, озера, моря – к гидрологической, население – к демографической и т. д. Следовательно, ГП – отношение между геосистемными компонентами в пределах конкретной территории, (а также над или под дневной поверхностью). Различие между территорией и геопространством в том, что территория как таковая (поверхность Земли, точнее суши, является суммой отдельных территорий) служит общим фоном (ареной) расположения различных природных и общественных геосистем. Территории присуща площадь, конфигурация – место расположения.

Принято считать, что ГП – это сложный, постоянно развивающийся природно-социальный комплекс, «взаимосвязь основных общественных процессов и естественных обстоятельств, на которых строится планетная цивилизация» [5].

В географии широко используется идея множества пространств для описания самых различных явлений: социальных, политических,

природных. Итак, можно сказать, что ГП – это порядок взаимного размещения объективно существующих геосистем.

В 1963 г. академик В.Б. Сочава ввел термин «геосистема», который быстро нашел своих сторонников. В отличие от структуры геокомплекса системообразующим фактором в геосистеме в первую очередь определялись связи между компонентами, а не их генезис.

Термин «геосистема» введен еще и потому, чтобы подчеркнуть системный характер сложных географических объектов. Его основу составляет наличие у них таких свойств, как целостность, взаимосвязь между элементами, соподчинение или иерархичность внутреннего строения, а главное – наличие эмерджентных свойств. (эмерджентность – свойство системы как целого. Это свойство отсутствует у каждого компонента в отдельности; так, тысяча ведер – еще не пруд).

Целостность и единство – типичные свойства геосистем любого вида.

По сути своей термины «геокомплекс» и «геосистема» очень близки. Одно слово переводится с греческого: *система* – целое, составленное из частей; другое с латыни: *комплекс* – совокупность предметов или явлений, составляющих одно целое.

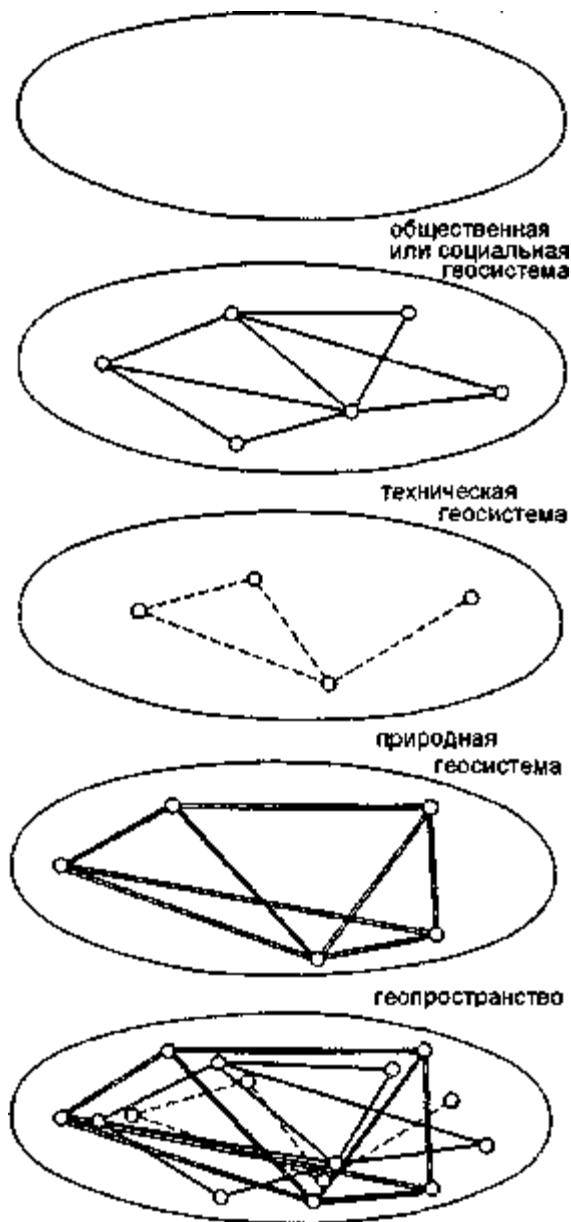


Рис. 1. Схема географического пространства*

Все геосистемы принадлежат Земле, географической оболочке. Эта часть планеты является сложной открытой динамической системой. Она давно прошла абиотическую стадию развития, и ее судьба сегодня зависит от деятельности человечества.

* Мересте У. И., Ныммик С. Я. Современная география: вопросы теории. М. Мысль. 1984.

История человека, природы и общества предстают как единое целое, и пространства Земли являются, с одной стороны, частью истории человечества, общества и природы, а с другой стороны, условием, без понимания и учета которого эту историю понять невозможно.

Методологически пространство является основным организующим понятием в изучении геосоциума, ландшафтной среды, окружающей среды и подобных явлений, обозначаемых разными синонимами. Оно включает в себе бесчисленное количество геосистем, каждая из которых имеет множество характеристик (иногда они совпадают для некоторых из геосистем).

Почетный профессор Парижского университета Фернан Жоли (2005) также считает, что «ГП – это пространство, которое составляет вся земная поверхность, включая океаны и безлюдные местности. Кроме того, оно обладает некоторой плотностью, поскольку одновременно охватывает твердую среду, жидкую, газообразную и включает живую природу. Но оно также включает в себе множество других объектов или невидимых отношений физического, биологического или человеческого порядка».

Мы уточним, что геопространство включает в свой состав и антропосферу или социосферу, т. е. и духовное пространство. Можно предположить, что духовному пространству также свойственна некая «плотность», своя энергетика.

Итак, географическое пространство – это сложная система неустойчивого равновесия, которая в данном месте и в данное время регулирует многочисленные, взаимозависимые и взаимодействующие факторы, а сами они оказывают влияние на будущее. «Таким образом, ГП имеет не только некий объем, но и некую продолжительность в форме наследства и возможностей» [4].

Методологически важно, что картография (и ее развитие в конце прошлого столетия и начале нынешнего по направлению, называемому «геоиконика») изучает пространственную определенность объектов, отображает графическими выражениями конкретное пространство исследуемой действительности и его изменения [2]. Причем изучает его по своим «правилам» и законам, свойственным картографической модели. При этом, конечно, используются современные средства: аэрофотосъемка и космическая съемка поверхности Земли, электронные вычисления и компьютерная картография.

Картография изучает пространственную определенность географических объектов, поэтому представление о пространстве необходимо и для определения *предмета* науки картографии. Напомним, что *картография – это наука об отражении и исследовании пространственных взаимосвязей географических систем посредством их картографического моделирования*. Отображая конкретное пространство исследуемой действительности и его изменения во времени, она выявляет и «картографически высказывает» пространственные структуры и закономерности, но не объясняет их, ибо это дело соответствующих специальных наук [1].

Понятие о географическом пространстве, его структуре необходимо для понимания сущности картографического моделирования – адекватного и полного отображения явлений и объектов природного и социально-экономического характера графическими способами.

Конструктивный характер представлений о геопространстве заключается в возможности перехода от методологических понятий к построению геоизображений для некоей территории. Существующее множество географических карт отражает множество геосистем, разнообразие видов и размерностей геопространства.

Мы уже упоминали, что карта – специфический «язык» географии, язык геопространственных форм.

Картографический метод обучения характерен тем, что позволяет визуализировать любое моделируемое пространство в целях его изучения и соответственно развивает пространственное мышление, вызывает к действию оба полушария головного мозга. Символический образный язык карты способствует формированию абстрактного представления о прообразе, реально существующем.

И.М. Титова в последние годы жизни разрабатывала с коллегами по НИИ общего образования РГПУ им. А.И.Герцена единую организационно-деятельностную стратегию развития личности учащегося в существующих условиях классно-урочной системы предметного обучения.

В поисках конкретной реализации культуротворческой модели образовательного процесса возникла необходимость в обосновании метаметодического инструментария, или, проще говоря, в разработке метаметодики обучения или «*межпредметной интеграции общих оснований* (на уровне целей), *особенных* подходов для комплекса родственных дисциплин (на уровне функций) и *единичных* (на уровне конкретных программ)» [8,с.176].

В формулировке И.М. Титовой «под метаметодикой понимается не новая дисциплина, в чем-то подменяющая дидактику, а диалог предметных методик, направленный на выявление и продуктивное использование оснований для интеграции – сначала на функционально-целевом и организационно-деятельностном уровнях, а затем и на содержательном» [8, с.182].

И наконец, при создании единой стратегии развития учащегося и построении программы ее реализации были намечены шесть межпредметных метаметодических программ развития, в числе которых

была программа развития интеллектуально-графической деятельности учащихся. Научным руководителем этой программы была профессор И.М. Титова.

Она хорошо была знакома с нашими картографическими разработками, направленными на формирование профессиональной картографической компетентности учителя, знала предлагаемую работу, так как мы обсуждали основные идеи графикации и визуализации понятий, в целом положительно относилась к полифункциональному «сквозному» картографическому методу познания и обучения, применимому в высшей школе при подготовке бакалавров и магистров.

Идеи И.М. Титовой о метаметодике коррелируют со «сквозными» методами академика К.К. Маркова в географии и плодотворны в своей сути для применения их в высшей школе. Картографический метод обучения – один из таких, применимый во всей системе наук о Земле, в изучении сложного географического пространства и его составляющих.

Системный конструктивный характер представлений о геопространстве заключается в возможности перехода от методологических понятий к построению моделей различных геоизображений.

Первой моделью природного комплекса обычно является представление о нем, получаемое при непосредственном наблюдении. Системой-аналогом при этом выступает группа нейронов мозга, объединенных набором связей. В дальнейшем представление может быть выражено в форме описания, рисунка, схемы, фото, карты.

Термин «картографическое моделирование» вошел в картографическую науку естественным образом и сегодня считается в ней фундаментальным. Одним из первых ввел термин К.А. Салищев (1967), подчеркнув гносеологическое значение метода. По его мнению, картографическому моделированию доступны не только внеш-

ние формы, но также сущность, внутреннее содержание явлений. И эти модели служат не только для реализации накопленных знаний (для передачи информации), но также как средство приобретения новых знаний.

В процессе картографического моделирования различие между территорией и геопространством заключается в том, что территория как таковая (поверхность Земли, в частности суши, являющаяся суммой отдельных территорий) служит как бы общим фоном для проектирования на нее различных природных и общественных геосистем. Территории присуща площадь, конфигурация – место расположения, одним словом, картометрические параметры.

В качестве средства познания картографический метод можно считать общенаучным, или «сквозным», по выражению К.К. Маркова. Он с успехом применяется во всех частных географических науках, а также с его помощью можно отражать любые другие явления, имеющие пространственное распространение.

В области методического перевооружения географии и картографии для современного периода характерно развитие дистанционных методов и компьютерных технологий. Необходимо отметить внедрение таковых и в практику подготовки специалистов.

В современной картографии утвердилось научное направление, называемое геоиконикой [2]. Геоиконика как наука о геоизображениях возникла в пограничной области картографии, дистанционного зондирования и машинной графики. Под геоизображением понимается любая (полученная любыми средствами) пространственно-временная масштабная генерализованная модель земных объектов или процессов, представленная в образно-графическом виде.

Новое направление стремительно развивается, так как ему соответствует бурный прогресс геоинформационного картографирования

в производственной практике. Геоиконика, развиваясь как новое научное направление картографии, рассматривает теорию геоизображений, их модельных свойств, машинные методы анализа и обработки данных.

Единая теория геоизображений позволяет сопоставить различные модели геопространства и упорядочить многообразие графических образов планеты. Кроме этого, она призвана сыграть значительную роль в развитии геоинформатики вообще и геоинформационных систем (ГИС), в частности. Именно геоизображения – основная форма предоставления информации пользователям ГИС, а автоматическое изготовление карты – одна из функций ГИС.

Зачем учителю географии, геоэкологу, туристу картографическая грамотность?

Актуальность проблемы картографической подготовки компетентного специалиста в области наук о Земле обусловлена необходимостью перманентного реформирования всей системы высшего и среднего образования, связанной как с разносторонними преобразованиями нашего общества, так и с возрастающей ролью географической науки, потребностью личности в овладении картографической культурой, в потребности ее, личности, самореализации.

Надо отчетливо понимать, что наши технологии существуют уже 40–50 лет в соответствии с подтверждающейся эмпирически теорией Кондратьевских циклов развития, в соответствии с которыми современности соответствует уже шестой уклад. Для него характерны нанобиотехнология и геновая инженерия, которую пытаются развивать в Сколково, Санкт-Петербурге, Новосибирске.

Важно отметить, что для создания каких-либо инноваций должна быть создана высокотехнологичная среда. Исторически сложилось так, что картографическая составляющая представляет собой фун-

даментальную область знания компетентного специалиста. Подчеркнем, что для сегодняшнего дня важно, что именно картографический метод, картографическая грамотность отвечает вызову межпредметных метаметодических программ развития интеллектуально-графической деятельности. Тем более, что именно картография по сути своей играет важную методологическую роль в науках о Земле и обществе, так как исследует посредством карт закономерности и особенности пространственного размещения явлений природы и общества, их связи, динамику, тенденции развития.

Специалист, учитель, владеющий системой картографических знаний, владеет методологией исследования географического пространства, особым языком графикации, позволяющим строить образно-знаковые модели и вести проблемное обучение с использованием современных педагогических технологий. Кроме того, он владеет не только объемом знаний, но практическим умением работать с географической информацией и как исследователь, и как педагог.

В конечном итоге формируется компетентность специалиста как качество его личности, которая позволяет ему понимать окружающий мир не только умозрительно, но и визуально, понимать его комплексность, взаимозависимость, структурно-функциональную сущность.

Важность картографической подготовки специалиста возрастает в связи с пониманием роли географической карты как своеобразного документа общения, отражающего уровень развития общества, его культуры и восприятия мира. Карта, в отличие от других средств коммуникации, предлагает информацию не последовательно, а в виде пространственных комбинаций, воспринимаемых сразу особым образом.

Если считать, что в структурном отношении понятие о географической культуре включает в себя представление о географической

картине мира, географическое мышление, методы географии и язык географии, то содержание картографической подготовки обеспечивает все обозначенные четыре позиции. Оно содержит две группы знаний и умений: а) формируемые непосредственно при изучении картографии; б) формируемые при изучении системы географических дисциплин, в смежных дисциплинах и практиках, например в туризме, геоэкологии, истории и т. п.

В системе картографической подготовки не в полной мере отражается практически «хорошо забытое старое», наработанное в методике обучения географии, а именно: использование в учебном процессе графем, выражающих информацию графически в виде знаков, символов, картографических рисунков, кроки, логических схем, блоковых моделей. (И.С. Заславский, А.А. Половинкин, П.Я. Павлинов, В.А. Саглин и др.).

В связи с развитием и реформированием высшего и среднего образования метод визуализации геопространства любой размерности и любого качественного состояния нами рассматривается в качестве «сквозного» метода познания в процессе подготовки специалиста, учителя географии, бакалавра по туризму и т.п.

Сквозная, всепроникающая сущность метода связана с необходимостью формирования пространственных образов мира, природы, населения, хозяйства, их взаиморасположения, взаимодействия. Именно с его помощью развивается язык графики, визуализации понятий. Он позволяет говорить о сравнительно новом в науке и практике направлении моделирования, а именно: образно-знаковом, блоковом и т. п., характерном для картографии как науки с древнейших времен.

В процесс образования неуклонно внедряется компьютерная техника, позволяющая погружаться в любое виртуальное простран-

ство, узнавать различного качества информацию, в перспективе изменить технологию обучения, имея в виду сетевое взаимодействие, дистанционное обучение, построение ГИС и других моделей геосистем. Картографический метод «готов» к экранному, пространственному представлению информации и к работе с ней.

Целесообразность и практическая польза полученных знаний – существенный мотив их приобретения. В практике жизнедеятельности человека возрастает роль как умения пользоваться пространственно организованной и распределенной информацией (читать различные геоизображения, проектировать, организовывать жизнедеятельность, принимать управленческие решения), так и выполнять элементарные топографические работы для собственных бытовых нужд.

Поэтому важно развитие экспериментальной педагогической работы по эффективному использованию картографического метода в практической жизни, работе, в путешествиях, экспедициях, а во время учебы – на полевых практиках как по топографии, так и отраслевых. Особого внимания требуют работы по экологическому и геоэкологическому картированию и картосоставлению.

Малоразработанным направлением в этом отношении является соответствующее дополнительное образование, хотя именно в туристских походах, экспедициях, геоэкологических лагерях в наибольшей степени выражается потребность в картографических умениях и воспитании через предмет положительных черт характера.

Можно условно полагать, что современный период визуализации информации как метода обучения начался со времени появления в преподавании географии графического конспектирования, программированного обучения, персональных компьютеров – всего того, что способствует формированию и развитию картографической грамотности школьников.

Традиционно наука должна опережать образование, и картографический метод исследования географического пространства проявляется в образовании как картографический метод обучения.

Рассматривая освоение знаний как педагогическую проекцию науки в содержание учебной дисциплины, в данном случае – метода исследования в метод обучения, мы полагаем, что навыки географической культуры предполагают освоение картографической грамотности, которая в свою очередь лежит в лоне графикации, существующей наряду с нумерацией и литерацией.

Целостная система графикации географического пространства реализуется соответствующими приемами картографического метода обучения. Триада картографического познания: «прообраз – графический образ – понятие» соответствует этапам формирования умственных действий: от действий с реальными объектами через действия с замещающими их образно-знаковыми моделями к действиям с понятиями.

Картографический метод обучения, таким образом, представляет собой по существу систему приемов визуализации пространственных ситуаций, явлений, их структуры и связей, установления и изучения пространственных закономерностей.

По характеру графического образа и способам исполнения эти приемы различаются и представляют собой три подсистемы единого целого, обозначенные нами как «географикация», «геокартография» и «геоинформатика».

Прокомментируем здесь вводимое нами понятие географикации. Географикация представляет собой систему графических приемов, позволяющих знаками показать географические объекты, их структуру и пространственные связи в виде картографических рисунков, абрисов, кроки, схем, блоковых моделей, разрезов, объемов, графиков и

диаграмм. Каждый такой сюжет, выполненный графически, именуется нами как *географема*.

Приемы географикации в высокой мере способствуют развитию образно-логического мышления, свободе творчества, аккуратности, законченности действия, умению структурировать информацию, вычленив главное и выразить свое отношение к изображаемому событию, показав его соответствующим образом. Кроме того, приемы просты в исполнении, не требуют навыков черчения, специального оборудования. Освоив географикацию на пропедевтическом уровне, обучаемый далее привыкает к ее «языку» и возвращается к приемам на более высоком уровне.

Картографический метод нами рассматривается в качестве метаметодического «сквозного», организующего метода познания в процессе подготовки специалиста в области наук о Земле, применимого как при изучении разных предметов, так и в бытовом опыте. Его методологическая сущность определена тем, что важным компонентом личностного роста обучающегося является развитие его способности формирования пространственных образов мира, природы, населения, хозяйства, их взаиморасположения и взаимодействия, графического изображения потоков и круговоротов.

Именно с помощью этого метода в значительной степени формируется компетентный специалист, вооруженный ко всему прочему пространственным языком графики, графической грамотностью, позволяющей моделировать географическое пространство, события, явления, выявлять закономерности их пространственного распространения.

Список литературы

1. Асланикашвили А.Ф. Метакартография. – Тбилиси: Мециереба, 1974.
2. Берлянт А.М. Геоиконика. – М. 1996.
3. Боумен У. Графическое представление информации. – М., 1971.
4. Жоли Ф. Картография. – М.: Астрель, 2005.
5. Комиссарова Т.С. Теоретические основы картографического метода профессиональной подготовки учителя. – СПб. ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009.
6. Мересте У.И., Ныммик С.Я. Современная география: вопросы теории. – М.: Мысль, 1984.
7. Сухоруков В.Д. Географическое пространство и человеческое // География в школе. – 1995. – № 6.
8. Титова И.М. Разработка организационно-деятельностной составляющей метаметодической модели школы // Гуманизация образовательной среды изменяющейся школы (средствами интеграции предметных методик обучения). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
9. Харвей Д. Научное объяснение в географии. – М., 1974.

Развитие ценностного сознания учителя

В статье анализируются современные представления о развитии ценностного сознания учителя, которое рассматривается как ценностное отношение высшего уровня. Показано, что отраженные и переработанные в сознании педагога гуманистические ценности становятся духовными образованиями и ориентируют педагогов на гуманные виды деятельности и поступки, являются ценностными ориентирами. При описании базовых социальных установок выделяются семь типов личностных центраций педагогов. Подчеркивается, что только учитель с центрацией на школьнике, гуманистической центрацией соответствует сути педагогической профессии. В связи с этим в педагогике возникает определенная проблема – понимание учителем необходимости подхода к образованию как к гуманной деятельности, изменяющей отношение учителя к сознанию как носителю гуманистических ценностей, служащих источником и механизмом саморазвития.

In the Article the present-day concepts of a teacher's value system consciousness development are analyzed. The value system consciousness is regarded as the highest level frame of reference. It is shown that humanistic values being reflected and processed in a teacher's consciousness become spiritual formations and sensitize educators to humane activities and acts, they are in fact value orienting points. In description of basic social directives seven types of educators' identity focuses are differentiated. It is emphasized that only a teacher focused on a pupil corresponds to the gist of a pedagogic profession. In this connection in pedagogy a new problem arises: the understanding by a teacher the necessity to perceive education as a humane activity changing the attitude to consciousness as a carrier of humanistic values, the last being the source and the mechanism for self-development.

Ключевые слова

Ценностное сознание, ценностное отношение высшего уровня, гуманистические ценности, базовые социальные установки, суть педагогической профессии, центрация на школьнике, механизм саморазвития.

Key words

The value system consciousness, the highest level frame of reference, humanistic values, basic social directives, the gist of a pedagogic profession, a teacher focused on a pupil, the mechanism for self-development.

В современной педагогической реальности, в частности в рамках гуманистического педагогике, чрезвычайно актуальным становится

выдвижение на передний план аксиологического подхода к подготовке учителя, согласно которому педагогическое образование должно не только обеспечить будущим работникам образования усвоение профессиональных знаний и умений, но и развить их ценностное сознание.

С изменением социальных условий жизни, развитием потребностей общества и личности трансформируются и педагогические ценности (в том числе и гуманистические).

В педагогической науке прошлого (XX) в. чрезвычайно остро стоял вопрос о дефиците культуры в педагогическом образовании. Спустя несколько лет, размышляя о проблемах образования и вспоминая название книги В.В. Розанова «Сумерки просвещения», В.П. Зинченко посетует: «мы говорим о гуманизации, о гуманитаризации образования, а живем в сумерках, в которых просто некому гуманитаризировать» [3,с.88].

Довольно значим и тот факт, что процент учителей, названных учащимися в качестве ярких личностей, встречающихся на жизненном пути, крайне низок. В нашем исследовании на вопрос «Есть ли у вас любимый учитель?» ответило «да» 48 % респондентов. Назвать учителя, чья личность оставила бы яркий след в жизни опрашиваемых, смогли лишь 10 % работающих учителей и 15 % студентов старших курсов. Отметить же учителей, оставивших негативный след в памяти учеников, согласились 38 % исследуемых. 37 % респондентов не смогли назвать никого – они не помнят своих учителей. Большое число педагогов повседневно осуществляют индивидуальное влияние (как позитивное, так и негативное) на учащихся, но только индивид с высокой степенью сформированности определенных личностных качеств способен повлиять на изменение критериев самооценки и оценки других людей теми, с кем он взаимодействует. В контексте нашего

исследования отметим, что такие личностные качества должны развиваться в русле гуманистических ценностей.

Это подтверждают многие ученые, освещая проблемы гуманизации и разделяя абстрактный уровень освоения гуманных межличностных отношений и ситуацию, в которой находится учитель [5]. На абстрактном уровне с идеей гуманизации все обстоит благополучно. Однако чем дальше, тем более отчетливо можно осознать, что гуманизация – это не просто громкий лозунг, но и достаточно трудная проблема, о которой много говорится, но которая практически не решается. Несмотря на то что важность решения вопросов гуманизации понимают многие, острота проявления известных школьных бед не снижается. Среди них называют такие, как потеря учащимися интереса к учению; неопределенность целей современного образования; падение его престижа; социальное расслоение между различными группами учащихся; возрастание подростковой преступности; утрата моральных норм поведения; увлечение молодежи массовой культурой. В образовании, как и обществе в целом, проявляется одна и та же болезнь – отсутствие реальных механизмов реализации идей, самих по себе превосходных и высокозначимых.

Таково положение, в котором сегодня оказались учебные заведения и педагоги. Для того чтобы разобраться в этой ситуации, и была предпринята попытка данного социопсихологического и педагогического анализа.

За прошедшее время отечественное образование успешно пережило эйфорию кажущихся и действительных перемен. Были определены стандарты всех ступеней педагогического образования, знания и умения будущих специалистов, обоснована государственная политика в сфере образования, которая основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет жизни

и здоровья человека, свободного развития личности, любви к Родине; защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства; общедоступность образования, светский характер, свобода и плюрализм в образовании и др.; скрупулезно изучены и продолжают изучаться проблемы гуманизации образования, обозначены пути реализации идей его гуманизации; поставлена задача формирования готовности будущих педагогов к реализации гуманистического подхода к учащимся. В науке прочно установился взгляд на образование как на один из ведущих способов возможного преодоления культурной раздробленности в обществе.

Однако вопрос о гуманизме и гуманистической деятельности, как было показано выше, для современных педагогов вовсе не прост. Он определяется взаимосвязью индивидуального понимания и восприятия Человека как ценности и способностью культивировать (либо обесценивать) эти ценности в своей деятельности, ибо гуманизация образования возможна, если каждый участник педагогического процесса принимает идею наличия в любом человеческом существе познавательных и творческих сил, способных развиваться и актуализироваться до пределов, устанавливаемых им самим. «Чтобы педагогические ценности обрели личностное значение для будущего учителя, их усвоение и развитие должно происходить за счет специфической культуры педагогического сознания» [4,с.244].

Ценностные отношения человека определяют его эмоционально-психологическое состояние, удовлетворенность и наполненность жизни, ее смысл, а система ценностей регулирует поведение и деятельность, определяет мотивационно-потребностную сферу, направленность личности, готовность руководствоваться этими ценностями в профессиональной деятельности.

В социогенетической системе видения личности выделяют три координаты изучения личности: диахронический, синхронический аспекты и психологическое «третье измерение» личности, изучение закономерностей ее жизненного пути в социо- и онтогенезе (в приобщении к социокультурным образцам той или иной общности, социума в целом). При этом образ жизни рассматривается как предпосылка развития личности, ибо содержит в себе социокультурный материал (образцы, стереотипы, социальные цели, нормы), осваивающийся личностно. По ним мы можем характеризовать личность как представителя конкретной социальной ситуации развития и одновременно как результат развития личности, поскольку именно на основе образа жизни личностные «вклады» переходят в достояние культуры. Существует два вида персонализации: эгоперсонализация (обретение готовности к присвоению личностных «вкладов» значимого другого или группы) и альтер персонализация (обретение способности к осуществлению собственного вклада в социальную общность или – шире – в культуру). В этом контексте особую значимость обретают проблемы развития индивидуального самосознания педагога, его ценностного мира, в частности присвоения и развития гуманистических ценностей.

Идея об иерархическом строении отношений человека к миру, к людям и самому себе, о субординации отношений, когда одни отношения подчиняют себе другие отношения, была реализована В.А. Ядовым в его концепции диспозиционной регуляции социального поведения личности [7].

Данная концепция обладает двумя важными характеристиками: 1) иерархичностью (поуровневостью строения); 2) соответствием каждого уровня иерархии тому или иному фрагменту реальности, охватываемой активностью личности. Здесь выделяется низший уро-

вень – элементарных фиксированных установок, проявляющийся в конкретных ситуациях; уровень социальных установок (аттитюдов) – обнаруживается в непосредственном взаимодействии людей в масштабах конкретной деятельности и общения; направленность интересов и уровень ценностных ориентаций – проявляется в отношении к деятельности в целом и ее месте, значении в жизни человека.

Различные диспозиционные образования обладают разной «прогностической» силой в отношении возможного поведения учителя. Знание о системе ценностных ориентаций, взятой в ее целостности, позволяет в какой-то мере прогнозировать общую направленность поведения преподавателя.

Учитель как личность не может позиционироваться только в качестве исполнителя нормативной профессионально-педагогической деятельности. Он выступает как активный субъект, реализующий в профессиональной деятельности свой способ жизнедеятельности, как носитель педагогического сознания (Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская).

Самосознание педагога определяют как «способность относиться к своей жизнедеятельности как к особому предмету и к себе как к субъекту, способность думать и действовать, исходя из гуманистических принципов, из понимания социальной реальности в интересах развития личности и общества [6].

Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская предполагают, что профессиональное самосознание учителя структурируется из четырех элементов: «актуальное Я» (тот, каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время); «ретроспективное Я» (тот, каким себя видит и оценивает учитель по отношению к начальным этапам работы в школе); «идеальное Я» (тот, каким бы хотел стать учитель); «зеркальное Я» (тот, каким его видят и оценивают другие люди – коллеги, учени-

ки). «Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя, «ретроспективное Я» в отношении к «актуальному Я» дает учителю шкалу собственных достижений, «идеальное Я» – ценностная перспектива личности, которая обуславливает саморазвитие индивидуума в профессиональной сфере, «зеркальное Я» – это «Я в глазах других», учет отношения других людей к личности учителя [5].

Индивидуальное самосознание педагога является важнейшим условием его самоопределения в профессиональной деятельности и в гражданской активности. Оно невозможно без осознания чувства собственного достоинства, способности к самосовершенствованию, самоанализу. Но реализоваться данное условие может лишь, в том случае, если наше общество сможет осознать необходимость перехода от культуры полезности к культуре достоинства, в которой слова Я. Корчака: «Я никому не желаю зла. Не умею. Не знаю, как это делается», – станут не притчей, а былью [4].

Задача воспитания заключается в том, чтобы помочь растущей личности осуществить сознательный выбор общественных ценностей и сформировать на их основе устойчивую непротиворечивую индивидуальную систему ориентаций, способную обеспечить саморегуляцию и мотивацию ее поведения и деятельности. Ориентация на гуманистические ценности и высокий уровень сформированности ценностных ориентаций позволяет человеку избирательно относиться к окружающим явлениям и предметам, адекватно воспринимать и оценивать их субъективную и объективную значимость, т. е. ориентироваться в мире материальной и духовной культуры.

Ценностные ориентации и доминирующая направленность интересов, занимающие высшие уровни в диспозиционной системе учителя, играют решающую роль в регуляции деятельности и поведения,

подчиняя себе действие других уровней диспозиционной системы педагога. Это означает, что профессиональная деятельность может быть освоена учителем при условиях ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат профессионального сознания педагога. Ценностные ориентации, включающие отношение учителя к материальной и духовной жизни общества, не могут быть построены исключительно на эмоциональных оценках (эмоции входят в структуру нормативно-оценочного сознания, оценочную деятельность, ценностное отношение, ценностную позицию). Критерием оценки реализованной деятельности как определенного типа отношений учителя к миру, людям, самому себе является категориальный аппарат его сознания. Этот аппарат (информационное поле сознания – В.А. Ядов; когнитивная ориентация – Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская; ценностное сознание – В.А. Сластенин, Н.Н. Никитина, Е.Н. Шиянов) определяет его профессионально-педагогическое мышление как единство научного, теоретического педагогического и практического педагогического мышления. Этот аппарат определяет и мышление учителя как человека, осуществляющего гуманистическую экспертизу и межличностных отношений на социальном и педагогическом уровнях, и глобальных проблем современности.

Итак, ценностное сознание – это ценностное отношение высшего уровня. Отраженные и переработанные в сознании педагога гуманистические ценности становятся духовными образованиями и ориентируют педагогов на гуманные виды деятельности и поступки, являются ценностными ориентирами. В связи с этим мировоззрение учителя является следствием не только эмоционального отклика на явления жизни и учебно-воспитательной деятельности, но и их осмысления, глубокого осознания, результатом которого становится постро-

ение своей жизненной и профессиональной позиции. В сферу педагогических реалий входит личность самого учителя как субъекта учебно-воспитательного процесса. Следовательно, ценностное сознание учителя включает в себя и самосознание, без которого невозможны его профессионально-личностное самосовершенствование, творческий рост.

Ценностное сознание и самосознание становятся стимулом к действию, оформляясь и закрепляясь в ценностных ориентациях учителя. Значение ценностных ориентаций педагогического сознания заключается в том, что они обеспечивают содержательное и функциональное единство всей его структуры, характеризуя его общую направленность. Ценностные ориентации педагогов, как и установки, цели, интересы, идеалы и другие характеристики личности, участвуют в организации и процессе педагогической деятельности, а значит, относятся к ее мотивационной сфере. Ценностные ориентации определяют общую направленность поведения, сферу предполагаемой активности человека, являются критерием оценки явлений окружающего мира.

Являясь нераздельной частностью системы отношений личности, ценностные ориентации определяют поступки и поведение педагога. Ведущее место в них занимают профессиональные, оказывающие решающее влияние на становление и развитие педагога. Исследователи выделяют мотивационно-ценностное отношение как центральное звено в сложном синтезе структур, образующих профессиональную готовность. Формирование исполнительского (процессуального) компонента профессиональной готовности – знаний, умений, навыков – они рассматривают как производное от уровня развития ценностных ориентаций личности, определяющих ее потребность в овладении

педагогическим мастерством, развитии педагогических способностей [6].

В уровне социальных установок можно выделить два подуровня: подуровень базовых социальных установок в отношении различных элементов педагогической сферы и подуровень социальных установок, проявляющихся устойчиво, неситуативно при непосредственном взаимодействии педагога и обучаемого (А.Б. Орлов, С.Д. Поляков, В.А. Ядов).

При описании базовых социальных установок применимо понятие личностной центрации педагога (А.Б. Орлов), – это иерархия, соподчинение интересов учителя в педагогической сфере. Всего выделено семь типов центраций: Я-центрация (сосредоточенность педагога на себе, своих переживаниях и мыслях); центрация на администрации (решающая значимость для учителя оценки администрации); центрация на коллегам (приоритетное значение оценки коллег); центрация на родителях (ориентация на оценки родителей учеников); центрация на методике работы (сосредоточенность на содержании и способах педагогической работы); центрация на коллективе (интерес к школьникам как к группе, преобладающий над интересом к отдельному ученику); центрация на школьнике, гуманистическая центрация (приоритетный интерес к развитию ученика, его проблемам, стремлениям, мыслям, переживаниям). Только педагог с такой центрацией соответствует сути педагогической профессии.

В педагогических исследованиях последних лет можно обнаружить три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности: педагогическому труду (определение цели и личностного смысла данной деятельности); личности ученика (ее безусловное принятие и проектирование развития); личности учителя и к са-

тому себе как педагогу (профессиональный идеал и Я-концепция учителя).

Важно подчеркнуть, что учителя с субъект-субъектной установкой искренни в проявлении своих чувств, открыты в общении. Такой учитель, по выражению В.М. Погребенского, – «человек по профессии Человек», т. е. стремящийся понять свои человеческие, личностные качества и использовать их как средство своей педагогической работы [1].

Все три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности взаимосвязаны, но, как было нами установлено ранее, смыслообразующим является отношение к личности ученика.

Выполняя прогностическую, проектирующую функцию, профессиональные ценности и ценностные ориентации позволяют учителю выстроить модель своей деятельности, которая становится ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании. Они играют смыслообразующую роль: осознание значимых моментов педагогической деятельности как ценных для себя обеспечивает моральную устойчивость и психологическую готовность человека к самым сложным и трудным моментам предстоящей деятельности.

В связи с этим актуализируется педагогическая проблема – понимание образования как гуманной деятельности учителя, изменяющей его отношение к гуманистическим ценностям, служащим механизмом саморазвития. Таким образом, можно сделать вывод о том, что приобщение к гуманистическим ценностям можно рассматривать как фактор развития ценностного сознания учителя.

Итак, видно, что личностное проявляется в профессиональном через ценности, ценностные ориентации и установки личности. Позиция учителя на основе таких ориентиров соотносится с позицией ученика, миром ребенка. Однако у большинства студентов пединститутов

и молодых учителей установка на формирование у учащихся знаний явно превосходит установку на слежение за развитием личности и коллектива учащихся. Такой неоправданно узкий подход к педагогической работе чреват тяжелыми психологическими потерями не только в отдаленном будущем, но и в повседневной школьной жизни: возникают острые конфликтные ситуации, падает интерес к учебе у школьников, стрессы становятся неизбежным явлением в школе и т. д. Как показывают исследования большинство молодых учителей (78 % опрошенных) считают важнейшим качеством педагога «любовь к детям», а такой параметр, как «развитие личности ребенка» не служит у них ведущим мотивом деятельности. Отсюда стремление обучающего поставить себя в центр учебно-воспитательного процесса – «эгоцентризм» учителя, а также направленность только на содержание учебного предмета и методику преподавания в ущерб воспитательной деятельности – «предметоцентризм» учителя. У большинства педагогов отсутствует восприятие каждого ребенка как личности, как индивидуальности, нет желания видеть в ее росте и духовном совершенствовании цель и смысл своей деятельности. Отношение к ученику в школе до сих пор остается по преимуществу функциональным, лишенным высокой гуманистической направленности.

Однако по оценкам результатов проведенного нами исследования наиболее значимыми для подавляющего большинства будущих педагогов (98 % опрошенных) являются творческие преподаватели с четкой гуманистической позицией, уверенные в себе, не боящиеся трудностей, располагающие к общению, понимающие учащегося, легко и просто объясняющие учебный материал, обладающие речевой культурой, тактично решающие разнообразные педагогические ситуации, дисциплинированные и работоспособные.

Это подтверждает и проведенное нами исследование с целью определения типа личностной центрации учителя, отражающего направленность его педагогической деятельности, преобладающие ценностные ориентации.

Для 54 % учителей русского языка и литературы наиболее значима профессионально-ценная гуманистическая центрация, в то же время ею обладает лишь каждый четвертый учитель иностранного языка и каждый шестой учитель начальных классов. Полученные данные помогают увидеть, что специфика преподаваемого предмета, его гуманистическая направленность во многом определяют ценностное сознание, а следовательно, социальные и профессиональные установки педагога.

Педагогическими ценностями называют те особенности педагогической деятельности, которые позволяют не только удовлетворять потребности педагога, но и служить ориентирами его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение гуманистических целей. Понятно, что аксиологические характеристики педагогической деятельности отражают ее гуманистический смысл. Исходя из определения ценности как силы, существенно определяющей особенности сознания, мировоззрения и поведения любого субъекта, на основе которой люди строят отношения, определяют приоритеты и критерии, выдвигают цели деятельности, можно предположить, что гуманистические ценности педагога – главный критерий отношения педагогов к миру, явлениям жизни, друг другу, ученикам, интегрирующая категория, отражающая основополагающую идею существования в профессии и развития ее.

Значит, педагогические ценности, как и любые другие, утверждаются в жизни не спонтанно. Они зависят от социальных, политиче-

ских, экономических отношений в обществе, которые во многом влияют на развитие педагогики и педагогической действительности.

Результаты проведенного нами исследования позволили констатировать наличие в педагогической действительности определенной системы гуманистических ценностей. Данная система была проверена с помощью методики В.А. Лосенкова «Логико-семантический дифференциал». Далее был проведен факторный анализ признаков, зафиксированных с помощью названной методики. Слагаемыми факторной структуры системы гуманистических педагогических ценностей стали УОК:

универсальные, базовые гуманистические педагогические ценности (антропоцентризм, самостоятельная и творческая роль человека, самопознание, развитие интеллекта, моральное воздействие знания, сильное развитие способностей, свободное поведение личности);

ценности профессионального владения педагогическим общением (эмпатия, конгруэнтность, рефлексия, толерантность, активный подход, доброжелательность, эмоциональная стабильность);

ценности, составляющие педагогическую культуру (профессиональная увлеченность, нравственность, такт, ответственность).

Проведенный анализ подтвердил полученные нами ранее выводы: гуманистическая ценностная диспозиция личности – залог понимания учителем необходимости подхода к образованию как к гуманной деятельности.

Жизнь сформировала новые требования к учителю, поскольку изменяется его социальная позиция, а также перестраивается профессиональное самосознание педагога, изменяется иерархия мотивов и ценностей.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М., 1996.
2. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 2001. – № 7.
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб., 2002.
4. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, – М., 1990.
5. Слостенин В. А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М., 1997.
6. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.

Немецкий учитель: путь в профессию

В статье представлены особенности университетской подготовки будущих учителей Германии. При описании университетской фазы особое внимание уделяется учебным модулям бакалавриата, магистратуры и анализируется положительное влияние отдельных дисциплин на становление личности будущего учителя. Раскрывая особенности второй фазы – референдариаата, автор делает акцент на методе портфолио, используемом во время практики студентов, и его роли в подготовке немецкого учителя-профессионала.

The peculiarities of University teachers' education in Germany are described in this article. During university phase Bachelor and Magister modules of teacher education are represented, positive influence of some subjects on the teacher's personality is also analyzed. Special attention is paid to portfolio-method during future teachers practice and its role in training of a German professional teacher.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, бакалавриат, магистратура, учебный модуль, референдариаат, портфолио, профессионализм, учитель.

Key words: Vocational counseling, bachelor degree, magistracy, the educational module, referedariate, a portfolio, professionalism, the teacher.

За последние 60 лет в Германии, как, впрочем, и в России, произошел ряд изменений социально-экономического и политического характера, которые привели к девальвации основополагающих ценностей во всех сферах жизни общества, особенно духовной, что особым образом затронуло немецкую систему образования. Сложно и противоречиво ценностный кризис отразился на работе общеобразовательных учреждений и деятельности немецких учителей. В научных педагогических кругах уже обсуждали принципы гуманизма и разрабатывали гуманистическую концепцию воспитания, а в школах учителя продолжали придерживаться авторитарного стиля, ущемляющего права учеников. Возникла потребность в совершенно иной подготовке

компетентных учительских кадров, обладающих набором определенных ценностей и отличающихся критическим умом, рефлексивным мышлением, творческим подходом к педагогической профессии, уважающих личность каждого ребенка. Поэтому на современном этапе образовательная политика Германии учитывает потребность общества в обеспечении страны достаточным количеством учителей, обладающих необходимыми моральными, интеллектуальными, физическими качествами, владеющих глубокими знаниями и профессиональными компетенциями, образование которых направлено на формирование разносторонне развитой личности педагога-профессионала.

Подготовка к учительской профессии в Германии начинается еще со школьной скамьи в рамках особо организованной *профориентации*. В университете Лейпцига, например, ежегодно проводятся специальные семинары для учеников выпускных классов, решивших связать свою жизнь с учительской профессией. Так, тема одного из семинаров звучит следующим образом: «Учитель – это профессия моей мечты или стабильный заработок?». На подобных занятиях школьники и педагоги общаются, размышляют, ищут ответы на вопросы: подходит ли мне эта профессия; могу ли я себя представить учителем, как буду ежедневно давать уроки детям и подросткам, общаться с коллегами и родителями, каждый вечер готовиться к уроку, постоянно учиться и самосовершенствоваться? Преподаватели вуза предлагают участникам семинара множество упражнений, во время выполнения которых они должны максимально раскрыть свои способности и показать интерес к этой профессии, а также суметь оценить себя и своих коллег. При этом специалисты демонстрируют учащимся, как нужно вести себя на уроке, каким образом необходимо решать те или иные профессиональные задачи и возникающие проблемы. На таких семи-

нарах школьникам предоставляется возможность сделать действительно осознанный выбор, который может стать решающим в их судьбе. Тем же молодым людям, которые не уверены в том, правильно ли они выбирают профессию учителя, преподаватели помогают принять важное для них решение: быть учителем или нет.

Отдельной проблемой для будущих студентов немецких педагогических факультетов стоит вопрос выбора типа школы, в которой они намерены преподавать. На подобных семинарах педагоги рассказывают об особенностях всех типов школ, их программах, целях и задачах, раскрывая нюансы педагогической деятельности и описывая требования, предъявляемые профессиональным обществом к учителю.

Таким образом, университет выполняет важную социальную роль по отбору учительских кадров, поскольку в школе должны работать люди, не только преданные своей профессии, любящие и ценящие детей, но и стремящиеся к самообразованию, личностному развитию и профессиональному росту. В этом векторе деятельности немецких вузов усматривается один из ценностных ориентиров высшего педагогического образования, нацеленного на будущее Германии.

Следующим этапом на пути к педагогической профессии становится *поступление в вуз*. Как правило, допуском в университет служат выпускные экзамены в гимназии или профессиональном училище при наличии второго иностранного языка.

Немецкие ученые условно выделяют три фазы в подготовке учителя. Первая *теоретическая фаза* включает в себя обучение в современном вузе Германии, которое имеет модульную структуру. Как правило, различают три модуля: бакалавриат, магистратура и модуль, предполагающий набор учебных дисциплин по выбору. *Модуль бакалавриата* (табл. 1) предполагает получение специализированных

знаний в сфере социализации, воспитания и образования личности; дидактики, коммуникации и мультимедийных технологий; диагностирования, дифференциации и интеграции; а также основные предметные знания. Интересен тот факт, что немецкие студенты имеют право выбирать совершенно разные дисциплины для дальнейшего преподавания в школе.

Таблица 1

Учебные модули и темы изучаемых дисциплин в бакалавриате

Бакалавриат	Темы изучаемых дисциплин
Модуль 1: Социальная педагогика, воспитание, образование	1.1. Обучение, развитие и процесс социализации детей и подростков во время урочных и внеурочных занятий 1.2. Воспитание и образование в школе
Модуль 2: Дидактика, коммуникация, мультимедийные технологии	2.1. Организация учебного процесса на уроке и в школе 2.2. Самостоятельное, рефлексивное и креативное использование мультимедийных технологий с точки зрения технических, практических, образовательных и эстетических аспектов 2.3. Коммуникация и личностное взаимодействие как основа учебной и воспитательной деятельности
Модуль 3: Диагностика, дифференциация и интеграция	3.1. Диагностика и стимулирование индивидуального учебного процесса 3.2. Гетерогенность и поликультурность как основные условия организации деятельности школы

Так например, будущие учителя могут изучать следующие предметные пары: биология/немецкий язык; биология/математика; немецкий язык/история; английский язык/химия; математика/музыка; биология/искусствоведение; биология/спорт и т. п. На данном этапе студенты получают профессию, которая дает им право преподавать в среднем звене немецкой образовательной системы, исключая гимназии и профессиональные училища. При этом выпускники бакалавриата не являются высококвалифицированными специалистами, поскольку обучение происходит в быстром темпе в достаточно сжатые сроки.

Студентам приходится заучивать много разного материала, не вникая и не углубляясь в его содержание. Как правило, при этом работает кратковременная память, и учащиеся вскоре после сдачи сессии забывают то, что зазубривали перед экзаменом. К тому же в бакалавриате основные знания даются в обобщенном виде, а такой предмет, как педагогика, представлен недостаточным количеством часов.

Модуль магистратуры (табл. 2) включает в себя изучение дисциплин по дифференцированному исследованию школьной педагогики, дидактики и методики, а также диагностики уровня развития школьника. Целью магистратуры является подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих широким набором профессиональных компетенций (педагогических, психологических, социальных, личностных и пр.). Здесь студенты имеют возможность основательно изучать преподаваемый материал, глубоко вникая в его суть, что дает им возможность получать гораздо больше знаний не только по предметным дисциплинам, но и по педагогике и психологии, необходимых учителю во время работы в школе.

Таблица 2

Учебные модули и темы изучаемых дисциплин в магистратуре

Магистратура	Темы изучаемых дисциплин
Модуль 1: Дифференцированное исследование на базе школьной педагогики	1.1. Научно-педагогические основы образовательного процесса; формы и ступени школьного образования
Модуль 2: Дифференцированная дидактика и методика	2.1. Методико-дидактическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в школе и конкретно на уроке
Модуль 3: Учение, диагностика, стимулирование	3.1. Учение, диагностика, стимулирование учащихся
Модуль 4: Профессиональная и экономическая педагогика	4.1. Научно-педагогические основы профессионального образования

В рамки *третьего модуля* входят такие предметы по выбору, как образовательная политика, развитие школы, педагогика религии, философия или этика [5, с. 7].

В свою очередь каждый из этих модулей имеет три подмодуля, отличающихся друг от друга набором учебных дисциплин (в данном случае мы опустили предметную подготовку, которая варьируется в зависимости от выбора предметов для преподавания в школе):

Для тех студентов, которые решили связать свою профессиональную деятельность с работой в гимназии или профессиональном училище, в магистратуре введен дополнительный модуль – профессиональная и экономическая педагогика, который дает возможность познакомиться с научно-педагогическими основами профессионального образования, управления, а также повышает уровень знаний и профессиональную педагогическую компетенцию будущих учителей.

Таким образом, предлагаемое содержание учебного процесса направлено на изучение материала, необходимого будущему немецкому учителю во время работы в школе, а также на выработку профессиональных социально-педагогических и психологических компетенций, закладывающих основу для профессионального роста учителя. Пристального внимания в содержании данной учебной программы, на наш взгляд, заслуживает модуль под названием «Самостоятельное, рефлексивное и креативное использование мультимедийных технологий с точки зрения технических, практических, образовательных и эстетических аспектов». В XXI в. современный образовательный процесс требует инновационного подхода к реализации педагогических задач и достижению поставленных целей. На данную тему написано много статей, проводятся специализированные научно-практические конференции, но, к сожалению, учителя вынуждены в большинстве случаев самостоятельно вникать в суть технологическо-

го прогресса, что порой не всегда гарантирует успех на практике. К слову, не во всех российских вузах преподаются подобные дисциплины, обновление и развитие которых идет в ногу со временем. Именно поэтому опыт Германии в данной сфере, раскрывающий специфику работы немецкого учителя с современными мультимедийными технологиями, заслуживает особого внимания и исследования со стороны отечественных ученых.

Несомненный интерес вызывает подмодуль «Гетерогенность и поликультурность как основные условия организации деятельности школы», который строится на таких общечеловеческих ценностях, как национальная культура, традиции, уважение, толерантность, совместная жизнь в многонациональном коллективе. Для Германии проблема многонациональности очень актуальна, поэтому в настоящее время разрабатываются специальные учебно-воспитательные программы, необходимые для искоренения расизма и нацизма в стране. Для России этот опыт важен, поскольку в подростковых кругах царит жестокость и ненависть по отношению к детям других национальностей. Необходимо воспитывать в подрастающем поколении терпимость друг к другу и уважение к чужой культуре, а начинать это воспитание нужно с учителя, олицетворяющего собой образец, на который будут ориентироваться дети. Учителю необходимо всегда помнить, что школа способна не только решать проблему использования национальных ценностей как средства объединения детей на уровне человеческого эмоционально насыщенного общения, но и раскрывать перед каждым из них возможности внесения своего вклада в укрепление и обогащение этих ценностей.

Во время подготовки будущих учителей на базе высших учебных заведений Германии молодые люди изначально приобщаются к ценностям немецкого общества в процессе изучения таких дисциплин,

как педагогика, которая составляет достаточно большую часть всей учебной программы магистратуры, а также религия/этика, социология и психология. Так например, с первого курса наряду с историей педагогики в вузах страны преподается еще и религия как основа духовности и нравственности. Во время изучения данной дисциплины студенты овладевают умениями быть терпимыми не только друг к другу, но и к своим будущим ученикам, приобщаются к общемировым ценностям различных культур и религий. Но следует отметить, что в последнее время из-за многочисленных скандалов вокруг немецкой церкви, связанными с непристойным поведением немецких священников, религию стали постепенно заменять такой учебной дисциплиной, как этика. Однако это ни в коем случае не умаляет ценностную значимость веры, заповедей и библейского писания в стране.

В целом, теоретическая подготовка, развитие профессиональных и ценностных духовно-нравственных качеств личности учителя, а также формирование умений, необходимых в практической работе, базируются на идеях классической и современной немецкой философии, педагогики и психологии. Это, прежде всего, идеи эмансипации личности на основе гуманистической концепции, в которых отражаются различные взгляды на идеальный образ школьного учителя. Идеал гуманистического учителя заключается в единстве его личностных качеств и профессиональных умений, признания того, что преподавание есть личностное взаимодействие учителя и ученика на основе субъект-субъектных отношений. При этом приоритетное внимание уделяется индивидуальности учителя, его способности налаживать и осуществлять педагогически целесообразное общение, устанавливать позитивные отношения с учащимися, избегать конфликтов.

Таким образом, общими целями *университетской фазы* педагогического образования выступают: накопление *знаниевой базы* по

специализированным предметам, которая послужит основой для формирования профессионального поля деятельности; развитие *рефлексии* будущего учителя как необходимого компонента для анализа своих действий и самоанализа, что обеспечивает профессиональный рост и развитие личности учителя; развитие *коммуникативных способностей*, нацеленных на общение с детьми и коллегами в предметно-урочных, педагогических, дидактических и воспитательных сферах; развитие основных *компетенций*, необходимых для работы в школе [7, с. 30]. Помимо этого программа образования учителей предполагает расширение общеобразовательной подготовки, повышение личностной духовно-нравственной культуры каждого студента, овладение умением обучать подрастающее поколение, а также приобщение их к общечеловеческим ценностям, умению устанавливать хорошие человеческие отношения в национальном и международном плане. Немецкий студент должен осознавать необходимость содействия всей своей деятельностью социальному, культурному и экономическому прогрессу страны [4].

Второй фазой подготовки немецкого учителя является *референдариа*т, двухгодичная практика после сдачи первого государственного экзамена. В течение этого периода студент полноценно работает в школе, параллельно посещая теоретические семинары, организованные на базе той школы, в которой он практикуется.

В процессе школьной практики перед студентом стоит задача развития таких способностей, как:

- планировать, проводить и оценивать собственные уроки;
- творчески разрабатывать специальные способы, методы и подходы для того, чтобы урок был интересным, познавательным, воспитывающим и легко усваиваемым детьми;

- распознавать специфические образовательные потребности учащихся;
- взаимодействовать с коллегами для достижения поставленных целей на благо развития школы и своей профессиональной деятельности;
- продуктивно взаимодействовать с родителями учеников;
- согласованно работать с внешкольными учреждениями [7, с. 35-36].

Практика проходит под руководством ментора и завершается вторым государственным экзаменом, на котором выпускник должен представить свое портфолио – результат плодотворного труда в течение двух лет.

В переводе с французского языка «портфолио» означает «излагать», «формулировать», «нести», а также «лист», «страница» или «досье», в переводе с итальянского – «папка с документами» или «папка специалиста». Итальянский перевод ближе к действительности и яснее раскрывает сущность портфолио. Впервые этот метод появился в конце 80-х гг. в США и Канаде, позднее он был признан в некоторых странах Европы (Швейцария, Австрия, Англия). В Германии этот метод, обусловленный социальными переменами, техническим прогрессом, а также созданием единого европейского образовательного пространства, получил распространение сравнительно недавно, поэтому его смело можно назвать инновационным. Деятельность с портфолио наиболее востребована на педагогических факультетах университетов Германии при подготовке учителей иностранных языков.

Первоначально портфолио выступало альтернативой проверочным тестам после педагогической практики. Целью нововведения было повышение объективности оценки результатов и развитие таких

ценностных качеств будущего учителя, как личная ответственность, самоконтроль, рефлексия. Идея портфолио заключалась в том, чтобы сделать учебный процесс более осознанным со стороны будущих учителей, а результаты их деятельности более прозрачными, доступными для обозрения не только самому студенту, но и другим заинтересованным лицам. Именно поэтому оно отличается от других похожих методов (ведение педагогического дневника или рабочего журнала) степенью открытости и гласности, являясь своего рода «витриной проделанной работы» [1, с. 22].

По определению Д. Яборнега и Т. Хэкера, портфолио демонстрирует сформированные способности учителя, описывает и систематизирует достигнутые результаты педагогической работы, которые представляют собой его индивидуальный труд, а также прогресс и развитие личности учителя в рамках одной или более учебных дисциплин [2; 3]. В процессе создания портфолио учитель должен участвовать в выборе содержания предстоящей деятельности, установления собственных критериев оценки успехов учеников, а также оценивания качества своей проделанной работы. Портфолио может считаться полным только в том случае, если оно содержит письменный анализ полученных результатов за время педагогической практики, определенные параметры личностного и профессионального роста студента, что является показателем сформированности такого ценностного качества учителя, как саморефлексия и свидетельствует о достижении определенного уровня его профессионализма.

Работа над педагогическим портфолио в период практики способствует постановке и разъяснению важных вопросов, связанных с персональной профессиональной деятельностью будущего учителя; самостоятельному поиску ключевых проблем и путей их решения, касающихся учебного процесса и профессиональной деятельности бу-

дущего учителя; деятельности по когнитивной, критической и эмоциональной обработке полученных данных; рефлексивному осознанию собственных действий и достижений в учебно-образовательном процессе.

По результатам многочисленных исследований немецких ученых (М. Беренс, Г. Брауер, Д. Яборнег, Т. Хэкер и др.) можно сделать вывод о том, что в процессе работы над портфолио на стадии референдарата у будущих учителей наблюдается личностный и профессиональный рост, развитие исследовательских навыков и культуры грамотного языкового общения, а также таких ценностных педагогических качеств, как рефлексия, надлежащая самооценка, самокритичность, ответственность, терпение, стремление к самообразованию и др.

С одной стороны, подобная двухлетняя педагогическая практика дает возможность будущему учителю «с головой» окунуться в учительскую профессию, почувствовать на себе все ее плюсы и минусы, научиться рефлексивно мыслить, анализируя себя и свою деятельность, взаимодействовать с детьми и коллегами, разрешать возникающие конфликты, совмещать учебную и воспитательную работу. В эти первые два года разрабатывается алгоритм педагогических действий и формируются первые компетенции (знаниевая, деятельностьная, Я-концепция). Поэтому практическая фаза должна иметь хорошее педагогическое сопровождение со стороны специалистов-менторов и всячески поддерживаться школой и государством.

С другой стороны, в немецких педагогических кругах рассуждают о проблеме «оторванности» теории от практики, поскольку во время обучения в самом университете будущие учителя получают исключительно только теоретические знания. Придя в школу, студенты пребывают в состоянии шока, чувствуют себя растерянными, не знают, с чего начать, как действовать. Немецкий педагог В. Шрекенберг писал:

«Шокирует не практика, а осознание того, что теория ей не соответствует» [6]. Дело в том, что после сдачи первого государственного экзамена в голове у студента сохраняются лишь основы тех теоретических знаний, которые он получил во время университетской подготовки. На практике подобных знаний оказывается недостаточно, да и применить их не так просто, как казалось ранее. Поэтому на этом этапе у будущего учителя возникает потребность в самообразовании и самовоспитании, что и формирует в дальнейшем его Я-концепцию. В этом случае студенту приходится тяжелее, нежели его сокурсникам из России, но зато развитие его Я-концепции будет проходить более продуктивно, создавая фундамент для личностного и профессионального роста.

После так называемого «внедрения» в профессию учителя ожидается *третья фаза обучения – повышение квалификации или переподготовка*, которая сопровождает педагога в течение всей его профессиональной жизни. На данном этапе учитель может пополнять свои знания или приобретать дополнительную квалификацию для таких областей, как школьный менеджмент, руководство и управление школой, инновации и контроль за качеством образования, управление образованием и развитие школы и др.

Даже при правильной организации процесса обучения в университете не все будущие учителя способны приобрести и развить соответствующие профессионально-релевантные компетенции, необходимые для успешной деятельности. Поэтому от педагога требуется непрерывное самообразование для совершенствования своего профессионального «Я». С каждым посещением специализированных курсов повышения квалификации учитель наращивает свою знаниевую и компетентностную базы, пополняет свое портфолио как основной документ, свидетельствующий об уровне развития исследова-

тельских навыков и раскрывающий особенности его многогранной личности и профессиональной зрелости.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить, что университетская подготовка, безусловно, закладывает фундамент для личностного и профессионального роста будущего учителя. Поэтому и теоретическая, и практическая фазы должны быть нацелены не просто на передачу знаний, но и на профессиональное формирование личности будущего учителя, содействуя развитию его рефлексии и ценностного отношения к детям, профессии, образованию, окружающему миру в целом. Полагаем, что современный опыт Германии в данной сфере достаточно убедительно раскрывает основные тенденции развития педагогического образования в этой стране и поэтому, на наш взгляд, заслуживает его изучения российскими учеными.

Список литературы

1. Bräuer G. Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. – Freiburg im Breisgau: Verlag Fillibach, 2000. – 200 S.
2. Häcker T. Reformen durch Portfolios? // URL: <http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/pdf/portfolio.pdf> 29.09.2010.
3. Jabornegg D. Das Konzept des Teaching Portfolio in der Lehrerbildung der USA St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik, 2003. – 245 S.
4. Lehrerbildung 2010. Das Programm. – München, 2009. – 19 S.
5. Müller H-J. Theorie-Praxis-Verknüpfung im dualen Modell der Lehrerausbildung – ein Konzept zur Integration der praktischen Erfahrungsbasis von Schulpraxis in das bildungswissenschaftliche Lehrangebot des Studiums // TU-Kaiserslauten. 25 Jahre SPS-DA. – 2005. – 37 S.
6. Schreckenber W. Der Irrweg der Lehrerausbildung. Über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein «guter» Lehrer zu werden und zu bleiben. – Düsseldorf, 1984. – 110 S.
7. Terhart E. Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. – Münster, 2002. – 121 S.

Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов на основе применения информационных и педагогических технологий

В статье раскрывается процесс формирования профессиональной компетентности будущего педагога; исследуется влияние информационных технологий на развитие творческой деятельности студентов; раскрывается эффективность применения обучающегося электронного тренажера в педагогическом процессе; выявлен комплекс педагогических условий, которые оказывают содействие совершенствованию профессиональной подготовки будущего учителя.

The process of the shaping professional компетентности future teacher opens In article; the influence information technology is researched on development of creative activity student; opens efficiency of the using training electronic simulator in pedagogical process; the revealed complex of the pedagogical conditions, which render the assistance to improvement of the training of the future teacher.

Ключевые слова: технология, педагогика, знания, образование, информация.

Key words: Technology, Pedagogies, Knowledge, Education, Information.

Происходящая глобализация и информатизация экономики Республики Узбекистан, возрастающая конкуренция как на внутреннем, так и международном рынках, заставляют успешно работающие предприятия пересматривать отношение к подготовке будущего педагога профессионального образования. Педагогический профессионализм связан прежде всего с высоким уровнем самореализации индивидуальных особенностей личности и способностью к индивидуальному стилю деятельности, который вырабатывается в процессе учебы в вузе и представляет собой систему индивидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешность в будущем. В вузовской подготовке специалистов идея формирования профессиональной компетенции будущего учителя должна стать основной. Пути формирования профессионализма могут быть различными. Владение необходи-

мой суммой профессиональных знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей определяется как профессионально-педагогическая компетентность – интегральная профессионально-личностная характеристика педагога.

Формирование педагогической компетентности личности в вузе осуществляется по трем направлениям: базовая подготовка (профессиональные и психолого-педагогические знания); методологическая культура; педагогическое творчество и креативность.

Система высшего профессионального образования формирует будущего специалиста и готовит его к дальнейшей профессиональной деятельности. Сложный набор качеств, которыми должен обладать современный специалист, может выработать система, в которой будет использовано все положительное, что есть в традиционном обучении, и внедрены новые, рациональные подходы, компенсирующие недостатки существующей системы в их взаимном дополнении.

Независимо от специализации и характера будущей профессиональной деятельности любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессионально-педагогическими умениями и навыками. Немаловажное значение в приобретении этих знаний, умений и навыков имеют опыт творческой, исследовательской и самостоятельной деятельности, позволяющий будущему специалисту определить свою позицию по тому или иному профессионально ориентированному вопросу или проблеме.

Цель вузовского обучения – не столько наполнение студента определенным объемом информации, сколько формирование у него познавательных стратегий самообучения и самообразования как ос-

новы и неотъемлемой части будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время в вузах существуют две общепринятые (внеаудиторная, аудиторная) формы обучения студентов. На наш взгляд, сегодня актуальная форма обучения студентов – информационно-коммуникативная, способствующая формированию профессиональной компетентности в процессе подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности.

Перспективное направление, характеризующее новую форму обучения студентов, связано с внедрением в учебный процесс информационных технологий, сопровождающихся увеличением объемов самостоятельной работы. Тенденцию к разработке информационно-коммуникативной формы самостоятельной работы студентов, предусматривающей их большую самостоятельность, большую индивидуализацию заданий, касающихся как содержательной части предметного материала, так и характера контроля, определяют изменения в развитии общества, включение общества в активный информационно-коммуникационный процесс информатизации.

Возможности подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности с использованием информационных технологий расширяются. Актуальной становится самостоятельная работа с обучающими программами, тестирующими системами, информационными базами данных. По существу, все известные виды электронных изданий могут служить основой для формирования профессиональной компетенции будущих педагогов. Наиболее эффективными из них является электронный обучающий тренажер (далее – ЭОТ), разработанный под руководством профессора Н. А. Муслимова и творческими коллективами Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами и Ташкентского института текстильной и легкой

промышленности, успешно применяется на лекционных, семинарских, практических, лабораторных занятиях во многих вузах Узбекистана. Обучение студентов на основе использования ЭОТ продолжается на протяжении изучения дисциплин по специальности, ориентированных на формирование профессиональной компетентности будущего педагога [4]. При построении структуры ЭОТ по специальным дисциплинам творческий коллектив Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами разработал рекомендации по его использованию. К ним относятся: (а) четкое определение цели, содержание, формы, методы и средства обучения, сформулировать задачи и функции компьютерной поддержки, соответствующие электронные ресурсы; (б) отбор учебного материала проводится с учетом основных дидактических принципов; (в) отобранный учебный материал должен быть максимально приближен к будущей профессии; (г) работа со студентами с электронным обучающимся тренажером должна проводиться поэтапно.

Первый этап – осуществляется теоретическое изучение технологического процесса (его особенностей) реального объекта. Это изучение может быть произведено на лекциях или самостоятельно (под руководством преподавателя);

На *втором этапе* производится изучение «Руководства по эксплуатации» тренажера и всех прилагаемых к нему учебно-методических материалов (лекций, описания задач и ситуаций и т. д.). Изучение производится, как правило, самостоятельно (индивидуально или в группе) при консультации преподавателя. Кроме обучения на практических занятиях, тренажеры должны использоваться и при контроле умений и навыков студентов. В этом случае действия оператора (обучаемого) должны быть направлены на решение проблемных ситуаций, которые возникают при решении заданных задач;

Третий этап – выполняется непосредственная работа обучаемо-го (группы) на тренажере под контролем преподавателя, который определяет порядок и количество решаемых задач, производит выбор ситуаций и выделяет приоритеты технологического процесса. Необходи-мо отметить, что ЭОТ может быть использован преподавателем при чтении лекций как иллюстративный материал (при малочислен-ной аудитории). Однако это предполагает высокий уровень профес-сиональной подготовки самого преподавателя и наличие определен-ного опыта по использованию ЭВМ[1; с. 132]. Студенты, работая с электронным обучающим тренажером, имеют доступ к трем режимам работы: обучения; тренировки; контроля.

Режим обучения является базовым и предназначен для обучения решению задач, а также для усвоения основных теоретических зна-ний. Он включает в себя следующие вкладки: аннотацию (краткое описание ЭОТ); инструкцию по применению для пользователей; кон-спект лекций по специальной дисциплине; справочную информацию; глоссарий[1]. В режиме обучения можно пользоваться справочными материалами без ограничений.

Режим тренировки позволяет закрепить теоретические знания, полученные на лекционных занятиях, а также развить навыки по по-строению технологической схемы и расчетов процесса, проектирова-ния структуры потока и его планировочных решений. Процесс трени-ровки проходит с применением конкретных примеров. В ходе выпол-нения работ в данном режиме студенты выполняют задания по из-вестным алгоритмам, проводят необходимые расчеты заданных со-гласно индивидуальным заданиям параметров и анализ технологиче-ской схемы потока, производят планировку цеха в графическом ре-дакторе тренажера, выводят в печать отчет по выполненным задани-ям.

Режим контроля служит для проверки знаний. Для оценки степени и уровня усвоения материала проводится промежуточное тестирование, которое дает возможность скорректировать обучение в сторону индивидуальной работы обучаемых как с преподавателем, так и для самостоятельной работы. Режим контрольного тестирования введен в состав тренажера с целью организации самостоятельной подготовки к работе и самопроверки. Студент может осуществлять свободную навигацию по списку вопросов, возвращаться на любой вопрос, исправлять ответы, так как речь не идет о контрольной проверке знаний. Никаких временных ограничений на работу пользователя не устанавливается, список вопросов сформирован с учетом смыслового контекста и помогает студенту лучше освоить учебный материал. В процессе работы студент получает сообщение о количестве неправильных ответов.

ЭОТ, разработанный для изучения спецдисциплин, прошел апробацию во многих вузах Узбекистана в процессе профессиональной подготовки будущего педагога. Наблюдения во время аудиторных занятий со студентами из этих групп, а также их впечатления, замечания и предложения относительно работы с компьютерным тренажером позволили сделать следующие выводы: (а) для работы с тренажером требуются элементарные навыки работы с компьютером в среде Windows, которые становились более содержательными и разнообразными после проведения занятий на тренажере; (б) ЭОТ отличается наглядным интерфейсом и простым управлением, что облегчает его освоение студентами и сводит к минимуму число ошибок при выполнении лабораторных работ на тренажере; (в) работая на тренажере, студенты не только придерживаются индивидуального задания, но также предлагают и апробируют собственные технические решения, проявляя свои творческие способности; (г) усвоение данных дис-

циплин в целом происходило более быстрыми темпами и более глубоко у студентов из групп, использующих при изучении курса компьютерный тренажер, по сравнению со студентами, проводящими лабораторные работы только на учебных стендах кафедры [4].

Таким образом, внедрение электронного обучающего тренажера позволяет значительно повысить качество обучения конкретной дисциплине за счет его индивидуализации и наглядности, а приобретение навыков использования современных информационных технологий и освоение виртуального компьютерного пространства способствует формированию профессиональных качеств будущего специалиста.

Эффективным путём совершенствования подготовки будущего педагога является применение в учебном процессе и педагогических технологий обучения и воспитания.

Рассмотрим возможности современных педагогических технологий, их влияние на формирование инновационной готовности, профессиональное становление будущего педагога. Одним из направлений совершенствования профессиональной подготовки учителя, как известно, является повышение его творческого потенциала, развитие интеллектуальных, эвристических способностей поисково-преобразующего стиля мышления. Ведущим средством достижения этих задач является проблемное обучение, которое трактуется как технология развивающего обучения [5]. Проблемное обучение строится на основе поисковой деятельности и предусматривает применение широкого круга задач проблемного, нестандартного типа, направленных на формирование у студентов умений следующих: формировать проблемы, выдвигать гипотезы, планировать систему действий, направленных на решение задач; актуализировать имеющуюся информацию; реконструировать известную информацию; контролиро-

вать ход решения задачи; анализировать и обобщать результаты; применять общенаучные и конкретные методы исследования. Иначе говоря, поисковая деятельность студента должна способствовать формированию навыков овладения техникой организации и проведения исследовательской работы.

Практика показывает, что в решении этой задачи большую роль играет метод проектов, который в силу своей дидактической сущности позволяет решать задачи формирования и развития всех перечисленных выше умений и творческого мышления. В основе метода проектов лежит развитие навыков творческой самостоятельной деятельности. Через детальную разработку проблемы, проектную деятельность студенты учатся решать проблемы и прогнозировать практические результаты [5]. В нашей практике метод проектов применяется как в виде самостоятельной индивидуальной, так и групповой работы. Студентам предлагается решить проблему, связанную с их профессиональной деятельностью. Так например, студентам даются следующие задания: 1) разработать алгоритм деятельности учителя и учащихся в разных видах обучения, определить содержание этой деятельности при использовании частично-поискового и исследовательских методов; 2) разработать варианты проведения нестандартных уроков (урок творчества, урок – деловая игра, интегрированный урок) и защитить проект; 3) разработать урок, на котором были бы представлены методы и приёмы формирования интереса к новому учебному материалу, и способы введения нового.

Студенты самостоятельно или совместными усилиями решают проблему, применяя необходимые знания, полученный практический результат, оформляют проект в виде конспекта, реферата, статьи, программы и др. Проект требует продуманной структуры. К структурированию предъявляются такие требования: (а) аргументация взятой

для исследования темы, её обоснование; практическая, теоретическая, познавательная значимость проблемы; (б) определение и обсуждение задач и методов исследования; (в) самостоятельная работа участников по решению творческих задач проекта (индивидуальная или групповая); (г) обсуждение, анализ полученных данных в группах, на семинарских занятиях; (д) оформление результатов, их презентация, защита, оппонирование; (е) формирование выводов, выдвижение новых проблем.

Анализ деятельности студентов по созданию проектов свидетельствует о том, что данный метод учит студентов успешно отбирать нужную информацию из разных источников и анализировать её; обобщать полученные данные в соответствии с поставленной проблемой задачей; выдвигать обоснованные гипотезы её решения; ставить эксперименты; делать аргументированные выводы; выстраивать систему доказательств. Практика показывает, что применение данного метода стимулирует интерес студентов к проблемам, связанным с профессией, он обеспечивает единство теоретической и практической подготовки, студенты убеждаются в необходимости развития творческого самостоятельного мышления и приобретения навыков проектирования и моделирования.

Эффективным средством развития творческой самостоятельности являются имитационно-моделирующие игры, которые используются нами во время практических занятий. Подготовка к ролевым и деловым играм даёт студентам возможность самостоятельно принимать решения при выборе уровня сложности задания, предполагает умение высказывать и защищать собственную точку зрения, проявлять самостоятельность в действиях и поведении во время игры. Студентам предлагаются такие игры и задания, которые требуют разного уровня интеллектуальной и творческой активности. Вот некото-

рые из них: «*Бой ораторов*» (задания: репродуктивный уровень – подготовить короткий рассказ о своей специальности; эвристический уровень – подготовить и выступить с небольшим сообщением по оригинальной теме (по специальности; поисковый уровень – подготовить и защитить проблемное выступление по специальности); «*Презентация новых технологий*» (задания: репродуктивный уровень – ознакомиться с одной из новых технологий обучения и воспитания), изложить её; эвристический уровень – изучить несколько новых технологий, на их основе составить комплексную методику и представить аудитории; поисковый уровень – разработать и представить авторскую методику).

Опыт показывает, что участие студентов в игровом моделировании создаёт условия для развития творческих способностей педагога, для поиска самостоятельного решения профессионального задания. Главными способами игрового моделирования педагогической деятельности является микропреподавание, социально-психологический тренинг. Игровое моделирование охватывает и такие формы творческого поиска, как «мозговой штурм», дискуссия. Всё это даёт возможность избежать педагогических стереотипов, шаблонов, что особенно важно в формировании готовности будущего педагога к нововведениям, инновационной деятельности.

В заключение отметим, что в настоящее время в Узбекистане вопросу подготовки специалистов высшей квалификации уделяется особое внимание. При подготовке будущего учителя в вузах Узбекистана используется не только мировой опыт модернизации содержания, методов обучения и воспитания, но и собственный поиск путей её решения.

Список литературы

1. Бабаева В.В. Опыт использования тренажеров в процессе подготовки будущих преподавателей // Казанский пед. ун-т. – Казань, 2010. – №4. – С.130–135.
2. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие. – М., 2001.
3. Лихачёв Б.Т. Педагогика. – М., 1998.
4. Муслимов Н.А. Бабаева В.В. Электронный обучающий тренажер. Патент №DGU 02028 от 09.08.2010 г.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2005.
6. Щуркова Н.Е. Технологии воспитательного процесса. – М., 1994.

Педагогические условия реализации экспериментальной комплексной программы восстановительных мероприятий для баскетболистов

В статье анализируется комплексная программа восстановительных мероприятий для баскетболистов. Рассматривается использование педагогических средств для рационального планирования тренировочных нагрузок.

In article the complex program of regenerative actions for basketball players is analyzed. Use of pedagogical means for rational planning of training loadings is considered.

Ключевые слова: педагогические средства, преемственность, вариативность, комплексность, баскетболист.

Key words: Pedagogical means, continuity, variability, integrated approach, the basketball player.

Разработанная нами комплексная программа предполагала использование педагогических, медико-биологических и психофизиологических средств и методов, направленных на подготовку баскетболистов к соревновательным нагрузкам.

Педагогические средства предполагали рациональное планирование тренировочных нагрузок с учетом этапа тренировки (по микроциклам) и обязательным соблюдением принципов комплексности, преемственности и вариативности. Основными направлениями тренировочного процесса явились: теоретическая подготовка, индивидуальные, групповые и командные действия в нападении и защите в процессе технико-тактической подготовки; интегральная подготовка. Основными методами, используемыми на тренировках, были: метод повторного выполнения упражнения; интервальный метод; игровой метод; метод круговой тренировки.

В основу разработанной нами экспериментальной программы заложены нормативно-правовые основы, регулирующие деятельность спортивных школ, и основополагающие принципы спортивной подготовки спортсменов, результаты научных исследований и передовой спортивной практики.

Основополагающие принципы учебно-тренировочной работы:

- комплексность – предусматривает тесную взаимосвязь всех сторон учебно-тренировочного процесса (физической, технико-тактической, психологической и теоретической подготовки, воспитательной работы и восстановительных мероприятий, педагогического и медицинского контроля);

- преемственность – определяет последовательность изложения программного материала по этапам обучения и его соответствие требованиям высшего спортивного мастерства;

- вариативность – предусматривает (в зависимости от этапа многолетней подготовки, индивидуальных особенностей спортсмена) включение в учебно-тренировочный процесс разнообразного набора тренировочных средств и изменения нагрузок для решения одной или нескольких задач спортивной подготовки (рис. 1).

Выполнение задач, поставленных перед тренерами по баскетболу, предусматривает: систематическое проведение практических и теоретических занятий; обязательное выполнение учебного плана, приемных, выпускных и переводных контрольных нормативов; регулярное участие в соревнованиях и проведение контрольных игр; осуществление восстановительно-профилактических мероприятий; просмотр видеозаписей соревнований квалифицированных баскетболистов и анализ их технико-тактических действий; организацию систематической воспитательной работы, привитие спортсменам навыков соблюдения спортивной этики, организованности, дисциплины, любви и преданности своему коллективу; четкую организацию учебно-воспитательного процесса, использование данных науки и передовой

практики как важнейших условий совершенствования спортивного мастерства и волевых качеств учащихся.

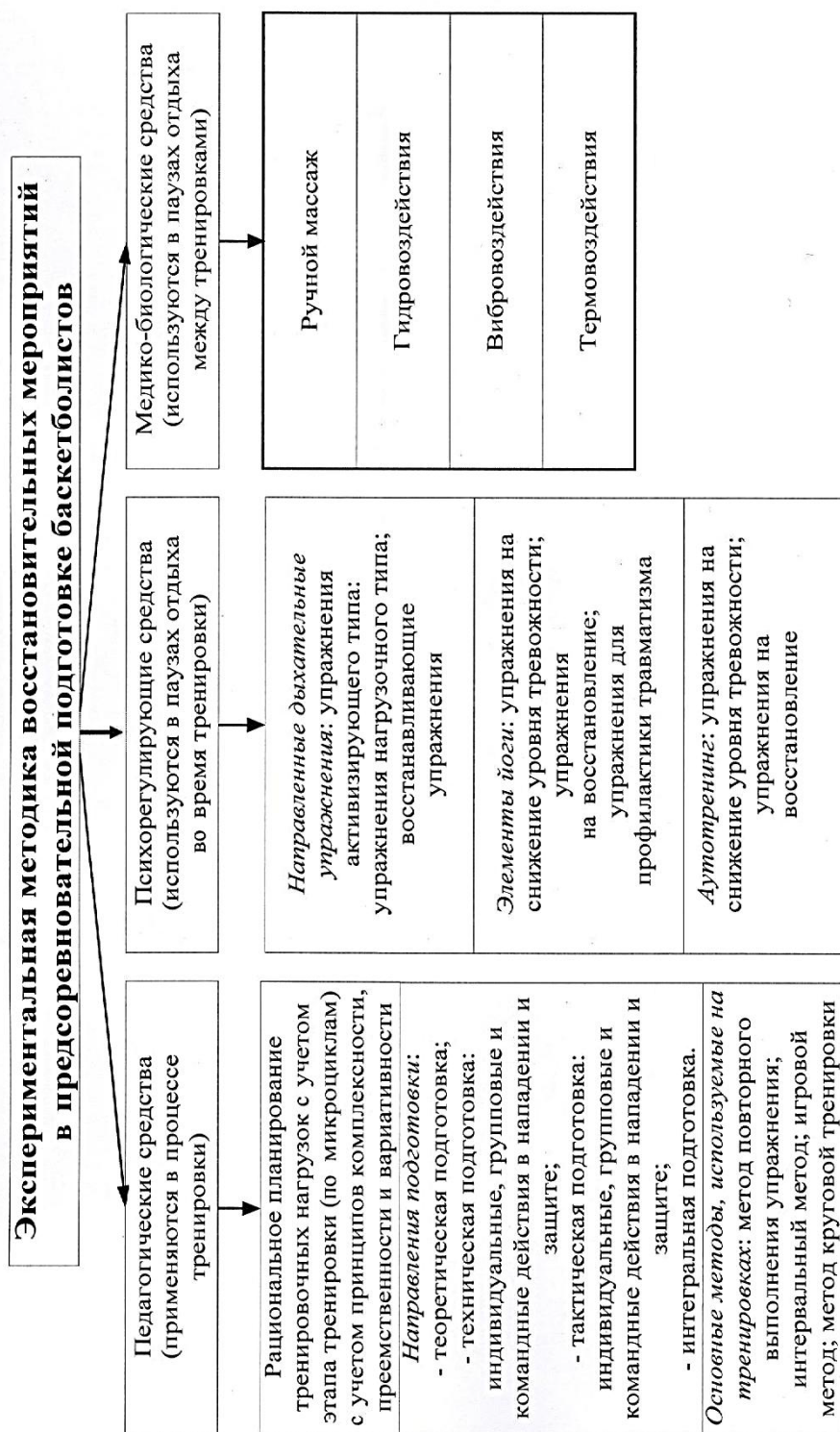


Рис. 1. Блок-схема экспериментальной комплексной программы

Программа составлена таким образом, что для каждого года обучения излагается только новый материал (новый прием, способ приема или более сложные условия выполнения). Учебный материал по

технической и тактической подготовке систематизирован с учетом взаимосвязи техники и тактики, а также последовательности изучения технических приемов и тактических действий как в отдельном годовом цикле, так и на протяжении многолетнего процесса подготовки. На основе положений построения системы многолетней подготовки строятся годовые циклы учебно-тренировочного процесса. Главное требование при этом – выполнение программы, ее «обучающей» тенденции. Кроме того, учитывается периодизация тренировочного процесса с целью наилучшего решения задач обучения и подготовки юных баскетболистов к соревнованиям.

При построении учебно-тренировочных нагрузок (табл. 1) учитывались следующие положения:

- вариативность тренировочных нагрузок с их возрастающей специализацией во временной плоскости;
- последовательная интенсификация тренировочных нагрузок, в том числе и за счет определенного уменьшения объема;
- постоянность атлетической подготовки в ее различных видах с повышенным содержанием силовой работы с регламентированным весом;
- акцент в технической подготовке на совершенствование скорости техники;
- сочетание тренировочных занятий по тактике с разнообразными формами теоретической подготовки;
- непрерывность игровой подготовки на протяжении всего цикла.

Таблица 1

Показатели соревновательной нагрузки в годовом цикле
(количество соревнований/количество игр)

Виды соревнований	Этапы подготовки		
	До года	Свыше года	
Контрольные	5–7/22	5–7/22	5–7/20
Отборочные	–	1–3/10	1–3/10
Основные	2/16	2/16	2/КР, ПР
Главные	1/8	1/15	1/15

Примечание. КР – Кубок России; ПР – Первенство России (первенство города и т. п.)

Тщательное программирование процесса многолетней подготовки дает необходимый эффект только при наличии столь же тщатель-

ной системы контроля за ходом подготовки. Содержание требований к уровню спортивной подготовленности учащихся спортивных школ по баскетболу составляют конкретные количественные показатели по основным видам подготовки – физической, технической; по физическому развитию; по результатам участия в соревнованиях; учитывается вклад в команды высших разрядов и сборные команды; учитываются сроки пребывания учащихся в данной спортивной школе (спортивный стаж). Ниже (табл. 2) приводится план-график тренировочной работы.

Таблица 2

План-график учебного материала

Микроцикл Виды подготовки	I	II	III	IV	V	VI
Атлетизм (ацентрированные воздействия)	Общая выносливость			Скоростная выносливость		
	Сила					
		Прыгучесть		Прыгучесть		
	Скорость					
Техника (I, II, III), индивидуализированная подготовка (IV, V, VI) по игровым амплуа	Перемещения				Перемещения	
	Ведение		Ведение		Ведение	
	Бросок					
	Проход		Проход			
	Проход	Передачи				
			Игра на щите			
Тактика	Взаимодействия					
		2-х игроков	3-х игроков	4-х игроков	Позиционное нападение 1–3–1	
Игровая	«1x1»	«2x2»	«3x3»	«4x4»	«5x5»	

Соотношение различных видов подготовки в экспериментальной группе было следующим: атлетическая подготовка – 35 % (СФП – 20 %); техническая – 35 % (индивидуальная работа – 25 %); тактическая – 10 %; игровая – 20 %.

Теоретическая подготовка вынесена за пределы тренировки.

Интенсивность тренировочного занятия оценивалась по пульсовой стоимости выполняемых упражнений, исходя из следующей схемы: ЧСС до 120 уд/мин – «низкая интенсивность»; 121–149 уд/мин – «средняя интенсивность»; 150–180 уд/мин – «высокая интенсивность»;

ЧСС свыше 180 ударов в минуту – «максимальная интенсивность».

Медико-биологические средства восстановления. Полученные данные предварительных экспериментов указывают на то, что физические средства восстановления могут обеспечивать планируемую ответную реакцию только при соблюдении технологических режимов их применения. При этом независимо от возрастных, половых особенностей, специфики вида спорта, а также времени проведения в режиме тренировочного дня, восстановительные средства односторонне изменяют функциональную активность нервной системы, нервно-мышечного аппарата, субъективное состояние спортсменов, уровень проявления их скоростно-силовых возможностей. Полученные изменения свидетельствуют о формировании тонизирующей или релаксирующей направленности действия. Определено, что тонизирующая направленность восстановительных мероприятий способствует формированию «срочного» восстановления и обеспечения функциональной готовности спортсменов только после первой тренировки ко второму занятию в режиме дня. После вечерней тренировки данная направленность, повышая также функциональную активность спортсменов, не позволяет подготовить последних к следующему дню. Для этой задачи оптимальна релаксирующая направленность средств восстановления, которая позволяет снижать функциональную активность спортсменов и способствует формированию «отставленного» восстановления.

Полученные результаты предварительных исследований были взяты за основу при разработке дифференцированного подхода в использовании физических средств восстановления в соревновательном периоде подготовки высококвалифицированных спортсменов. Основопологающими критериями дифференцированного подхода, на наш взгляд, являются направленность действия физических средств восстановления (тонизирующая или релаксирующая) и их сочетание в режиме тренировочного и соревновательного дня. Планировалось, что между тренировочными занятиями в режиме дня соревновательного периода подготовки, когда продолжительность отдыха до следующего занятия составляет 5–6 ч и менее, или во время соревнований в соревновательном микроцикле, когда продолжительность отдыха до следующей нагрузки составляет 3–5 ч и менее, необходимо использовать физические средства восстановления только в тонизирующей направленности (рис. 2, 3). Это обеспечит мобилизацию резервов организма, улучшение функционального состояния нервно-мышечного аппарата и максимальное проявление уровня скоростно-силовых возможностей спортсменов, подготавливая последних ко второй тренировочной или соревновательной нагрузке.

Физические средства восстановления, технологические параметры которых обеспечивают релаксирующую направленность, планировалось применять в конце тренировочного или соревновательного дня (когда продолжительность отдыха до следующей нагрузки составляет 12 ч и более). Такая направленность будет способствовать временному снижению уровня проявлений скоростно-силовых качеств и функционального состояния нервно-мышечного аппарата спортсменов, оптимально подготавливая их к следующему тренировочному или соревновательному дню.

Физические средства восстановления планировались принципиально одинаково как в тренировочных микроциклах этапа предсоревновательной подготовки, так и в соревновательном микроцикле бадминтонистов, с той лишь разницей, что в соревновательном микроцикле термовоздействия не применялись.

Если тренировочный день предполагал одно занятие (утреннее или вечернее), то в этом случае средства восстановления планировались только в релаксирующей направленности.

Строгое соблюдение технологических режимов физических средств восстановления, обеспечивающих соответствующую направленность действия, и своевременность их сочетания в режиме дня позволит управлять восстановительными процессами спортсменов и повышать их функциональные возможности. Сочетание физических средств восстановления тонизирующей и релаксирующей направленности создает предпосылки к взаимодействию «срочного» и «отставленного» эффектов восстановления, благодаря которому имеется возможность изменять функциональную активность организма спортсменов в зависимости от задач тренировочного процесса, выводя их на качественно более высокий уровень функционирования.

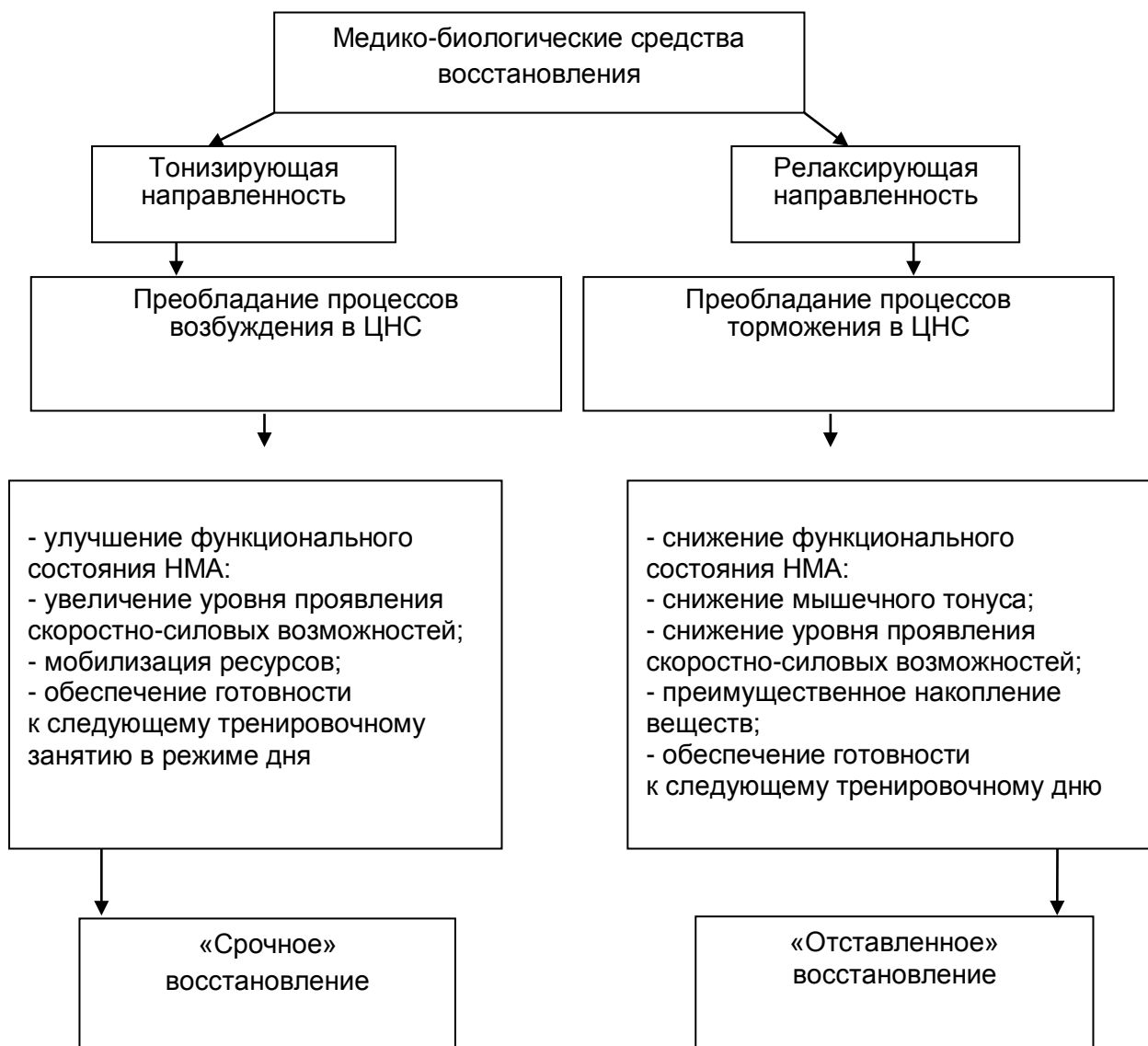
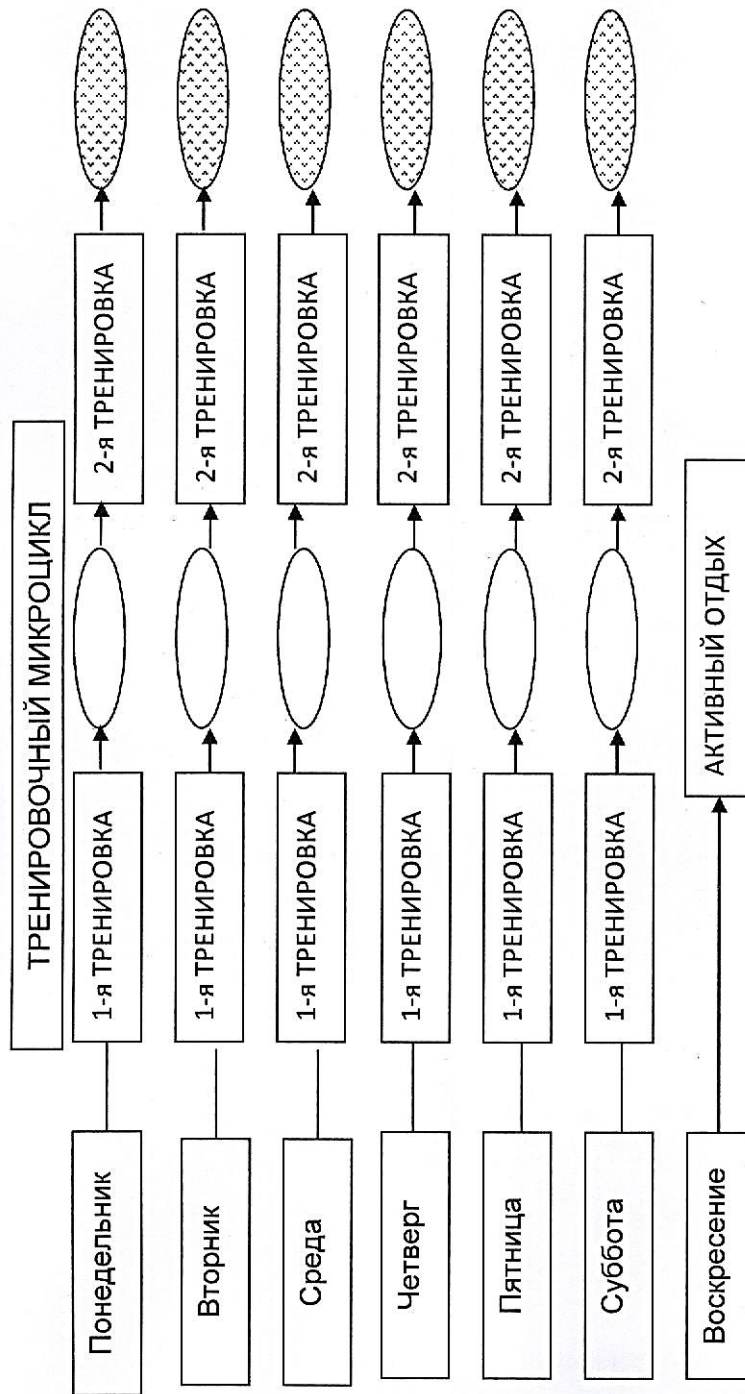


Рис. 2. Влияние физических средств восстановления на функциональные возможности спортсменов




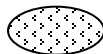
-  – физические средства восстановления тонизирующей направленности;
-  – физические средства восстановления релаксирующей направленности.

Рис. 3. Использование средств восстановления в недельном микроцикле на этапе предсоревновательной подготовки

Дифференцированный подход к использованию физических средств восстановления на этапе предсоревновательной подготовки спортсменов предполагал учитывать кроме направленности действия восстановительных средств и особенностей распределения тренировочных нагрузок в режиме дня, индивидуальные особенности спортсменов по показателям индекса напряжения.

При повышенных значениях индекса напряжения у баскетболистов (для обеспечения «срочного» восстановления) рекомендовалось уменьшение дозировки тонизирующих воздействий восстановительных мероприятий: при проведении ручного массажа и гидровоздействий – уменьшение времени обработки на рабочем сегменте и количества обрабатываемых рабочих сегментов; при проведении вибровоздействий – уменьшение времени обработки сегментов. Для повышения релаксирующего влияния восстановительных средств (после 2-й тренировки для обеспечения «отставленного» восстановления) необходимо увеличение времени обработки на рабочем сегменте и использование физических средств восстановления в сочетаниях.

При сниженных значениях индекса напряжения у баскетболистов (для обеспечения «срочного» восстановления) и необходимости усиления тонизирующих воздействий восстановительных мероприятий следует увеличить время обработки на рабочем сегменте, а также использовать средства в сочетаниях (с учетом однонаправленности их воздействия). Для снижения релаксирующего влияния восстановительных средств (после 2-й тренировки для обеспечения «отставленного» восстановления) необходимо уменьшение времени обработки на рабочем сегменте.

Психорегулирующие средства. Разработанная нами комплексная экспериментальная программа предполагала использование психорегулирующих средств восстановления (рис. 3). В блок психорегу-

ляции включены направленные дыхательные упражнения, элементы йоги и аутотренинга, целью которых было снижение уровня реактивной тревожности юных баскетболистов.

Известно, что дыхательные упражнения способствуют повышению резервов мощности дыхательной системы и аэробной производительности организма на начальных этапах адаптации к физическим нагрузкам [2; 3]. Из многочисленных дыхательных упражнений для включения в тренировки баскетболистов были подобраны такие, которые развивают в первую очередь объемные характеристики внешнего дыхания, гипоксическую устойчивость, воздействуют на ЦНС и способствуют ускорению восстановительных процессов.

Для определения эффективности влияния дыхательных упражнений на функциональную подготовку на учебно-тренировочных занятиях баскетболистов была разработана и внедрена специальная программа дыхательных упражнений. Экспериментальная группа, кроме основной нагрузки, выполняла специальные комплексы дыхательных упражнений в начале тренировки, в процессе тренировки (в паузах между запланированными нагрузками), а также в конце тренировки для более быстрого и качественного восстановления. Кроме того, были освоены комплексы для самостоятельного выполнения в домашних условиях.

В начале исследования юноши экспериментальной группы были ознакомлены с основными принципами выполнения дыхательных упражнений и ожидаемыми изменениями, которые происходят при этом в организме. Метод применения дыхательных упражнений предусматривал три функциональных блока:

- первый – использовался во вводной части тренировочного занятия и содержал дыхательные упражнения активизирующего типа;

- второй – применялся в основной части и состоял из дыхательных упражнений нагрузочного и восстанавливающего типа;
- третий – применялся в заключительной части занятия; дыхательные упражнения при этом носили успокаивающий характер и были направлены на ускорение восстановительных процессов.

Ниже приводится программа дыхательных упражнений, применяемых на учебно-тренировочных занятиях юношей и методические указания к их выполнению (табл. 3).

До начала и по окончании экспериментальной тренировки в обеих группах были проведены исследования основных показателей, характеризующих состояние аппарата внешнего дыхания. Определялись величины жизненной емкости легких (абсолютная ЖЕЛ, мл; относительная ЖЕЛ, мл/кг), проба Штанге (с) и проба Генчи (с).

Таблица 3

Примерная программа дыхательных упражнений, применяемых на тренировках

Часть занятия, описание упражнения	Дозировка	Методические указания, главный эффект воздействия
Подготовительная часть тренировки		
<p><i>1. Очищающий тип дыхания</i> Большим пальцем правой руки зажать правую ноздрю, сделать спокойный, медленный вдох через левую ноздрю. Без паузы после вдоха, закрыть средним пальцем правой руки левую ноздрю, открывая правую и сделать медленный выдох через правую ноздрю. Не делая паузы после выдоха и не меняя положения пальцев, сделать спокойный медленный вдох через правую ноздрю и, не задерживая дыхания после вдоха, большим пальцем правой руки закрыть правую ноздрю, открыв левую, и сделать спокойный медленный выдох через левую ноздрю. Все эти действия составляют один цикл</p>	3 раза	Дышать медленно и плавно, но без пауз все три цикла. Внимание сосредоточить на органах дыхания. Эффект: регулируются и приводятся в равновесие процессы возбуждения и торможения, снимаются стрессовые состояния, уменьшаются головные боли

Продолжение таблицы 3

<p><i>Дыхательное упражнение на ходу:</i> 1–8 шагов – плавный вдох, 1–8 шагов выдох порциями, 1–4 шага – задержка дыхания</p>	<p>3–4 раза</p>	<p>Это упражнение можно начать с четырех шагов, а потом дойти до восьми. Идти с высоко поднятой головой, плечи развернуть. Тренировка гипоксической устойчивости</p>
<p><i>Пранаяма-1</i> И.П. – ноги шире плеч; 1–4 – вдох, медленно поднять руки вперед-вверх до уровня плеч ладонями вниз; 5–8 – задержать дыхание, развести руки в стороны, выполнить четыре наклона вправо; четыре наклона влево; 9–10 – выдох. -начинать следует с двух наклонов влево, двух наклонов вправо; -выдох резкий, через рот; -следующее движение начинать после полного восстановления дыхания</p>	<p>3-5 ды- ха- тель- ных циклов</p>	<p>Возбуждает ЦНС, способствует ускорению вработывания</p>
<p>Основная часть тренировки</p>		
<p><i>2. Прерывистый тип дыхания</i> Вдох медленный – краткими прерывистыми секундными вдохами; 1–5 – задержка дыхания, выдох через нос спокойно и медленно.</p>	<p>2 раза</p>	<p>Упражнение выполняется в удобной позе: стоя, сидя, на ходу. Восстанавливает дыхание, стимулирует ЦНС</p>
<p><i>3. Вдох плюс три вдоха, выдох плюс три выдоха (С.Н. Кучкин, 1991)</i> Делается медленный, глубокий вдох и на высоте его некоторое время (2–5 с) грудная клетка и ее мышцы возможно больше расслабляются, после чего дополнительно и последовательно производится еще три вдоха сверх уже сделанного. Затем осуществляется выдох, который также следует поэтапно. После первого глубокого выдоха следует остановка, и путем максимального сокращения мышц брюшного пресса сделать еще 3 выдоха, вплоть до появления кашлевого рефлекса</p>	<p>3–5 цик- лов</p>	<p>Упражнения выполняются в интервале отдыха после нагрузок. Добиваться максимального расслабления мышечного корсета грудной клетки. После такого упражнения следует несколько обычных дыханий, после чего упражнение повторяется. Тренирует дыхательные объемы</p>
<p><i>4. Успокаивающий тип дыхания:</i> 1–4 удара пульса – вдох; на 8 ударов – задержка дыхания; на 6 ударов – выдох</p>	<p>2–3 раза</p>	<p>Применяется в конце основной части занятия, спина прямая, расслаблена. Через каждые 3–4 занятия увеличивать длительность вдоха и выдоха на 1 удар, а задержку дыхания на 2 удара, пока будет достигнута пауза на вдохе 18 ударов</p>

Заключительная часть тренировки		
<p>5. «Полное» дыхание йогов. -сделать глубокий выдох, чтобы освободить легкие от воздуха. Втянуть живот как можно больше, это помогает сделать выдох. 1–5 – начать медленно вдыхать воздух через нос; при этом, по мере вдоха, медленно надувается живот; 6–10 – продолжать медленный вдох; стараться надуть живот как можно больше; 11–15 – продолжать вдох. Медленно расширить грудную клетку насколько это возможно; при этом грудную клетку держать расширенной и поднять плечи; 16–20 – задержать дыхание, в таком крайнем положении сосчитать до пяти; 21–30 – медленно выдохнуть воздух полностью через нос; закончить глубокий выдох и без перерыва повторить упражнение</p>	3–5 движений	Тренирует способность к релаксации и гипоксическую устойчивость. Выполнять плавно без рывков. Упражнение делается в соответствии с индивидуальными возможностями и на грани возможности «терпеть». Увеличивает легочные объемы и тренирует гипоксическую устойчивость, успокаивает, тормозя работу ЦНС
<p>6. «Очищающее» дыхание – 2. И. п. – о. с. Сделать медленный, спокойный и полный вдох, задержать дыхание; затем несколькими короткими и сильными толчками выдохнуть воздух через губы, сложенные трубочкой</p>	2–3 раза	Щеки не раздувать; очень важно, чтобы воздух выходил с силой. Тренирует силу дыхательных мышц

Внедрение третьего блока экспериментальной программы способствовало ускорению восстановительных процессов по окончании основной части занятий. Изучался оздоровительный эффект и возможность использования комплексов асан из гимнастики йоги в сочетании с аутотренингом в заключительной части тренировки.

Сочетание асан (табл. 4), в которых преобладают позы и статические напряжения с элементами аутотренинга, нами было выбрано с той целью, что они, вызывая изометрическое напряжение, оставляют после себя эффект так называемого постизометрического расслабления, что должно было положительно взаимодействовать с релаксирующим эффектом аутогенной тренировки.

Юноши экспериментальной группы в заключительной части тренировочных занятий выполняли комплекс асан, после чего проходил сеанс аутотренинга для более быстрого и качественного восстанов-

ления организма. Продолжительность выполнения комплекса составила 15 мин. Юноши контрольной группы в заключительной части тренировки работали по общепринятой методике. Проводился хронометраж занятия, где фиксировалась ЧСС сразу же после окончания основной части, после выполнения асан в разных исходных положениях и сеанса аутотренинга.

Таблица 4

Примерный комплекс асан, используемый в заключительной части тренировки и динамика изменения ЧСС в ходе его выполнения

Наименование асаны	Дозировка	ЧСС (n=12); М± m
1. Исходная ЧСС		110,0 ± 0,8
2. Полное дыхание в и.п. стоя	3 мин	91,4 ± 1,9
3. Тадасана	15–20 с	81,4 ± 1,9
4. Врикшасана	15–20 с x 2	69,5 ± 0,8
5. Утгхита Триконасана	15–20 с x 2	73,7 ± 1,2
6. Утгхита Паршваконасана	15–20 с x 2	76,9 ± 0,7
7. Паршвоттанасана	15–20 с x 2	66,9 ± 0,9
8. Саламба Сарвангасана 1	До 3-х мин	65,0 ± 1,2
9. Шавасана + аутотренинг	5 мин	59,75 ± 0,6

При подборе комплексов асан руководствовались школой Айенгара (1989), который подчеркивает, что структура комплекса основывается на анатомическом строении тела; анатомическом диапазоне возможности движения позвоночника и всего тела в целом; энергетическом влиянии на тело и нервную систему.

Следует отметить, что в поисковых исследованиях было использовано гораздо больше различных асан, в результате чего были окончательно выбраны 6–7, указанных в табл. 4. Они лучше воспринимались большинством баскетболистов, вызывали больше положительных эмоций.

Тренировка начиналась с выполнения «полного дыхания», которое носило явный успокаивающий характер, и было направлено на ускорение восстановительных процессов. Затем выполнялся комплекс асан, и заканчивалось занятие аутотренингом в позе Шавасана.

Постепенно юноши переходили к индивидуальным занятиям ежедневно дома в качестве домашнего задания. Обучение каждому комплексу рассчитано на одну неделю: на первом занятии юноши изучали комплекс, далее выполняли его ежедневно дома в качестве домашнего задания. На втором групповом занятии шла проверка и контроль правильности выполнения асан. На следующей неделе предлагались дополнительные асаны или заменялись другими при условии полного освоения предыдущего комплекса.

Начало обучения аутотренингу сопровождалось краткой беседой о сущности аутотренинга, способности к самовнушению. Объяснялось, что обучиться сознательно управлять своим состоянием возможно при выполнении следующих условий: быть расслабленным и спокойным, уметь вызывать ощущение тепла и тяжести в руках и ногах, четко осознавать свои достоинства и недостатки в спортивной подготовке.

Ощущение тяжести и тепла легко вызывается путем образных представлений, использования метафор и аналогий («Моя правая рука наливается свинцом»; «Мой лоб ласково овеивает прохладный ветерок» и т.д.). Аутотренинг проводился в зале, в положении лежа на ковре в позе «Шавасана». При этом стараются выполнять следующие правила, рекомендованные М. Shwartz (1995): желательное уменьшить количество стрессорных воздействий в повседневной жизни; использовать аудиокассеты, предназначенные для релаксации, и отпечатанные инструкции; использовать самоотчеты занимающегося; организовывать повторные процедуры через несколько недель.

Структуру заключительной части и динамику изменения ЧСС на протяжении тренировки можно наблюдать на рис. 4.

Реактивная тревожность характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушение внимания, иногда нарушение тонкой координации [1].

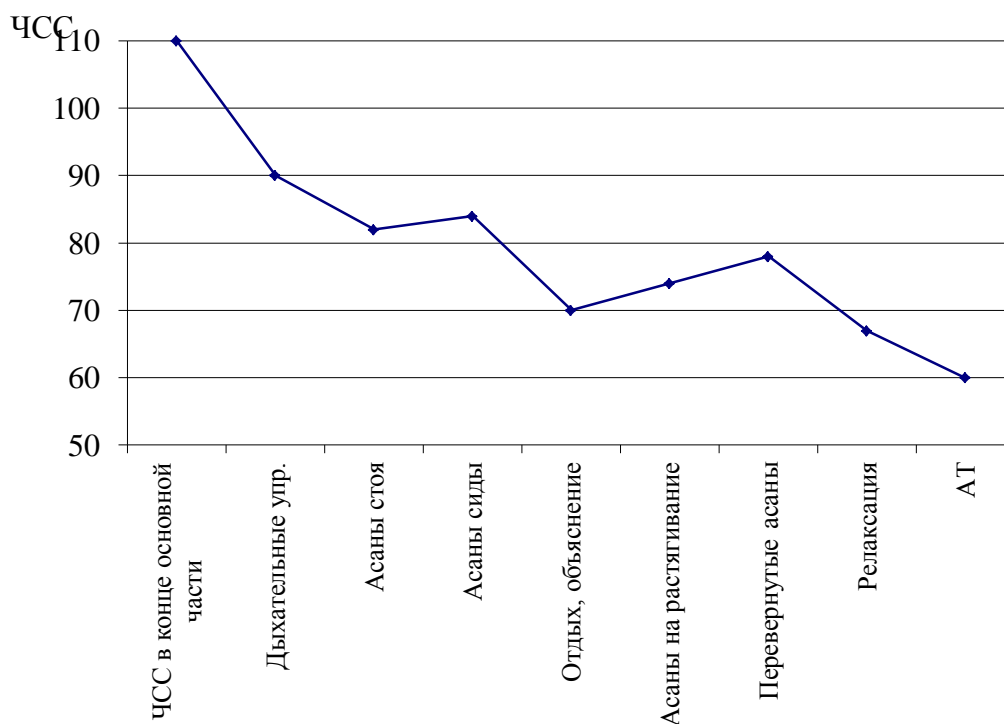


Рис. 4. Содержание заключительной части тренировки и динамика изменения ЧСС в экспериментальной группе

Контроль за освоением формул самовнушения осуществлялся по самоотчетам испытуемых, а также по показателям ЧСС, постоянства позы юношей во время сеанса. Для этапного контроля с целью определения влияния гимнастики йоги и аутотренинга на психофизиологические резервы и уровень тревожности юных баскетболистов в начале и по окончании эксперимента использовался комплексный тест, разработанный Ч.Д. Спилбергером и адаптированный Ю.Л. Ханиным [1].

Для более успешного решения задач исследования мы пользовались аудиокассетой с записью мелодичных произведений, которые способствовали усилению восстановительных процессов и более полному расслаблению.

Список литературы

1. Исследование тревожности (Ч.Д. Спилбергер, адаптация Ю.Л. Ханин) / Диагностика эмоционально-нравственного развития; ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. С. 124–126.
2. Кучкин С.Н. Биоуправление в медицине и физической культуре: Монография. – Волгоград: ВГАФК, 1998. – 155 с.
3. Кучкин С.Н., Ченегин В.М. Методы исследования в возрастной физиологии физических упражнений и спорта. - Волгоград, 1998. – 86 с.

Сведения об авторах

Анисимова Анастасия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая научно-исследовательской частью, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: anisimova62@yandex.ru

Василевский Дмитрий Константинович, кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Грибанькова Анжела Алексеевна, кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры химии Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта (Россия, г. Калининград), e-mail: AGribankova@kantiana.ru

Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: grig_golubev@mail.ru

Игнатова Анастасия Юрьевна, аспирант кафедры педагогики, Московский государственный областной социально-гуманитарный институт (Россия, г. Коломна), e-mail: Asjashevchenko@yandex.ru

Кадыров Хаёт Шарипович, соискатель, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан, Ташкент), e-mail: tdpu@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

Комиссарова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: tsk42@mail.ru

Манецкая Светлана Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Морская государственная академия имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, (Россия, г. Новороссийск), e-mail:

Мамаев Виктор Васильевич аспирант кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, директор специальной (коррекционной) школы VIII вида № 25, e-mail: shkola25@pochta.ru

Муслимов Нарзулла Алиханович, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан, Ташкент), e-mail: tdpu@yandex.ru

Смирнов Алексей Владимирович, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков и делового перевода Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий механики и оптики, (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: AlexeySmirnov1@yandex.ru

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

Тульчий Валерий Васильевич, ФГОУ ВПО «МГА имени адмирала Ф. Ф. Ушакова», (Россия, г. Новороссийск), e-mail: tulchy.valery@yandex.ru

Худик Владимир Александрович, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail.ru: vkhudik@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 Arial, 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

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 4
Том 3. Педагогика**

Редакторы: Т.Г. Захарова
Технический редактор А.А. Беляева
Оригинал-макет А.А. Беляевой

Подписано в печать 22.06.2011. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 10. Тираж 500 экз. Заказ № 736

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

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