

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

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

Научный журнал

№ 2

Том 3. Педагогика

Санкт-Петербург

2012

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал

№ 2. 2012
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, 2012

Содержание

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Григорьева-Голубева

Гуманистические ценности педагога как проблема в науке и практике 7

Г.А. Гонтарева

Общее образование в контексте социализации личности 16

Н.К. Кергина

Сравнительный анализ результатов вариативного использования инновационных технологий обучения..... 26

О. В. Фомичева, А. Н. Томилин

Педагогические аспекты формирования качеств лидера в профессиональной подготовке курсантов гражданского морского вуза 36

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ..... 42

Л.М. Кобринна, О.А. Денисова. А.В. Калинина

Характеристика абилитационной работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья 42

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ, ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И ТУРИЗМА

А.Л. Миллер

Сетевое взаимодействие учителя географии как средство повышения квалификации..... 52

Т.А. Нечаева

Потребность в геоэкологических знаниях для успешной профессиональной деятельности специалиста по туризму..... 61

О.В. Малярчук

Методика поликонтекстуального анализа содержания интегрированного курса «Естествознание» старшей школы 72

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

Е. Р. Зинкевич

Проектирование модели непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов России ... 81

А.И. Жилина

Концептуальные основы управления непрерывным образованием педагогов 93

РЕЦЕНЗИИ

Ханна Солярчик

Рецензия на книгу: Непрерывное образование как социальный фактор 102

Сведения об авторах..... 106

Contents

VOCATIONAL TRAINING DEVELOPMENT

Grigorieva- Golubeva V. A.

Humanistic values of the teacher as a problem
in the science and practice 7

Gontareva G. A.

General formation in context of the socializations
to personalities 16

Kergina N. K.

A comparative analysis of the results of different usage
of innovative teaching technologies 26

Fomitcheva O.V., Tomilin A.N.

Pedagogical aspects of formation of qualities of the leader in vocational
training of cadets of civil sea higher education institution I 36

SPECIAL PEDAGOGICS IN FORMATION

Kobrina L. M., Denisova O. A., Kalinina A.V.

The characteristic of abilitatsion work with children
of early age with limited possibilities of health 42

EDUCATION IN THE FIELD OF GEOGRAPHY, NATURAL SCIENCES AND TOURISM

Miller A. L.

Network interaction of geography teachers as a mean
of their upgrading 52

Nechaeva T. A.

The need of geoecological knowledge for
a uccessful professional career in tourism 61

Malyarchuk O. V.

The method of polycontextual analysis of the content of the integrated course of «Natural Science» for high school.....72

CONTINUOUS EDUCATION AS DEVELOPING SYSTEM

Zinkevich E. R.

Designing of the model of continuous pedagogical education of doctors – teachers of medical institutions81

Jilina A.I.

Conceptual bases of management of continuous education of teachers93

REVIEWS

Hanna Soliarcik

Review of the book: Continuous education as social factor102

About authors106

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.3

В. А. Григорьева-Голубева

Гуманистические ценности педагога как проблема в науке и практике

В статье представлены результаты изучения развития системы гуманистических ценностей будущих учителей в процессе гармонизации их языковой личности. На основе анализа «автобиографий будущего», диагностики состояния Я, результатов измерения степени ассертивности обучаемых, характеристики их словесных воздействий выявлен педагогический потенциал авторской технологии развития языковой личности будущих учителей начальных классов, показано, что данная технология обеспечивает динамику процесса становления их личности, развитие, совершенствование гуманистической ценностной диспозиции личности.

The results of development of the humanistic values of future teachers in the process of harmonization of their linguistic identity are pointed out, Based on the analysis of the "autobiography of the future", I diagnostics, results of measuring the degree assertiveness students, characteristics of their verbal teaching potential impacts identified author's technology development of linguistic identity primary school teachers, it is shown that this technology provides the dynamics of the development of their personality development, improving humanistic value disposition of the individual.

Ключевые слова: система гуманистических ценностей, гуманистическая ценностная диспозиция личности, гуманитарное качество, диалоговая природа, характеристики самоактуализирующейся личности, ценностно-смысловой аспект профессионально-педагогической деятельности, развитие высшего уровня ценностных ориентаций.

Key words: the system of human values, humanistic values is the individual disposition, humanitarian quality, interactive nature, the characteristics of self-actualizing personality, value-semantic aspect of professional and educational activities, the development of higher levels of value orientations.

Условия реализации механизма развития языковой личности будущего учителя, как показывают наши предыдущие исследования, могут быть достаточно адекватно смоделированы при соответствующей организации процесса обучения.

Мы воспользовались возможностью проверить полученные результаты.

Умение владеть эффективным речевым взаимодействием, расширение коммуникативного репертуара подтверждается результатами, полученными нами при анализе «автобиографий будущего» студентов ЭГ-2 на констатирующем и контрольном этапах исследования (в исследовании участвовало три группы студентов педагогического колледжа: КГ обучалась по типовой программе; ЭГ-1 помимо типовой программы обучалась средствами факультативного курса «Совершенствование языковой подготовки»; ЭГ-2 – обучались средствами авторской педагогической технологии развития языковой личности будущих учителей). Суть этой методики, предложенной Г. Олпортом и Дж. Гиллеспи, заключается в написании автобиографии с пролонгацией ее на 30 лет, то есть собственной биографии исследуемых в возрасте на 30 лет старше сегодняшнего.

Образ собственного педагогического будущего студентов группы в констатирующем эксперименте отражал ориентацию на образ *родителя*, причем чаще *карающего*, чем *заботливого*. Состояние Я будущих учителей, которое они стремились проявить в ситуации общения, было самоуверенно-агрессивным, покровительственным, такую позицию в ситуации общения можно обозначить термином «над». Она обычна для учителя, для многих она становится едва ли не единственной не только в общении с детьми, но и с коллегами, родителями.

В качестве примера приведем несколько характерных цитат из сочинений: «И вот я стою за учительским столом... Глаза всех детей устремлены на меня. В классе стоит абсолютная, звенящая тишина. Все ждут моего слова. И я понимаю: это мне предстоит научить их всему тому, что им так необходимо в жизни. Сколько раз мне придется им сказать: «Нельзя!», «Делай, как я», «Ты должен всегда помнить этот пример». «Я буду их покровителем, защитником»; «Я вижу себя известным учителем, который научил не один десяток детей. В классе у меня идеальный порядок, дети организованны, дисциплинированы. Вот они стройной линеечкой тихо входят в класс, рассаживаются по местам. Все ждут начала урока, моего слова. Я стою перед доской, их солидный и мудрый наставник...».

Видно, что здесь налицо смысловые барьеры между учителем и учениками, коммуникативный барьер, барьеры дистантности, опытного знания, узкоучебной установки, авторитарности. Несмотря на упоминание ценностей профессиональной самореализации, в данном случае они являются лишь внешними символами успеха и социального статуса, только средством повышения собственной значимости в глазах окружающих. Здесь ведущим для студентов является официально определен-

ная система отношений «педагог – учащийся», это – общение-дистанция.

Полученные нами данные согласуются с результатами, представленными в одной из наших более ранних публикаций, где отмечается, что будущие педагоги не ориентированы на такие ценности, как «продуктивная жизнь», «развитие», «творчество», «счастье других», но расценивают уровень своего развития, возможность творческой деятельности и способность переживать прекрасное как частично реализованные в жизни, воспринимают их как минимально достигнутые [3]. Такое положение дел позволяло надеяться на возможность коррекции, развития данных ценностей, способствующих самореализации педагогов.

После проведенного обучения ценностные предпочтения студентов претерпели изменения, заключающиеся в определенной переориентации на гуманистические ценности, ценности общения, помощи другим, профессиональный и личностный рост, самореализацию и творчество. Теперь для них ценно педагогическое общение, основанное на увлеченности совместной творческой деятельностью, общение, в основе которого лежит дружеское расположение. Вот выдержки из сочинений, относящихся к заключительному этапу обучения: «Я закончила институт, занимаюсь наукой, но самое интересное для меня – работа в классе, с детьми. Вместе с ними я каждый раз учусь быть доброй, веселой, искренней»; «Как здорово, что я могу посмотреть на них, улыбнуться и сказать: «А теперь, ребята, займемся делом. Сначала договоримся, как будем работать»; «...рядом со мной работают мои ученики, теперь уже коллеги, друзья»; «Конечно, я замужем, у меня двое детей, в семье все складывается хорошо, но не менее важно и то, что у меня интересная, необходимая людям работа – я учитель. А это значит, что я нужна моим ученикам, их родителям, коллегам»; «Я достигла успехов и признания, в течение всех этих лет постоянно училась – повышала свои знания и квалификацию, теперь могу делиться своими знаниями с другими. У меня много друзей, среди них, конечно, есть и мои ученики, с которыми мы отлично друг друга понимаем».

Из этих примеров видно, что для студентов на контрольном этапе эксперимента характерна позиция *взрослого, «пристройка рядом»*, предполагающая выдвижение программы взаимодействия, разумный подход, когда учитель становится регулятором и организатором обучения как процесса самовыражения. Им известен *алгоритм гуманистически настроенного учителя*: позиция (универсальные, базовые гуманистические ценности) → знание учеников → умение находить контакт → умение общаться → умение вовлечь учеников в учение (ценности профессионального владения педагогическим общением)

нравственный выбор → ответственность → профессиональная увлеченность (ценности педагогической культуры).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обучение средствами авторской педагогической технологии развития языковой личности будущего учителя повлияло на эго-состояние студентов. Проверка полученных фактов была предпринята с привлечением опросника Джонгварда. Анализ полученных результатов показал, что преобладающим в группе ЭГ-2 стало эго-состояние взрослого (28,75 %; в КГ и ЭГ-1 – 24,5 % и 23,1 % соответственно). Такая позиция в общении говорит о разумном подходе, ориентации на партнера, вежливости, доброжелательности, сдержанной корректности, стабильности. Кроме того, важно, что у студентов этой группы существенно гармонизировалось эго-состояние самовыражающегося дитя (25%; в КГ и ЭГ-1 – 22,51 % и 22 % соответственно). Это дает возможность охарактеризовать их эго-состояние как состояние творческой личности, раскованной и непринужденной в общении. Особенно важно, на наш взгляд, то, что эти показатели выросли на 14 % против начальных (11 % в констатирующем эксперименте, 25 % – в контрольном). Такие результаты можно объяснить положительным влиянием авторской педагогической технологии развития языковой личности будущего учителя, помогающей раскрепоститься эмоционально, выработать тенденцию общения в диалоге, творческого взаимодействия, изменения позиции при помощи игрокommunikаций.

Второй ступенью проверки, подкрепления полученных результатов, стал тест на измерение уровня ассертивности. Полученные данные свидетельствуют о более высокой степени выраженности ассертивности в группе ЭГ-2 (75 %) по сравнению со студентами группы КГ (32 %). Определенно важным становится и тот факт, что выраженность ассертивного поведения выше у студентов ЭГ-2 по сравнению с группой ЭГ-1 (75 % и 49 % соответственно).

Этот результат также преимущества авторской технологии развития языковой личности будущих учителей, поскольку студенты ЭГ-1 не обучались искусству речи, уровень развития их речевой культуры значительно ниже, они менее способны к формированию равноправных, партнерских отношений в общении, духа сотрудничества между общающимися. Значит, их профессиональное самосознание менее пластично, гораздо менее гармонично развито, чем у студентов группы ЭГ-2.

Итак, данные анализа «автобиографий будущего», диагностики состояния Я, результаты измерения степени ассертивности обучаемых также выявили педагогический потенциал авторской технологии развития языковой личности будущих учителей начальных классов, показали, что данная технология обеспечивает динамику процесса становления

личности будущего учителя начальных классов, развитие, совершенствование гуманистической ценностной диспозиции личности.

Полученные результаты и выводы привели к необходимости дать характеристику словесных воздействий студентов группы ЭГ-2 на уроках во время педагогической практики. Для этого была использована методика наблюдения за словесными воздействиями учителя на уроке Л. А. Регуш. Анализируя полученные результаты, можно констатировать, что студенты группы ЭГ-2 после экспериментального обучения имеют широкий спектр словесных воздействий на учащихся, который определяет их умение пользоваться ресурсами эффективного педагогического речевого поведения, кроме того, студенты данной группы продемонстрировали умение использовать парциальные оценки.

Б. Г. Ананьев называет парциальной оценкой отдельные оценочные обращения и оценочные воздействия педагога, не представляющие квалификации успешности ученика, относящиеся не к системе знаний, а к частичному знанию или навыку. Парциальная оценка «влияет на процесс работы, его содержание и форму, скорость и точность, перестраивая интеллектуальные, эмоциональные и волевые механизмы работы», кроме того, парциальная оценка «в сознании ребенка закладывает первые элементы объективной самооценки и формирует уровень его оценочных потребностей» [1, с. 45]. Основное значение парциальной оценки заключается в том, что она «предшествует фиксированной и последняя возникает на ее основе, но, раз возникнув, она влияет на перестройку своей основы и делает невозможным ее самостоятельное существование. После того, когда отметки уже есть, они становятся точкой зрения педагога на ученика» [1, с. 63].

Основными видами словесных воздействий будущих учителей являются *инструктирование, просьба, поощрение, одобрение* (1–4-е ранговые места) – *похвала*. Далее будущие учителя предпочитают *работу в диалоге, юмор, иронию, ресурсы интонации*, которые являются позитивным средством общения (5–8-е ранговые места). Обратим внимание на то, что чрезвычайно непопулярными видами словесного воздействия являются *порицание, команда, называние фамилий* (9–11-е ранговые места). *Порицание* (упрек, угроза, нотация, сарказм, приказ, замечание-вопрос) не используется студентами совсем.

Данные контрольного эксперимента показывают, что теперь студенты – будущие учителя не испытывают трудности в общении с учениками, понимают их. Особенно важно, что «действие оценки имеет индивидуальную меру... что в еще большей мере подчеркивает необходимость дифференцированного и планового характера оценочных обращений на уроке» [1, с. 43].

Подчеркнем и тот факт, что использование парциальных оценок является показателем развития педагогического такта, имеющего сложную

психолого-педагогическую характеристику. *Педагогический такт* формируется в деятельности учителя, *является признаком его мастерства*; он опосредуется не только хорошим знанием своего предмета, знанием педагогики, психологии, методики, но, как можно убедиться, и владением приемами гармоничного речевого поведения, умением управлять своими чувствами (выдержкой, уравновешенностью). И. В. Страхов различает четыре вида уравновешенности: спокойную, эмоциональную, волевою, устойчивую выдержку и самообладание [7]. Педагогический такт проявляется в сочетании уважения к достоинству личности ребенка и требовательности; побуждении активности школьника, его самостоятельности; является важной педагогической ценностью, входящей в блок ценностей, которые *определяют педагогическую культуру*, а значит, и гуманистическую ценностную диспозицию личности.

Таким образом, развитие гуманистических ценностей педагогического общения привело к повышению уровня развития всей системы гуманистических ценностей будущих учителей начальных классов.

Полученные результаты приобретают еще большее значение, становятся особенно актуальными в свете того, что профессия учителя предполагает деятельность в системе «человек – человек», в которой ведущее место должны занимать этико-деонтологические аспекты, поскольку для данного вида профессий в качестве предмета трудовой деятельности выступает сама человеческая личность. Такие виды профессиональной деятельности являются областями существования и развития гуманистических ценностей. Именно здесь реализуются ценности альтруизма и творчества, которые придают смысл данной деятельности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности для такого саморазвития. Однако, как пишет А. Маслоу, лишь личность, достигшая определенного уровня самоактуализации, способна проявлять заботу не только о личном благе, но и о благополучии других (своих учеников, коллег) [6].

В связи с этим нами была предпринята попытка определения соответствия ценностей будущих учителей ценностным ориентациям и другим характеристикам самоактуализирующейся личности. Уровень самоактуализации определялся с помощью самоактуализационного теста (САТ) Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Латинской.

Анализ данных проведенной диагностической процедуры позволяет констатировать, что описанные нами выше результаты подтверждаются данными, полученными по тесту САТ.

Испытуемые группы КГ отличаются самым низким уровнем самоактуализации, больше склонны принимать себя такими, какие они есть, вне зависимости от оценки собственных недостатков и даже вопреки им

(шкалы «самоуважение» и «самопрятие»). У студентов группы ЭГ-1 наблюдаются более низкие показатели уровня самоуважения, что говорит о большей возможности проявления своих достоинств, положительных свойств в процессе обучения эффективному общению. Ценностные ориентации студентов группы ЭГ-2 в наибольшей степени соответствуют ценностям, присущим самоактуализирующейся личности. В отличие от остальных им более свойственны естественность, раскованность, способность спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, положительное представление о людях в целом (шкалы «спонтанность» и «представления о природе человека»), а также способность к субъект-субъектному общению (блок межличностной чувствительности – шкалы «принятие агрессии» и «контактность»), гибкость в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию (блок ценностей – шкалы «ценностные ориентации» и «гибкость поведения»), стремление к приобретению знаний и творческая направленность (шкалы «познавательные потребности» и «креативность»).

Таким образом, описанные особенности обучения будущих учителей начальных классов средствами педагогической технологии развития их языковой личности формируют профессионально ориентированную систему ценностей педагогического общения, лежащую в основе системы профессионально значимых гуманистических ценностей в современном образовании. Соответственно процесс обучения эффективному речевому взаимодействию, направленный на повышение значимости ценностно-смыслового аспекта профессионально-педагогической деятельности будущих учителей, создает адекватные условия для развития высшего уровня ценностных ориентаций.

Оптимизация развития гуманистических ценностей будущих учителей в свою очередь приводит к развитию гуманитарного качества (термин И.А. Колесниковой) будущих учителей. Ибо на выходе из педагогического колледжа оказывается «гуманитарий, не просто как человек, освоивший определенный объем гуманитарных знаний и культуры, но прежде всего как носитель гуманитарного качества, способный транслировать его на базе приобретенной профессии» [4,с.76]. Такое положение позволяет констатировать тот факт, что гуманитарность в описываемых нами условиях не сформирована принудительным или волевым путем, а развивалась с опорой на ее субъект-субъектную, диалоговую природу. В данной работе описано ее «выращивание» средствами педагогической технологии развития языковой личности будущего учителя. При этом необходимо соблюдение определенных условий, среди которых можно назвать следующие:

- включение в структуру содержания образования педагогической технологии развития языковой личности, которая способна обеспе-

чить выход на уровень гуманитарных способов мышления и поведения;

- обеспечение многообразия информационно-образовательных впечатлений языковой и речеведческой, а значит, гуманитарной направленности в жизнедеятельности студентов;
- обучение доминирующим в образовательном пространстве сугубо человеческим средствам педагогического воздействия (слову, речи, эффективному общению, творчеству), способам гармонизации указанных средств;
- формирование типа учителя, готового к гармонизирующему диалогу с учениками, коллегами и окружающими;
- обучение способам трансляции речевой, а значит, гуманитарной культуры вовне;
- ориентация на открытую модель обучения, создающую предпосылки к непрерывному профессионально-личностному развитию.

В указанном контексте развитие гуманистических ценностей будущих педагогов при помощи педагогической технологии формирования их языковой личности можно трактовать как управление развитием гуманитарного качества студентов – будущих учителей начальных классов, ибо гуманитаризация «связана с формированием системы профессионально-личностных ценностей, предполагающей приоритет человека в его уникальности, обучение различным способам профессионального самораскрытия и самоопределения, организацию пространства полифонического общения» и обуславливает усиление «антропологических аспектов и философских оснований освоения профессионального контекста любой образовательной области, в том числе его аксиологического, культурологического, этического компонентов» [4, с. 77].

Идея развития гуманистических ценностей будущих учителей посредством гармонизации их языковой личности, гуманитарной направленности, становится еще более актуальной в свете того, что, по словам Р. М. Фрумкиной, в конце XX в. «открылся своего рода тупик: оказалось, что в науке о человеке нет места главному, что создало человека и его интеллект, – культуре» [4, с. 104]. Человека и культуру связывает язык. В концепциях крупнейших философов XX в. – П. А. Флоренского, Л. Витгенштейна, Н. Бора и других – языку отводится центральное место. Х. Г. Гадамер утверждал, что «язык – единственная надежда на освобождение», М. Хайдеггер отмечал: именно язык – «дом бытия человека», ибо язык не только отражает, но и создает ту реальность, в которой живет человек.

Не случайно Г. О. Винокур считал, что «изучающий язык данной культуры становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык» [2, с. 41]. Проблема взаимоотношения языка, культуры, человека разрабатывалась в трудах А. Н. Афанасьева,

Е. Бартминьского, М. М. Бахтина, А. Брюкнера, Ф. И. Буслаева, Л. Вейсгербера, Л. С. Выготского, В. Гумбольдта, В. В. Иванова, К. Леви-Строса, Н. И. Толстова В. Н. Торопова и других. Неразрывность и единство языка и культуры постулировали школы Сепира-Уорфа и «WORTER UND SACHEN», а В. И. Вернадский подчеркивал чрезвычайную важность языка в создании новой формы биохимической энергии, названной им энергией человеческой культуры. Данная проблема рассматривается учеными в качестве феномена, анализ которого поможет постичь тайны человека, языка и текста. Исследователи утверждают, что культура – «вторая природа» (А. Я. Гуревич), четвертая форма бытия (М. С. Каган) – формирует и организует мысль языковой личности. М. Хайдеггер пишет по этому поводу: «человеческая деятельность понимается и организуется как культура. Культура теперь – реализация верховных ценностей путем культивирования высших человеческих достоинств. Из сущности культуры вытекает, что в качестве такого культивирования она начинает в свою очередь культивировать и себя, становясь таким образом культурной политикой» [8, с. 93]. В этом контексте развитие языковой личности будущего учителя, ее гармонизация имеет не только стратегическое значение для педагогического образования, но и является точной аксиологической характеристикой педагогической деятельности.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. – М., 2009.
2. Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М., 2000.
3. Григорьева-Голубева В. А. Ценностные ориентации современной молодежи // Человек и вселенная. – 2001. – № 9.
4. Колесникова И. А. Управление развитием гуманитарного качества в системе вузовского образования // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе / под ред. Л. А. Санкина СПб., 2002.
5. Личность. Ценности. Изменяющийся мир / под ред. Ю. Н. Кулюткина. – СПб., 1998.
6. Маслоу А. Психология бытия. – М., 2007.
7. Страхов И. В. Очерки психологии педагогического такта: В 2 т. – Т. 2. – Саратов, 1961.
8. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – М., 2003.

Общее образование в контексте социализации личности

В статье социализация раскрывается как процесс присвоения индивидом общественного опыта и всей культуры, а социально зрелая личность представлена через следующие характеристики: субъектные свойства; личностные и социально-психологические функции; фазы социального развития; факторы социализации; личностно ориентированное учение.

In article socialization opens as process of the appropriation by individual of the public experience and the whole cultures, but social spectacle personality is presented through the following features: субъектные characteristic; larval and social-psychological functions; the phases of the social development; the factors to socializations; larval oriented teaching.

Ключевые слова: социально зрелая личность; субъектные свойства; личностные функции; фазы социального развития; факторы социализации; условия личностно-ориентированного учения; образовательное пространство.

Keywords: the social spectacle personality; the субъектные characteristic; the larval functions; the phases of the social development; the factors to socializations; the conditions larval-oriented teachings; the educational space.

Острой социальной проблемой современности стала неспособность значительного числа выпускников массовых образовательных школ адаптироваться к новым условиям жизни и труда в нестабильном, с множеством кризисных ситуаций обществе.

Это связано, на наш взгляд, с тем, что обществом востребуется человек не столько как носитель знаний, сколько обладатель умений и навыков в осуществлении функций управления (самоуправления); использовании компьютерных средств, языков, средств общения и передвижения.

Таким образом, обществом востребуется человек (биологическое существо), функционирующий в социуме (социальное существо) с помощью различных средств связи и средств передвижения. Это, бесспорно, опасная тенденция, так как человек с точки зрения антропологии являет собой единство трех сущностей: природной, социальной и культурной. Именно культура объединяет и помогает разрешить противоречия между природным и социальным началами в человеке. Только через культуру происходит естественное вхождение человека в социальную жизнь. Следовательно, культурная сущность человека является систе-

мообразующим компонентом его целостности, а процесс социализации личности – системообразующим компонентом целостности образовательной системы. Это обусловлено тем, что социализация представляет процесс усвоения человеком существующих в обществе социальных норм, ценностей и типичных форм поведения, а также установления им новых индивидуальных норм, отвечающих интересам всего общества. Л.С. Выготский [2] рассматривал социализацию как присвоение индивидуом общественного опыта, всей культуры общества.

Следовательно, цель образовательной системы — сформировать социально зрелую личность, которая обладает следующими субъектными свойствами:

- свободная личность, способная к самоопределению. С педагогической точки зрения это означает воспитание у учащихся таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень самосознания; чувство собственного достоинства, самоуважения, самостоятельность, самодисциплина; независимость суждений, сочетаемая с уважением к мнению других людей; способность к ориентировке в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни; умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки; осуществлять свободный выбор содержания своей жизнедеятельности, линии поведения, способов своего развития и др.;

- гуманная (гуманизированная) личность. Гуманность – вершина нравственности, так как в ней любовь к людям, ко всему живому сочетается с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, пониманием ценности и неповторимости каждого человека, неприкосновенности человеческой жизни, стремлением к миру, согласию, добрососедству, умением проявлять терпимость и доброжелательность ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, положения в обществе, личных свойств. Педагогические аспекты воспитания этих качеств состоят в необходимости всесторонней гуманитаризации содержания образования, гуманизации его методов и всей системы воспитательных отношений;

- духовная личность. Воспитание духовности – это путь возрождения русской интеллигенции, создание главной внутренней предпосылки для развития творческой индивидуальности. Воспитание такой личности предполагает развитие духовных потребностей в познании и самопознании, рефлексии, красоте, общении, творчестве, автономии своего внутреннего мира, поиск смысла жизни, счастья, идеала. Образование – основа духовности. Однако, чтобы стать таковым, оно должно иметь соответствующее содержание, ориентированное на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру, и включать изучение учащимися основ философии, этики, эстетики, человековедения,

истории религий и других гуманитарных предметов;

- личность творческая, вариативно мыслящая, постоянно сомневающаяся, не удовлетворяющаяся достигнутым результатом, с развитым чувством нового, стремлением к созиданию. Творчество проявляется во всех сферах ее жизнедеятельности: в учении, труде, быту, организации досуга, общении и т. д. Педагогически значимые ориентиры творческой личности сконцентрированы в таких характеристиках, как развитые способности, потребности в преобразующей деятельности; достаточно большой объем усвоенных знаний, умений; сочетание аналитического и интуитивного мышления, способность и стремление к жизнетворчеству;

- личность, практически готовая к жизни в определенном культурном пространстве. Выпускник современной школы готовится к жизни в условиях рыночного хозяйствования, диалога культур и народов, межнационального общения, новой религиозности, повышения роли частной (частной) жизни. Адаптация к этим условиям требует от него практического овладения основами экономики, компьютерной грамотностью, языками мира, навыками общения, знания основ религиозных культур и т.д. В новых условиях актуализируется бережное отношение человека к своему физическому и психическому здоровью, умение вести здоровый образ жизни, иметь эстетический вкус, хорошие манеры, творить повседневную жизнь по законам красоты, обустраивать свой дом, вести хозяйство, создавать и приумножать благополучие семьи и богатство страны.

Отличительные качества социально зрелой личности проявляются через личностные функции, которые нужно не только знать, но и учитывать в педагогической деятельности, при организации взаимодействия с воспитанниками. В.В. Сериков [6] выделяет следующие функции:

- 1) *мотивирующая* – чтобы личность приняла к действию цель, деятельность, точку зрения, необходимо обосновать значимость этого для нее;

- 2) *опосредующая* – личность опосредует внешние воздействия и внутренние импульсы поведения; личность изнутри не всё выпускает, сдерживает, придаёт социальную форму;

- 3) *коллозийная* – личность не приемлет полной гармонии. Нормальная, развитая личность ищет противоречий;

- 4) *критическая* – личность критична ко всяким предлагаемым средствам. То, что навязывается, всегда вызывает протест. Личностно то, что создано самой личностью, а не навязано извне;

- 5) *рефлексивная* – конструирование и удержание в сознании стабильного образа «Я»;

- 6) *смыслотворческая* – личность постоянно уточняет, выверяет иерархию смыслов.

7) *ориентирующая* – построение личностно-ориентированной картины мира, индивидуального мировоззрения;

8) *обеспечение автономности* и устойчивости внутреннего мира;

9) *творчески преобразующая* – творчество – форма существования личности. Вне творческой деятельности очень мало личности, любой деятельностью личность придаст творческий характер.

10) *самореализующая* – стремление обеспечить признание своего «Я» окружающими.

Формирование социально зрелой личности осуществляется с учетом следующих трех фаз социального развития.

Детство – адаптация индивида: овладение нормами социальной жизни; сохранение и обеспечение здоровья ребенка, развитие его природных способностей — ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством. Основные педагогические механизмы включают: научение на уровне грамотности (чтение, письмо, счет), воздействие словом и примером, общение, чувственное познание жизни и узнавание ценностей культуры, этическое сопереживание.

Отрочество – индивидуализация: потребность индивида в максимальной персонализации, стремление «быть личностью»; интенсивное физическое и социальное созревание личности, создающее предпосылки начала культурной самоидентификации, вхождения в мир национальной культуры. Основные педагогические предпосылки развития в этом возрасте – включение подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, нравственно-мотивированное отношение, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечение в культурное творчество.

Юность – интеграция: приобретение черт и свойств личности, отвечающих необходимости и потребности группового и собственного развития; профессиональное самоопределение. Механизмы личностного развития существенно меняются: на первый план выступают теоретическая подготовка в сфере гуманитарных наук, диалог с культурой, интеграция знаний в целостную картину мира, культурная рефлексия, саморегуляция, принятие решений в ситуациях выбора, жизнотворчество, саморазвитие.

Понимание механизмов социализации, культурного развития личности на каждом возрастном этапе предъявляет требование адекватности не только к содержанию, но и к технологиям образования. Приоритетное значение в младшем школьном возрасте приобретают технологии развивающего обучения; в подростковом – технологии, имеющие ценностно-ориентационный характер (например, проблемное обучение, стимулирующее способности к выбору и ориентации, а также технологии, развертывающиеся на ситуативной основе); в старшем школьном

возрасте – технологии рефлексивно-творческого обучения (например, построение учебного процесса на диалогической основе, на личностно-смысловой основе и др.) [5].

Существенным фактором социализации является тип поселения, в котором живут нынешние дети, подростки, юноши, взрослые люди.

Различия в социально-экономических, социально-психологических, культурных и природных условиях жизни города и села являются реальными предпосылками для появления неповторимых черт в поведении их жителей. Ведь факторы, воздействующие на растущую личность в городской и сельской местностях, приводят к появлению городской и сельской ментальностей. В них по-разному выражены ценностные ориентации, способы жизнедеятельности, уровни притязаний, специфика взаимодействий и взаимоотношений, социальные нормы, традиции, обычаи, т. е. основные переменные, входящие как в содержание понятия «ментальность», так и в содержание понятия «образ жизни» (в нем фиксируется широкий диапазон индивидуальных и групповых проявлений или факторов человеческого бытия: материальных, духовных, социальных, культурных, пространственных, временных и т. д.) [1].

Следовательно, влияние такого фактора, как тип поселения, необходимо учитывать при организации в образовательном учреждении целенаправленного процесса социализации личности ребенка в любом возрасте. Особенно это требуется, чтобы в какой-то степени компенсировать недостающие условия, действие социальной среды для реализации личностью необходимых социально-психологических функций: социальная ориентировка (индивид – общество), аффилиация (индивид – группа), контакт с другими лицами (индивид – другой человек), самоутверждение (индивид – он сам), эмоциональная разрядка [7]. Рассмотрим основное содержание этих функций.

Функция социальной ориентировки опирается на потребность в информации для ориентировки в социуме. Информация о социальных явлениях и группах, получаемая из средств массовой коммуникации, облегчает такие процессы социализации, как усвоение отдельным человеком социального опыта общества, его преобразование в собственные ценности и установки. В школе эта функция может быть осуществлена за счет коллективного обсуждения актуальных социальных проблем, а также того из увиденного, услышанного, прочитанного, что волнует чувства и ум подрастающего поколения. Это позволит выявить различные точки зрения, сформировать коллективное мнение, которое поможет личности присвоить опыт, не пережитый ею.

Функция аффилиации имеет основой потребность человека чувствовать себя членом определенных групп, чаще всего референтных, вхождение в которые повышает его защищенность и уверенность. Школьная образовательная среда предоставляет большие возможности

для этих выборов через систему кружков, секций, клубов, определяемую социальными установками и ценностными ориентациями. При этом наиболее продуктивным является использование механизма идентификации, т. е. отождествление себя с членами этих групп.

Функция контакта обусловлена потребностью личности в связях с другими людьми, которые дают возможность проявить, утвердить себя, персонализироваться. Для этого необходимо вовлекать учащихся в различные социально значимые виды деятельности, чтобы они смогли проявить себя в непосредственном общении, утвердиться в собственной востребованности и способностях, а коллективу — выявить новых лидеров.

Функция самоутверждения проявляется в получении человеком информации, подтверждающей его ценности, идеи и взгляды. В таких ситуациях совпадение выполняет роль психологической поддержки, способствует упрочению личностных установок и ценностных ориентаций, вызывает ощущение правоты и надежности. Функция самоутверждения осуществляется через функции аффилиации и контакта.

Функция эмоциональной разрядки реализуется через включение личности в деятельность системы более высокого уровня (школа – район – область – Россия) посредством участия в развлекательных программах, научном творческом поиске, публикациях и выступлениях, трудовой деятельности, что выполняет роль отвлекающих и переключающих факторов, помогает изменить диапазон личности, расширяя его «разрешительные» эмоциональные возможности.

Воспитанию отводится важное место как инструменту ускорения и корректировки социализации. С помощью воспитания преодолеваются или ослабляются отрицательные последствия социализации, ей придается гуманистическая ориентировка. Это достигается на основе осуществления общих принципов воспитания: гуманизма, личностного подхода, культуросообразности, природосообразности, целостности, непрерывности.

Источник и движущие силы развития и личностного роста находятся в самом человеке. Поэтому главная задача образования состоит в том, чтобы помочь ему понять себя, разобраться в своих проблемах и мобилизовать свои внутренние силы и возможности для их решения и саморазвития.

К. Роджерс выделил пять условий личностно-ориентированного (значимого) учения, приведем их [4].

Первое условие. Наполнение содержания обучения жизненными проблемами учащихся. Создание такой ситуации учения, в которой бы учащиеся в определённой степени могли определиться с решением важных для них проблем и вопросов. *Второе условие* – «реальность личности учителя», т. е. учитель ведёт себя соответственно переживаете-

мым чувствам и состояниям, проявляет свои человеческие качества во взаимодействии с учениками. *Третьим условием* является позитивное отношение учителя к ученику; принятие учителем учащегося таким, каков он есть. *Четвёртое условие* касается диалогической позиции учителя к источникам и способам получения знаний учащимися. *Пятое условие* состоит в необходимости опираться на самоактуализацию личности учащихся. При этом обучение строится на том, что ученики взаимодействуют с жизненными проблемами, которые хотели бы решить. Они стремятся к росту, имеют непреодолимое желание творить, но не всегда способны найти выход из сложной ситуации, поэтому им требуется помощь учителя.

Таким образом, роль учителя заключается в том, чтобы организовать такие личностные взаимоотношения с учащимися и такой психологический климат, которые способствовали бы свободному проявлению названных тенденций. Перечисленные условия личностно значимого учения создаются на основе следующих принципов организации учебного процесса в педагогической системе: системная мотивация с учетом актуальных потребностей личности; психологически обоснованная дифференциация профильного обучения; индивидуализация обучения на основе блочно-модульного и коллективного способа организации учебного процесса; диалогичность учебного процесса в системе субъект-субъектных отношений; аналитическое, исследовательское, оценочное (оценка достижений в развитии индивидуальности ученика) обучение; сотрудничество «учитель–ученик–родитель»; непрерывность образования; диагностичность и результативность учебного процесса; интеграция и компьютеризация обучения; психологизация и технологизация учебного процесса; профессионализация деятельности учителей и подготовки учащихся; взаимосвязь профильного, допрофессионального и начального профессионального образования учащихся.

Педагогические цели в системе образования отражают социальные ожидания, социальные требования к этой системе и её возможности в развитии личности обучающегося [3]. Выпускнику школы в современных условиях необходимо состояться как человеку, обладающему следующими характеристиками: духовный, с широким кругом культурных потребностей; образованный, достигший уровня компетентности и способный решать задачи в различных сферах жизнедеятельности; гуманный, способный к сотрудничеству с другими людьми, уважающий права граждан, терпимый и внимательный к чужому мнению; воспринимающий и природу как жизненную ценность; свободный, уважающий права и основные свободы другого человека; с высоким гражданским самосознанием; сознательно и ответственно относящийся к своей жизни и здоровью; творческий, стремящийся стать мастером своего дела.

Именно такая личность может быть названа социально зрелой, а

сформировать социально зрелую востребованную личность может только компетентный педагог. Компетентность – интегральная профессионально-личностная характеристика педагога. Она определяется готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами.

Компетентность педагога определяется следующими характеристиками.

1) Способность к критической оценке и интеграции личного и иного (отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого) опыта педагогической деятельности.

2) Стремление к развитию и (или) формированию личных творческих качеств, дающих возможность генерации уникальных педагогических идей и получения инновационных педагогических результатов.

3) Наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности в саморефлексии и в совместной рефлексии с другими субъектами педагогического процесса.

4) Наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации культурной (сложной) коммуникации, осуществляемой в режиме диалога.

5) Наличие методологической культуры, умений и навыков концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной деятельности.

6) Готовность к совместному со всеми иными субъектами педагогического процесса освоению социального опыта.

7) Освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, обработки и интерпретации информации в условиях становления рыночных отношений в образовании.

8) Принятие философии маркетинга в качестве одной из основных идей деятельности педагога в условиях становления рыночных отношений в образовании.

9) Принятие понятия профессиональной конкуренции как одной из движущих идей развития личности педагога.

10) Наличие культуры педагогического менеджмента в широком смысле, т. е. стремление к самоопределению в ситуациях ценностного выбора и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса, что определяет профессиональную успешность в условиях конкуренции.

11) Сформированность теоретических представлений о системном педагогическом мышлении и наличие опыта системного исследования педагогической деятельности в целом и собственной педагогической деятельности.

12) Осознание метода педагогической деятельности как одной из

высших профессиональных ценностей педагога.

13) Способность к выработке индивидуального стиля педагогического поведения.

14) Способность к принятию гуманистических ценностей современной педагогики (т. е. идеи ценностно-смыслового равенства взрослого и ребёнка).

Достижение образовательным учреждением требуемого результата – формирование социально зрелой, востребованной обществом личности выпускника – связано, во-первых, с осознанием своей миссии, предназначения с учетом ценностей, разделяемых всеми участниками деятельности. Во-вторых, отбором и структурированием содержания воспитания и образования, исходя из ценностных приоритетов. В-третьих, организацией системы научно-методической работы, обеспечивающей поиск эффективных педагогических решений, диагностику результатов, повышение квалификации педагогов. Таким образом, образовательное учреждение формирует социально зрелую личность за счет организации образовательного пространства, содержания воспитания, образования и педагогических технологий в соответствии с ценностно-смысловым определением и с учетом обеспечения следующих процессов [8]:

1. Расширение круга личностно-значимых для учащихся проблем

1.1. Ориентация в проблемах познания мира, культуры, самого себя; выявление собственного творческого потенциала, своих интересов и возможностей.

1.2. Осознание значимости и необходимости определения ценностно-эмоционального отношения к миру, природе, конкретным явлениям общественной жизни и культуры, к самому себе.

1.3. Понимание сущности проблем преобразования мира и самого себя; развитие чувства личной причастности к решению этих проблем, осознание своих возможностей в их решении; развитие способности к саморегуляции поведения; формирование опыта достижений в образовательной, социальной и других видах деятельности.

2. Расширение образовательного пространства учащихся

2.1. Формирование у учащихся умений использовать в целях образования все виды школьных и внешкольных источников информации.

2.2. Развитие у учащихся способности выбирать источники информации в соответствии с целями и условиями познавательной деятельности.

3. Формирование познавательной базы решения значимых для учащихся проблем

3.1. Освоение учащимися базовых знаний и умений в следующих образовательных областях: физическая культура и здоровье, русский

язык и литература, общественные и естественнонаучные дисциплины, математика, технология, художественно-эстетические дисциплины, иностранный язык.

3.2. Формирование у учащихся надпредметных знаний и умений (междисциплинарные понятия; знания о методах познания, структуре деятельности; учебные умения практического характера, интеллектуальные умения, организационные умения, психолого-характерологические умения).

3.3. Развитие познавательной самостоятельности учащихся: умение выделять познавательные проблемы, умение определять цели учебно-познавательной деятельности и конкретизировать их в задачах; умение использовать источники информации, адекватные целям учебно-познавательной деятельности; умение выбирать и использовать средства решения познавательных задач; умение представлять результаты познавательной деятельности в форме, соответствующей учебной ситуации; умение сопоставлять цели и результаты познавательной деятельности.

4. Развитие у учащихся универсальных способов решения проблем

4.1. Формирование у учащихся умений моделирования, прогнозирования, системного анализа, проектирования.

4.2. Формирование у учащихся эвристических методов решения проблем.

4.3. Формирование у учащихся методов сотрудничества, применимых в различных сферах жизнедеятельности.

4.4. Формирование у учащихся личностно-субъективной позиции в различных видах деятельности.

Список литературы

1. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. – М., 2004.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
3. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. – М.: Издательство «Эвгес», 2008.
4. Роджер К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс «Универс», 1994.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – М.: НИИ школьных технологий, 2006.
6. Сериков В.В. Образование и личность. – М.: Логос, 1999.
7. Флейк-Хобсон К. и др. Мир входящему: развитие ребенка и его отношений с окружающими. – М., 2002.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Сравнительный анализ результатов вариативного использования инновационных технологий обучения

В предлагаемой статье рассматривается понятие и возможность проектирования комплексов современных образовательных технологий, а также влияние данных комплексов на мотивацию учения школьников. Рассматривается различная структура комплексов, представлен экспериментальный материал по результатам диагностики мотивации и обученности при применении созданных комплексов образовательных технологий и проведен сравнительный анализ результатов внедрения технологий.

The article is devoted to the concept and the possibility of designing of complex modern educational technologies, as well as the impact of this complex on the motivation of teaching. The various types of structure of the complex are considered too. The article presents the experimental data of the results of diagnostics of motivation and teaching with the usage of created complex of educational technologies and the comparative analysis of using technologies.

Ключевые слова: образовательная технология, комплекс инновационных образовательных технологий, вариативное применение технологий, мотивация учения, обученность.

Key words: educational technology, a complex of innovative educational technologies, the various usage of technologies, the motivation for teaching, teaching.

В статье рассматриваются принципы создания и модели дидактической системы процесса обучения на основе разработанных комплексов технологий обучения и методы выявления их влияния на развитие мотивации обучения школьников. В рамках исследования был проведен ретроспективный анализ, который позволил переосмыслить, обобщить и конкретизировать определенные положения и результаты исследования, а также наметить пути опытно-экспериментальной работы на более высоком, системном уровне применения инновационных технологий обучения.

В исследовании выделены три уровня применения технологий: фрагментарный, комплексный и системный. Системный уровень рассматривается как более высокий, по сравнению с комплексным, уровень организации дидактической системы, с более сложной структурой и стратегией управления учебной деятельностью учащихся:

- в качестве укрупненной дидактической единицы выступает не отдельный урок как при фрагментарном использовании ИТО, и не учебная тема как при комплексном использовании ИТО, а учебный предмет в целом, весь период его изучения в течение учебного года, включая уроки, домашние задания, внеклассную работу, зачеты, итоговую аттестацию;

- выстраивается стратегия управления учебной деятельностью учащихся на основе технологического подхода к изучению учебного предмета, который предусматривает изменение типового тематического планирования и использования ИТО и по отдельности и в комплексах; последовательным и параллельным способом в логике решения дидактических задач, обеспечивающей результативность процесса обучения;

- при системном применении ИТО более значимую роль начинает играть проектные и акмеологические технологии, которые требуют более длительного времени для своей результативности и отработки проектно-исследовательских умений самоорганизации и саморегуляции в учебе;

- дидактическая система приобретает черты технологии мотивационного обучения, поскольку управление учебной деятельностью учащихся осуществляется путем регуляции стимулов мотивации учения, присущим отдельным ИТО и их комплексам, путем комбинации и варьирования стимулов, что усиливает возможности индивидуального подхода к учащимся с разными уровнями учебной мотивации.

Поисковый этап опытно-экспериментальной работы с системным применением ИТО проводился в 2011/2012 учебном году в 8^б классе (25 чел.) в процессе обучения курсу физики. Получены следующие результаты:

- физика как учебный предмет заняла I место по уровню учебной мотивации познавательной направленности (по методике Т. Д. Дубовицкой) среди других учебных предметов (рис. 1);

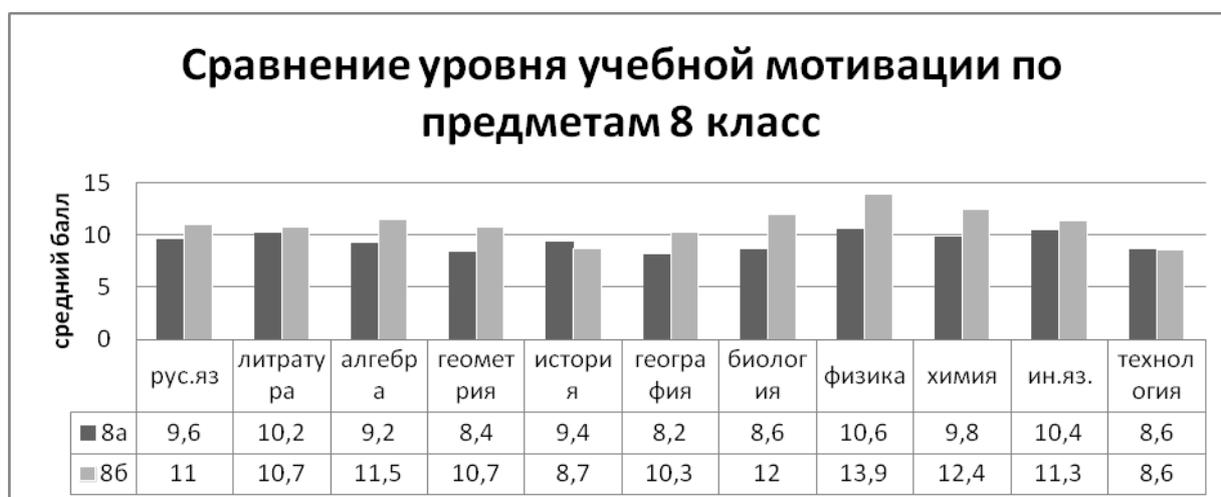


Рис. 1. Сравнение уровней учебной мотивации по предметам в 8-х классах

- уровни мотивации учения распределились следующим образом:

I место – высокий уровень с устойчивой и ярко выраженной мотивацией – 12 человек (48%);

II место – средний уровень – 8 человек (32%);

III место – низкий уровень – 5 человек (20%);

- в структуре мотивации учения преобладают следующие мотивы:

I место – позиции школьника (6,89 %), II место – саморазвития (6,67 %), III место – внешние (5,56 %), IV место – познавательные мотивы и мотивы достижения успеха (5,28 %).

- итоговая аттестация за учебный год по физике составила: «5» – 3 чел (12%); «4» – 10 человек (40%); «3» – 12 человек (48%); средний коэффициент обученности в классе составил 0,81.

Системное применение ИТО как средства развития мотивации учения школьников позволило применить монографический метод исследования и проследить развитие учебной мотивации у отдельных учеников, к которым применялся индивидуальный подход. Приведем пример.

Ученик 10 класса Сергей С. – высокий уровень мотивации учения; наличие познавательного интереса к изучению предмета физика; средний уровень обученности. Во время проведения эксперимента уровень мотивации учения Сергея С. изменился от низкого к высокому. Сергей С. проявлял активный интерес к предмету и активно участвовал во внеклассных мероприятиях: предметные олимпиады 2010–2012 учебного года, участие в игре «Умники и умницы» среди 9-х классов (физика+математика+физкультура). Мотивация учения Сергея С. была устойчивой, что проявлялось в активной позиции участника на внеклассных мероприятиях по физике, а также работе на уроках физики. Развитие мотивации учения Сергея С. сочеталось с ростом его обученности по данному предмету. В 2011/12 учебном году Сергей показал хороший результат на школьном этапе предметной олимпиады по физике и занял IV место среди учащихся 10 классов (всего участвовало 10 человек). В начале эксперимента итоговая оценка была «3», а в 2011/12 учебном году стала «4», т. е. Сергей успешно реализовывал свой потенциал. В начальном этапе эксперимента учитель проводил индивидуальную работу с этим учащимся, подбирая материал для Сергея. Такая работа стала возможной при применении ИТО. Результаты Сергея С. свидетельствуют о влиянии комплексов ИТО на мотивацию учения.

Системное применение технологий опирается на результаты исследования, полученные при комплексном применении ИТО в отдельных учебных темах. В основу выбора технологий был положен принцип взаимодополняемости и компенсации недостатков. С помощью инновационных технологий обучения важно было обеспечить возможность каждому ученику иметь успех в своем развитии, иметь высокую мотива-

цию учения. Технологии были скомбинированы в несколько комплексов так, чтобы эти комплексы способствовали успешному обучению каждого ученика. Были созданы основные комплексы технологий:

1) Комплекс №1: ИКТ, игровая технология, акмеологическая технология «параллельного педагогического действия».

2) Комплекс №2: ИКТ, игровая технология, акмеологическая технология поуровневого усвоения знаний.

3) Комплекс №3: модульные технологии, акмеологическая технология саморазвития, ИКТ.

В каждом комплексе применялись различные технологии ИКТ: презентации MS Power Point, программа создания моделей Blender, программные продукты 1С Физика, «Физика 7–11». Эти технологии дают возможность решить проблему наглядности физических процессов, кроме того, обладают интерактивностью, что является плюсом данной технологии. С помощью ИКТ учитель может успешно решить задачу изучения нового материала на уроке в интерактивном режиме. Игровая технология является одной из эффективных технологий в организации учебной деятельности. Существуют различные игровые технологии, которые могут способствовать различным задачам урока: закрепление знаний, решение задач, также они могут влиять на такие стимулы как самооценка, нестандартное представление информации на уроке. Игровые технологии позволяют разнообразить учебную деятельность на уроке, влияют на наблюдательность и развитие творческого воображения. Игровые технологии можно применять в 7–11 классах с учетом возрастных особенностей: в 7–8-х классах игры, связанные с рассмотрением физических явлений, 9–10-х игры связанные с объяснением физических явлений, в 11-х – к мировоззренческому их толкованию. Таким образом, ИКТ дают возможность немедленного отклика и представление материала наглядно, игровые технологии помогают представить материал необычно, развивать самоконтроль, акмеологические технологии дают возможность саморазвития, применения гуманистического подхода, развития творчества учащихся.

Для внедрения комплексов технологий была создана дидактическая модель изучения учебной темы, построенная на основе спроектированных моделей комплексов технологий. При проектировании дидактической модели изучения учебного предмета учитывались следующие позиции:

1. Цель дидактической системы связана с результатом (результативным блоком), в котором должно отражаться изменение уровня мотивации учения школьников и обученность школьников как взаимосвязанные величины.
2. Цель дидактической системы связана с дидактическим блоком, учителем, психолого-педагогическими условиями. Дидактический

блок состоит из следующих модулей: содержание, под которым понимается учебный материал по темам (теории, законы, явления, физические процессы и т.д.) и дидактические средства, под которыми понимается материально-техническая база (оснащение мультимедийной техникой, наличие лабораторного и демонстрационного оборудования, карт и т.д.) и комплексы технологий. Также был выделен модуль «Психолого-педагогические условия», под этим понимается психологический климат в классе, общий уровень мотивации в классе, психолого-педагогическое сопровождение, обученность. Еще одним важным компонентом является учитель, его профессионализм, проектно-технологическая и аналитико-диагностическая компетентность. Проектирование комплексов технологий, которые должны повлиять на мотивацию учения школьников, а следовательно, и на обученность как одну из составляющих качества образования, предполагает наличие не только благоприятных психолого-педагогических условий, но и дидактических условий.

Необходимость выделения **дидактических условий** применения ИТО была мотивирована анализом результатов поисково-формирующего эксперимента по комплексному применению ИТО.

Дидактические условия представляют собой способы организации процесса обучения, связанные с вариативным применением ИТО. К таким условиям в исследовании отнесены:

- проектирование дидактических систем в рамках учебной темы или учебного предмета;
- проектирование комплексов ИТО;
- способ применения комплексов последовательный или параллельный;
- способ применения технологий в дидактической системе, фрагментарный, комплексный или системный;
- сочетание стимулов мотивации при комбинировании технологий обучения;
- взаимодействие технологий с другими факторами мотивации учения в структуре процесса обучения (содержание, личность учителя, психолого-педагогические условия);
- системная диагностика как управленческий фактор регуляции учебной деятельности учащихся и обучающей деятельности учителя.

Таким образом, дидактическая система изучения учебного предмета с применением ИТО должна отражать структуру процесса обучения, адекватную структуре учебной деятельности учащихся: дидактические задачи – отбор содержания – выбор технологий обучения – определение дидактических условий их реализации – оценка результатов.

Анализируя результаты, следует отметить, что при постепенном внедрении комплексов технологий нулевой уровень мотивации исчезает при внедрении третьего комплекса технологий. Также с внедрением комплексов количество человек с низким уровнем мотивации уменьшается, а количество человек со средним и высоким уровнем увеличивается, достигая своего максимума при внедрении второго комплекса технологий.

На констатирующем этапе эксперимента преобладали средний уровень мотивации в 7,8,9-х классах предмет «Физика» и низкий уровень мотивации учащихся 8,9-х классах предмет «Иностранный язык». При внедрении первого комплекса технологий следует отметить уменьшение всех уровней мотивации. Такое изменение произошло из-за большого оттока учащихся из школы (12 человек) вследствие закрытия старого здания школы и объединения двух 8-х классов в один. При внедрении второго комплекса технологий наблюдается увеличение среднего уровня мотивации учащихся при снижении высокого и низкого уровней мотивации. При внедрении третьего комплекса технологий наблюдается изменение, при котором происходит практически полная перестройка уровней мотивации: количество человек с низким уровнем мотивации резко уменьшается, а количество учащихся со средним и высоким уровнем мотивации составляет большую часть учащихся 10 класса. Такое изменение уровня мотивации может быть связано с тем, что учащиеся, которые пришли в школу получать полное среднее образование, изначально имели достаточно высокий уровень мотивации, который был поддержан внедряемыми комплексами технологий.

Результаты внедрения комплексов технологий говорят о следующем, уже при внедрении первого комплекса технологий в 9-х классах уровень мотивации изменяется. Исчезают учащиеся с нулевым уровнем мотивации, уменьшается количество учащихся с низким уровнем мотивации и растет количество учащихся со средним и высоким уровнем мотивации. В 10-м классе при внедрении второго комплекса технологий происходят количественные изменения состава класса и вместе с тем качественные изменения, которые выражаются в снижении количества учащихся с низким уровнем мотивации. В 11-м классе происходит изменение уровня мотивации учения в связи с определением учащимися предметов для сдачи ЕГЭ, причем высокий уровень мотивации учения имеют те учащиеся, которые предмет «Физика» выбрали как экзамен по выбору для Государственной итоговой аттестации (4 человека, предмет «Физика»).

Таблица 1

Динамика уровней мотивации учения учащихся экспериментального класса ЭК₂ (8-9-10 классы) в %

Учебный предмет	Уровни мотивации	Констатирующий эксперим.	Поисково-формирующий эксперимент						Средн. общий результат
			Компл. ИТО №1		Компл. ИТО №2		Компл. ИТО №3		
			Вар. А	Вар. В	Вар. А	Вар. В	Вар. А	Вар. В	
физика	высокий	23,1	26	30	32	31,8	44	44	34,6
	средний	38,4	33	37	39	39	50	50	41,4
	низкий	34,6	38	30	27	26,8	6	6	22,3
	нулевой	3,8	3	3	2	2,4	0	0	1,7
		100	100	100	100	100	100	100	100
Немецкий язык	высокий	8	8	8	9	8,3			8,3
	средний	46	54	54	54	58,3			55,1
	низкий	46	38	38	37	33,4			36,6
	нулевой	0	0	0	0	0			0
		100	100	100	100	100			100

Анализ динамики уровней мотивации учения учащихся экспериментального класса ЭК₂, в котором опытно-экспериментальная работа проводилась в течение 3-х лет, с 8 по 10 класс по физике и в течение 2-х лет в 8–9 классах – по немецкому языку (в 10 классе немецкого языка в расписании не было), показал положительную тенденцию повышения количества учеников с высоким и средним уровнем мотивации и значительное снижение числа учеников с низким уровнем; нулевой уровень отсутствует в 10 классе.

По сравнению с констатирующим экспериментом прирост на высоком уровне мотивации по физике составил 11,5 %, на среднем – 3 %, снижение на низком уровне составило 12,3 %. По иностранному языку прирост на высоком уровне мотивации составил 0,3 %, на среднем – 9,1 %, снижение на низком уровне составило 9,4 %.

В процессе опытно-экспериментальной работы встали три исследовательские задачи: 1) определить, какой комплекс ИТО наиболее продуктивен; 2) определить, какой способ реализации комплексов ИТО более продуктивен, последовательный (А) или параллельный (В); 3) какова степень влияния на мотивацию учения основных компонентов процесса обучения.

С целью решения первой и второй задачи был проведен сравнительный анализ результатов поэтапной диагностики мотивации и обученности учащихся и составлена обобщающая таблица.

Обобщая результаты, представленные в таблице 2, можно сделать следующие выводы:

1. Повторное применение комплекса ИТО с параллельным способом взаимодействия технологий (вариант В) дает устойчивый прирост и

мотивации и обученности учащихся в каждом экспериментальном классе и в каждом комплексе.

Таблица 2

Динамика показателей качества обучения учащихся – постоянных участников эксперимента в течение 3-х лет (121 чел.) по физике

Классы ЭК		Комплекс №1				Комплекс №2				Комплекс №3			
		А*	К _{м1}	В		А	К _{м2}	В		А	К _{м3}	В	
ЭК1 49 чел.	7	0,69	0,7	0,75	0,76								
	8					0,72	0,79	0,76	0,77				
	9									0,68	0,73	0,74	0,75
ЭК2 38 чел.	8	0,75	0,75	0,79	0,8								
	9					0,71	0,7	0,77	0,79				
	10									0,8	0,79	0,87	0,9
ЭК3 34 чел.	9	0,69	0,7	0,76	0,75								
	10					0,68	0,77	0,7	0,71				
	11									0,65	0,7	0,76	0,75
Ср. коэф.		0,71	0,71	0,76	0,77	0,7	0,73	0,74	0,75	0,71	0,74	0,79	0,8

*А – последовательный вариант применения ИТО,

В – параллельный вариант применения ИТО.

2. Комплекс ИТО №3 оказался наиболее продуктивным (по средним показателям) в данной логике организации процесса обучения.

3. Наиболее высокие результаты достигнуты в 8–9–10-х классах.

Можно заключить, что комплексное и вариативное применение инновационных технологий обучения является действительно продуктивным средством развития мотивации учения школьников с доминированием познавательной направленности, которую выявляет использованная методика диагностики.

С целью выяснения факторов влияния процесса обучения на уровень мотивации среди учащихся 9–11 классов было проведено исследование, при помощи которого мы попытались выяснить, что в большей степени влияет на мотивацию учащихся: содержание предмета, личность педагога, технологии обучения. Предварительно с учащимися была проведена беседа, уточняющая данные понятия.

На основании результатов анкетирования можно сделать вывод, что 16 человек из 40 опрошенных в 9 классе посчитали самым важным фактором, влияющим на мотивацию, технологии обучения (40%). В 10-м классе особо важными были признаны технологии и содержание предмета (37 %). В 11-м классе учащиеся уделяют особое внимание содержанию предмета, называя его как самым важным фактором, влияющим на мотивацию учения (40 %), а технологии обучения помещают на третье место. Такие результаты объясняют и результаты исследования мотивации, согласно которым в 11 классе наблюдается некоторое снижение её уровня. По нашему мнению, одним из основных факторов,

влияющих на такое положение, является выбор предметов для экзаменов ЕГЭ и ГИА и интенсивная подготовка к сдаче выбранных экзаменов.

В обучении физике избранные технологии и созданные комплексы ИТО оказались более результативными, чем в обучении немецкому языку. Причины состоят в том, что потребность в изучении немецкого языка в целом у учащихся более низкая, чем изучение английского языка и физики (выбор немецкого языка для ЕГЭ составил 1 человек), а также в том, что для гуманитарного предмета должен быть, вероятно, предложен другой набор, технологий по сравнению с естественнонаучным предметом. Этот вопрос требует дальнейшего исследования.

Анализ результатов эксперимента позволяет отметить, что при организации изучения материала с помощью комплексов технологий в рамках спроектированных дидактических систем происходит развитие уровней и структуры мотивации учения учащихся.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о том, что между уровнем мотивации и уровнем обученности учащихся в реальной практике обучения не существует прямой связи, поэтому был выбран коэффициент корреляции Спирмена для выявления плотности связи двух показателей, использованных при диагностике результатов опытно-экспериментальной работы. Были составлены ранжированные ряды показателей и вычислены коэффициенты их корреляции по классам (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение коэффициентов ранговой корреляции Спирмена по классам

Класс	Комплекс №3	
	Вариант А	Вариант В
10 класс	0,96	0,95
11 класс	0,97	0,98

Критическое значение для $p = 5\%$ уровня достоверности составляет 0,72. В наших расчетах коэффициент Спирмена составил от 0,95 до 0,98, что соответствует уровню значимости и находится в зоне значимости для средних значений. Из этого следует, что выбранные нами характеристики процесса взаимосвязаны, и мы еще раз подтвердили, что мотивация учения влияет на обученность учащихся и наоборот, а значит, определяет и качество образования.

Также отмечено, что уровень мотивации учения зависит от множества факторов, что доказывает, что мотивация учения это категория, которая зависит от большого количества факторов, одним из которых является технология обучения. Анализируя результаты внедрения комплексов образовательных технологий, можно отметить, что наибольшее

положительное влияние на мотивацию учения школьников оказал комплекс, который основан на акмеологической технологии поуровневого усвоения знаний, ИКТ (моделировании эксперимента), игровой технологии. После внедрения данного комплекса во всех классах наблюдалось увеличение количества учащихся со средним и высоким уровнем мотивации, что еще раз доказывает, что технологии обучения, собранные в комплексы, при определенных дидактических условиях положительно влияют на мотивацию учения.

Список литературы

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М., 1995. – 212 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность: учеб. пособие – М.: Смысл: Academia, 2005. – 346 с.
3. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования: книга для педагога. – СПб., 2002. – 99 с.
4. Максимова В. Н. Введение в акмеологию школьного образования. – СПб.: ЛОИРО, 2002.
5. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М., 1990. – 192 с.
6. Современный образовательный менеджмент: учеб. пособие / В.Н. Максимова, Н.М. Полетаева, И.А. Сиялова, О.П. Бурдакова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 204 с.
7. Дубовицкая Т. Д. К вопросу об учебной мотивации // Вопр. психологии. – 2006. – №1. – С. 73–78.

Педагогические аспекты формирования качеств лидера в профессиональной подготовке курсантов гражданского морского вуза

Формирование лидерских качеств у будущих специалистов морского торгового флота обусловлено спецификой гуманитарной направленности деятельности данных специалистов, поэтому вопросы социализации и проявления активности непосредственно связаны с воспитанием и формированием личности. Анализ педагогических условий путем рефлексивной оценки курсантами вуза позволяет оптимизировать учебно-образовательную и воспитательную среду, способствует саморазвитию качеств лидера с учетом реализации различных воспитательных программ.

Formation of qualities of the leader at the future experts of sea merchant marine fleet is caused by specificity of a humanitarian orientation of activity of the given experts, therefore questions of socialization and activity display are directly connected with education and formation of the person. The analysis of the pedagogical conditions reflecting estimations of cadets of high school allows optimizing educational environment to promote self-development of quality of the leader taking into account realization of various educational programs.

Ключевые слова: лидер, воспитание, формирование, гражданская позиция, социальная активность, анкетирование.

Key words: the leader, education, formation, a civic stand, social activity, questioning.

В современных условиях вопросы профессионализации личности будущего специалиста на различных этапах обучения немислимы без воспитания. Гражданин – участник политических и социально-экономических преобразований, происходящих в обществе. Профессиональное обучение курсантов морского вуза предполагает в этой связи не только качественное образование по дисциплинам общей предметной подготовки, но и воспитание гуманитарной составляющей общечеловеческих ценностей, качеств и свойств личности специалиста морского торгового флота, чья деятельность в будущем может касаться миротворческих отношений, взаимодействия с людьми за пределами собственной Родины, оказания помощи и сохранения толерантности поступков с учетом специфики этнокультурной и социальной направленности [1; 2; 4]. Воспитание и формирование лидерских качеств у буду-

щих специалистов может выступать одной из задач гуманитарного образования в условиях технического вуза, а применительно к подготовке специалистов морского торгового флота воспитание лидера созвучно со становлением руководящих качеств, необходимых, например, капитану торгового или военного судна [5].

В формировании лидерского потенциала у курсантов гражданского морского вуза особая роль принадлежит организации системной и целенаправленной воспитательной деятельности, что позволяет вовлечь обучающихся в активный процесс социализации и адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Образовательная среда вуза выступает моделирующим фактором становления и развития личности [3], где проявления её свойств и качеств, в том числе и в сфере лидерских характеристик, обеспечиваются в процессе как профессиональной подготовки, так и в условиях самовоспитания и саморазвития, совершенствования физических качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

Основными положениями, оптимизирующими эффективность воспитания и формирования качеств лидера, являлись педагогические условия, соблюдение которых можно было считать успешным, если: а) в качестве стержневого средства формирования готовности к лидерской деятельности у курсантов морского вуза выступала учебная, воспитательная и другие виды разнообразной деятельности; б) деятельность курсантов по формированию готовности к лидерской деятельности строилась на основе учета и развития их индивидуально-психологических характеристик, проявляющихся в процессе различных видов совместной деятельности.

На основе обобщенных данных по анализу педагогических условий воспитания и формирования готовности к лидерской деятельности у курсантов гражданского морского вуза были выделены те из них, которые напрямую связаны со спецификой морского вуза и особенностями образовательной среды: 1) привлечение внимания курсантов к проблеме формирования лидерских качеств и готовности к лидерской деятельности в коллективе посредством участия обучающихся в специальной программе «Лидер»; 2) развитие интереса у курсантов к лидерской деятельности путем их ознакомления и усвоения теории и практики лидерства, готовности к лидерской деятельности в коллективе; 3) максимальное и эффективное использование возможностей информационно-образовательной среды; 4) активное использование воспитательных возможностей коллектива в интересах формирования готовности к лидерской деятельности у будущих специалистов флота; 5) использование всего комплекса воинских и боевых традиций ВС РФ и ВМФ; 6) формирование лидерской позиции, лидерского опыта мышления, характера, поведения и эмоционального реагирования; 7) стимули-

рование деятельности курсантов по формированию готовности к лидерской деятельности у будущих офицеров запаса ВМФ; 8) развитие способностей курсантов к самовоспитанию и саморазвитию личностных качеств, реализуемых в лидерской деятельности.

Перечисленные выше педагогические условия позволили резюмировать, что правильно организованная воспитательная работа с курсантами есть не что иное, как умелое внутреннее стимулирование их активности в работе над собой, побуждение их к самовоспитанию и развитию, самосовершенствованию, формированию необходимых лидерских качеств, а следовательно, и готовности к осуществлению лидерской деятельности в коллективе. Необходимость формирования готовности к лидерской деятельности у курсантов морского вуза обусловлена потребностью общества в лидерах, стратегическими целями современного образования, необходимостью формирования будущей элиты морского транспортного флота. Современные условия жизнедеятельности в государственном морском университете имени адмирала Ф. Ф. Ушакова всецело позволяют решить эти задачи.

Учитывая эти задачи, нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей воспитания лидерских качеств у курсантов с помощью специально разработанной анкеты-вопросника, выявляющей условия воспитания и формирования свойств лидера у обучающихся, что позволило в дальнейшем оптимизировать программу воспитательной работы с курсантами, которая получила название «Лидер». Обучающимся предлагалось ответить на вопросы, имеющие ранжированную оценку от одного до пяти баллов. При этом минимальному баллу соответствовала низкая оценка изучаемого свойства или явления, а высокому – выраженный показатель по данному вопросу. Все вопросы были сгруппированы таким образом, что в итоге позволило анализировать полученные результаты по следующим трем блокам: 1) блок оценки знаний и представлений о лидере и лидерстве; 2) мотивационно-потребностный блок – интерес к изучению теории лидерства и программы формирования лидерских качеств; 3) блок рефлексии программ воспитания, формирования и развития лидерских свойств у курсантов.

В результате исследования по данным анкетирования выявилась неоднородность оценок курсантов по указанным блокам вопросов. В частности, по блоку оценки знаний и представлений о лидерстве примерно 75,6% опрошенных отметили, что знают о командирах-лидерах военно-морского флота из рассказов своих дедов, отцов и других членов семьи, имевших отношение к воинской службе или торговому морскому флоту. Более $\frac{1}{3}$ опрошенных курсантов указали, что знания о функциях и роли командиров корабля им известны из военных учебников и художественной литературы. Большая часть курсантов (77 %) также отметили, что знакомы с героизмом моряков, командирами воинских

коллективов из документальных источников, например, телевизионных документальных фильмов. Высоко оценили рассказы самих участников боевых действий о ветеранах Великой Отечественной войны, военно-морского флота 43 % курсантов. В то же время, примерно 44 % опрошенных считают что для приобретения знаний о подвигах военных моряков необходимо чаще посещать музеи и совершать экскурсии на корабли, знакомиться с «комнатами боевой славы флотских объединений и соединений». Наряду с этим примерно 71,4 % опрошенных считают, что получить данную информацию из интернета, особенно при подготовке рефератов, освоении дисциплин гуманитарного цикла. Более половины опрошенных курсантов указали на то, что лучший способ узнать о военных и трудовых подвигах командиров флота непосредственное посещение кораблей ВМФ, а также встречи с военнослужащими-моряками.

По второму блоку вопросов – мотивационно-потребностному (выявление интереса к изучению теории лидерства, программ воспитания лидерских качеств) – курсанты обнаружили более активную тенденцию к изучению норм, традиций и профессионального опыта командиров-лидеров ВМФ. Так, примерно четверть опрошенных указали на то, что проявили интерес к истории ВМФ в начальной и средней общеобразовательной школе, а у 37,8 % курсантов вообще не было каких-либо ценностных установок в этом возрасте. Около 50 % опрошенных считают, что более серьезно стали относиться к изучению истории ВМФ в старших классах средней школы и связывают это с формированием профессиональных установок для получения образования с военно-морской направленностью. 44 % курсантов отметили, что увлеклись традициями Военно-морского флота, историей командиров, занимаясь на факультете военного обучения в Морском государственном университете имени адмирала Ф. Ф. Ушакова. Наряду с этим 14,7 % курсантов показали низкие оценки по гуманитарным аспектам изучения роли командиров в истории ВМФ. Более половины опрошенных (52,5 %) ориентированы на военное обучение из-за желания стать настоящим моряком, а впоследствии и офицером ВМФ или капитаном морского торгового флота. Оценка курсантами мотивации к получению знаний о Военно-морском флоте, командовании и о лидерских качествах несколько неоднозначна. В частности, 13,6 % опрошенных делают это из-за требования руководства факультета и командиров рот, тогда как 39 % по собственной инициативе прибегают лишь к помощи и консультациям по изучаемым вопросам. 54,6 % курсантов считают, что выбор их будущей профессиональной деятельности обусловлен гражданской позицией и сформированностью патриотических чувств при прохождении подготовки на факультете военного обучения; 21 % курсантов считают, что их профессиональный выбор в большей мере связан с изучением других общепредметных дисциплин; 93,4 % опрошенных высказали желание соответствовать со-

временным требованиям, предъявляемым к лидеру, что говорит о проявлении их активной жизненной позиции, свидетельствующей о достаточно зрелых социальных установках курсантов морского университета.

Результаты по третьему блоку (рефлексия программ воспитания, саморазвитие лидерских свойств у курсантов) свидетельствуют, что более 70 % опрошенных обнаруживают склонность к поиску самостоятельных занятий и обретению опыта в «становлении лидера», используя необходимую научно-педагогическую литературу; 69,3 % курсантов указали на то, что необходимые знания они получают из лекций, практических занятий и тренингов, однако считают, что на это отводится недостаточно часов; 73,5 % опрошенных отметили, что им нравятся систематические занятия, организуемые факультетом военного обучения и посвященные изучению опыта становления командира-лидера, его роли в истории отечества, армии и флота. К таким методам работы они относят лектории, кинофестивали, конференции, встречи с ветеранами войны и пр. В то же время проявление собственной активности в проведении различных культурно-досуговых мероприятий, посвященных изучению и обсуждению истории и боевых традиций ВС и ВМФ РФ, более половины опрошенных (65 %) оценили низкими баллами, что может свидетельствовать о недостаточности привлечения молодых людей к проявлению социальной активности в различных видах досуговой деятельности во внеурочное время. Однако мероприятия военно-патриотической направленности, организуемые морским университетом, охотно поддерживают 78 % опрошенных, они также отмечают свое активное участие в их проведении. Опрошенные курсанты не обнаружили активной жизненной позиции в сфере передачи знаний и традиций младшим по возрасту – школьникам. Лишь 14,7 % опрошенных курсантов изъявили желание передавать знания и опыт профессиональной деятельности подрастающему поколению, а 38,8 % опрошенных считают себя к такой деятельности пока неподготовленными. Более 60 % опрошенных курсантов отмечают, что комплексный подход к формированию лидерских качеств у будущих специалистов ВМФ является наиболее эффективной педагогической технологией где должны учитываться различные техники и приемы формирования индивидуально-психологических и социальных свойств лидера как специалиста в заданном виде профессиональной деятельности.

Итоговый анализ полученных данных свидетельствует о неоднозначности позиций курсантов в вопросах социализации личности и проявления лидерских способностей на основе их воспитания и формирования под влиянием педагогических условий, которые лежат в плоскости создания и организации эффективной образовательной среды, учитывающей преемственность традиций воспитания и обучения,

профессионального становления специалиста и Гражданина, способного решать поставленные обществом задачи.

Список литературы

1. Гаврилова С. Г. Формирование комплексной готовности будущих военных специалистов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 24 с.

2. Галиева Х. С. Формирование правовой культуры курсантов морского вуза в процессе профессиональной подготовки как средство становления межнационального полилога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2011. – 22 с.

3. Маричев, И. В. Морская академия в образовательном пространстве. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф.Ушакова, 2006. – 145 с.

4. Тимченко П. В. Воспитание гражданской позиции курсантов морского вуза как фактор профессионального становления специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – В. Новгород, 2012. – 26 с.

5. Томилин А. Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: моногр. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф. Ф. Ушакова, 2010. – 150 с.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В ОБРАЗОВАНИИ

УДК. 376.364.2

Л.М. Кобрина, О.А. Денисова. А.В. Калинина

Характеристика абилитационной работы с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья

В статье раскрывается проблема коррекционно-педагогической работы с детьми первого года жизни, имеющими нарушения слуха. Рассматривается необходимость раннего сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

In article the problem of correctional and pedagogical work with children of the first year of the life, having a hearing disorder reveals. Need of early support of children with limited possibilities of health is considered.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, раннее сопровождение, психомоторное развитие, реабилитация

Key words: children with limited possibilities of health, early support, psychomotor development, rehabilitation

Ранняя коррекция отклонений в развитии детей является приоритетной во всем мире. Взаимобусловленность негативных факторов, связанных с нарушением психофизического развития, указывает на необходимость включения ребенка и семьи в программы помощи уже на ранних этапах его жизни. В современной педагогической науке ранняя комплексная помощь детям от 0 до 3 лет признана эффективным средством профилактики и компенсации имеющихся нарушений развития [6; 10; 14; 18; 19; 22; 23]. Основной целью реализации программ ранней комплексной помощи является абилитация младенца и ребенка раннего возраста.

Исследования ученых института коррекционной педагогики РАО, [10; 22] разрабатывая концепцию раннего вмешательства, выдвинули следующую стратегию комплексного подхода к проблеме диагностики и ранней коррекционной помощи:

- скрининговое обследование всех новорожденных в родильных домах с указанием фактора риска в карте развития ребенка;
- расширение деятельности кабинетов здорового ребенка в детских поликлиниках;
- целенаправленное наблюдение за темпом физического развития ребенка группы риска по месту его жительства со стороны педиатра, ло-

гопеда, психолога;

- создание команды специалистов для выявления характера отклонений;

- организация центров детства в целях ранней диагностики и ранней коррекции отклоняющегося развития с опорой на медико-психолого-педагогическую работу с проблемным ребенком и оказание психолого-педагогической поддержки родителям;

- раннее начало систематической коррекцией работы, в том числе и в группах кратковременного пребывания при специализированных дошкольных учреждениях;

- целенаправленная подготовка и переподготовка специалистов разных профилей для комплексной коррекционной работы с детьми раннего возраста.

В 1999 г. на базе ИКП РАО создан «Центр ранней диагностики и специальной помощи детям с выявленными отклонениями в развитии», который возглавила Ю. А. Разенкова. В результате был создан проект Программы единой государственной системы раннего выявления и ранней специальной помощи детям с отклонениями в развитии. Проведенное обсуждение Программы и мониторинг действующих служб ранней помощи в России показали необходимость дальнейшей проработки данной проблемы [22].

Система диагностических методик сотрудников лаборатории психического развития дошкольников Психологического института РАО, применяемая для исследования детей раннего возраста базируется на культурно-исторической концепции психического развития Л. С. Выготского; теории ведущей деятельности А. Н. Леонтьева; периодизации психического развития Д. Б. Эльконина; концепции генезиса общения ребенка со взрослыми М.И. Лисиной. В соответствии с этим теоретическими положениями определяющими факторами психического развития ребенка являются общение со взрослым ребенком и ведущая деятельность на определенном этапе развития.

В процессе общения и деятельности закладываются основные личностные образования:

- отношение ребенка к социальному и предметному миру (отношение к социальному миру проявляется в доброжелательности, инициативности ребенка к окружающим людям, предметному миру – в любознательности, настойчивости при совершение действий с предметами); к себе самому (положительное самоощущение, уверенность в своих силах);

- способы взаимодействия с окружающей действительностью;

- развитие познания.

На каждом возрастном этапе общение и ведущая деятельность имеют качественно своеобразное содержание. Преобразование этого

содержания положено в основу современной отечественной периодизации психического развития. В рамках данного подхода уровень развития общения и ведущей деятельности отражает наиболее существенные характеристики общего психического развития ребенка и выступает адекватным предметом психологической диагностики.

В настоящее время имеется определенный опыт реализации данной программы. Наиболее успешным признан опыт Санкт-Петербургской социальной программы «Абилитация младенцев», программы «Лонгитюд». В Москве реализация государственной программы проходит в консультативно-диагностическом центре ИКП РАО; в Центре ранней диагностики и специальной помощи МО России; в центре «Малыш»; в центре «Лечебной педагогики» и некоторых других. Общим выводом о результате анализа данного опыта является признание необходимости и экономической целесообразности встраивания системы ранней помощи в имеющуюся образовательную систему путем расширения функций образовательных учреждений [20; 22]. В настоящее время разрабатывается федеральная система ранней помощи [20; 22]. Как отмечает Ю.А. Разенкова, создаваемая в регионах система раннего вмешательства должна опираться на родителей. Всем учреждениям: различным центрам, психолого-медико-педагогическим комиссиям, группам кратковременного пребывания, детским поликлиникам необходимо взаимодействовать с родителями и привлекать их.

Также в Санкт-Петербурге созданы региональная Ассоциация психического здоровья младенцев и лекотеки – библиотеки игрушек для детей с особыми потребностями.

Следует отметить, что уже работает государственная система выявления нарушений слуха у детей с периода новорожденности. В соответствии с приказом Минздравмедпрома России № 108 от 23.03.96 г. «О введении аудиологического скрининга новорожденных и детей 1-го года жизни» и указаниями Минздрава России № 103 от 05.05. 92 г. «О введении единой системы раннего выявления нарушений слуха у детей, начиная с периода новорожденности, и их реабилитации» предложена государственная система раннего выявления детей с подозрением на снижение слуха [4].

В 1992 г. в Санкт-Петербурге был создан Институт раннего вмешательства (ИРАВ). Л. Чистович разработана программа «Абилитация младенцев», являющаяся составной частью целевой медикосоциальной программы Санкт-Петербурга «Дети-инвалиды». С 2001 г. Санкт-Петербург в рамках проекта Таис «Партнерство в сфере образования, здравоохранения и социального развития» был выбран в качестве модельного региона для России в области раннего вмешательства. Сотрудниками института при поддержке коллег из Великобритании, США, Норвегии, Финляндии, Швеции отработаны скрининговые методы выяв-

ления детей с нарушением развития, методы точной оценки слуха и зрения, программы раннего вмешательства для детей группы биологического риска и детей с нарушением развития (детей с синдромом Дауна, церебральным параличом, с множественными нарушениями, с социально-эмоциональными нарушениями и др.), началась отработка программы раннего вмешательства для детей из семей социального риска (семей выпускников детских домов). Большое внимание уделяется профессиональной и социальной поддержке семьям, имеющим детей-инвалидов; многодетным мамам; женщинам, живущим в сложных социальных условиях.

Л. А. Чистович определяет реабилитационную работу как систему медико-педагогических мероприятий, направленных на предупреждение, лечение, коррекцию отклонений в развитии детей раннего возраста, еще не адаптированных к социальной среде [23]. Задачи, стоящие перед службой ранней помощи: максимально раннее выявление особых образовательных потребностей ребенка; максимальное сокращение разрыва между моментом определения первичного нарушения и началом целенаправленного обучения; обязательное включение родителей в процесс раннего обучения и их подготовка.

Программа «Абилитация младенцев» включает три раздела: первый – организация скрининга младенцев; второй – определение уровня развития; третий – создание (в рамках города) условий для стимуляции и развития детей с отставаниями или риском отставания в развитии [23]. Содержанием ранней коррекции отклоняющегося развития является: скрининговое обследование новорожденных в родильных домах с указанием фактора риска в карте развития ребенка; расширение деятельности кабинетов здорового ребенка в детских поликлиниках; целенаправленное наблюдение за темпом психофизического развития ребенка группы риска по месту его жительства со стороны педиатра; проведение дифференциальной диагностики отклонений в развитии; оказание психолого-педагогической помощи родителям, воспитывающим проблемного ребенка; раннее начало систематической коррекционной работы; организация целенаправленной подготовки и переподготовки специалистов разных профилей для комплексной коррекционной работы с детьми младенческого и раннего возраста. Раннее вмешательство рассматривается как социальная программа для детей от рождения до трех лет с отставанием и риском отставания, где большая роль отводится семье, матери в реализации индивидуальной программы развития ребенка.

Значительный интерес представляют собой исследования отечественных ученых, посвященные раннему вмешательству. Л. М. Кобрин указывала, что при организации и проведении реабилитационных мероприятий необходимо сочетание психолого-педагогических и лечебных

воздействий, разработанных с учетом специфики аномального развития, возрастных особенностей ребенка, что требует привлечения к абилитационной работе различных специалистов и семьи; определила принципы (комплексного и деятельностного подхода) и этапы абилитационной работы [12].

Этапы комплексной абилитационной работы с детьми раннего возраста, имеющими нарушения слуха [12]:

1) предварительный этап – установление связей с родильными домами, женскими консультациями, детскими поликлиниками;

2) установление связей с семьями, имеющими детей с отклонениями в развитии;

3) организационный этап – выявление детей первого года жизни, имеющих отклонения в развитии;

4) изучение особенностей формирования психофизических функций детей первого года жизни с отклонениями в развитии;

5) организация ранней семейной абилитационной работы с детьми первого года жизни с отклонениями в развитии.

Содержанием работы всех этапов является: организация системы семейной абилитационной помощи, системы выявления детей первого года жизни с отклонениями в развитии, создание особой структуры, обеспечивающей комплексный и деятельностный принципы работы с детьми данной группы, определение научно-обоснованного содержания работы.

В работах Л. И. Растягайловой и З. М. Дунаевой предлагается система помощи детям с выраженными отклонениями в развитии. Авторы предлагают восемь этапов в организации помощи:

– первый этап – детальное обследование новорожденных неонатологом, неврологом, генетиком с регистрацией всех адаптивных параметров ребенка в паспорте новорожденного;

– второй этап – подробное изложение в истории диагностических и коррекционных мероприятий по отношению к ребенку с особенностями развития в период младенчества (до 1 года), выявление детей группы риска;

– третий этап – дифференциальная диагностика с определением прогноза развития и адекватной коррекционной работы с детьми от одного до трех лет в условиях соответствующего детского учреждения;

– четвертый этап – выделение ведущих отклонений в развитии ребенка после трех лет с целью их компенсации и подготовки ребенка к школьному обучению;

– пятый этап – дифференциально-диагностическая и психолого-медико-педагогическая работа с целью подбора адекватной формы обучения;

– шестой этап – выявление детей с трудностями школьной адапта-

ции; корректировка программы и условий обучения и воспитания дезадаптированных школьников с максимальным учетом индивидуальных особенностей;

– седьмой этап – ранняя (с 12–13 лет) профессиональная ориентация и соответствующая подготовка в профессиональных школах трудовой и жизненной адаптации подростков;

– восьмой этап – социальная опека подростков с отклонениями в развитии работниками социальных служб при муниципалитетах период начальной трудовой адаптации (получение доступной квалификации и внедрение в трудовой коллектив).

На всех этапах должно осуществляться комплексное взаимодействие специалистов: медиков, психологов, педагогов, юристов и социальных работников (Растягайлова Л.И., Дунаева З.М.)

Е. Ф. Архипова указывает, что определяющими для развития ребенка являются первые два-три года жизни. При этом для формирования личности ребенка и развития его психики важны отношения с матерью. Поэтому все программы ранней помощи детям являются семейно-центрированными, направленными на помощь всей семье, а не только ребенку. Как отмечает Е. Ф. Архипова, служба ранней помощи должна предусматривать оказание помощи семье, воспитывающей проблемного ребенка [1].

Результатом многолетних исследований Е. Ф. Архиповой явились: методика предречевого развития и диагностики особенностей его нарушений в ранней стадии ДЦП (1979); коррекционно-логопедическая работа с детьми, страдающими ДЦП на первом и втором году жизни (1982, 1983); коррекционно-логопедическая работа с детьми первых трех лет жизни (2004); логопедическая работа с детьми раннего возраста (2005); создание и внедрение инновационной модели комплексного сопровождения развития детей раннего возраста с перинатальной энцефалопатией и ее последствиями (2009) и др. [1]

О. Г. Приходько создана система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с ДЦП (2009).

Ранняя коррекция отклонений в развитии детей является приоритетной во всем мире. В отечественной литературе дается анализ программы раннего вмешательства, принятой конгрессом США в 1986 г. законом PL-99-457, изучается опыт реализации этой программы в условиях США, Швеции, Норвегии, Финляндии и др. Наиболее известными являются следующие зарубежные программы ранней помощи: Коннектикутский тест «Обследование развития новорожденных и детей до 3 лет», Каролинский учебный план для детей от рождения до 5 лет, программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями, Гавайский профиль раннего обучения, Мюнхенская функциональная диагностика, Программа ранней диагностики развития «Тандем»

(Голландия), Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии «Маккуэри» (Австралия).

Оценка уровня психомоторного развития ребенка в раннем возрасте должна производиться комплексно. При этом следует учитывать особенности развития общей и мелкой моторики, сенсорно-перцептивной деятельности, речи, эмоционального развития.

Таким образом, результаты диагностической работы дают информацию специалисту об особенностях развития ребенка раннего возраста, позволяют определить основные направления помощи.

Проблемы организации и содержания ранней помощи детям с незначительными отставаниями и задержкой психомоторного развития (ЗПМР), которые составляют достаточно многочисленную группу среди детей с проблемами развития, остаются актуальными.

Е. В. Кожевникова – директор Санкт-Петербургского института раннего вмешательства, эксперт Детского фонда ООН – UNICEF указывает, что основной принцип работы системы раннего вмешательства заключается в комплексном командном подходе, когда несколько специалистов (невролог, психолог, дефектолог и др.) одновременно ведут прием с диагностикой состояния развития ребенка, разрабатывают индивидуальные программы сопровождения ребенка и семьи. Одним из важнейших моментов в развитии системы раннего вмешательства является квалификационная и профессиональная составляющая команды врачей [19].

Дети с выявленными отставаниями в психофизическом развитии в первую очередь оказываются в руках врачей: неонатологов, педиатров, невропатологов, ортопедов.

Е. М. Мастюкова отмечает, что многолетние наблюдения за детьми с задержкой психомоторного развития на первом году жизни привели к мысли о необходимости определенной дифференциации задержки развития с целью облегчения постановки диагноза, определения интенсивности и методов стимуляции возрастного развития, прогноза, оценки эффективности лечения и социальной адаптации. Часто установление истинной причины нарушения развития и определение эффективного пути коррекции зависят от логики мышления и настойчивости врача [16].

Л. М. Кобрин указывает, что при организации и проведении абилитационных мероприятий необходимо сочетать психолого-педагогические и лечебные воздействия, разработанные с учётом специфики аномального развития, возрастных особенностей ребенка, что требует привлечения к абилитационной работе различных специалистов и семьи. Служба ранней помощи должна предусматривать оказание помощи всей семье, воспитывающей проблемного ребенка [12].

Л. А. Чистович, Е. В. Кожевникова в российском варианте программы раннего вмешательства отмечают, что одним из главных специали-

стов, осуществляющих помощь ребенку, должна стать сама мать. В этом случае параллельно с привлечением матерей к участию в программе раннего вмешательства необходимо срочно готовить специалистов в этой области: перинатальных психологов и психологов, оказывающих и психотерапевтическую помощь матери, специалистов по раннему детскому развитию, дефектологов, причем это должны быть специалисты высокого класса [23].

К сожалению, уровень психологической грамотности населения остается пока на низком уровне. Именно поэтому важную роль необходимо отвести консультантам – психологам, дефектологам. Их задачей должна быть просветительская работа с семьями в центрах планирования семьи, в медицинских учреждениях, в образовательных учреждениях со старшими школьниками.

В 2011 г. инициативной группой специалистов из различных регионов была создана Ассоциация раннего вмешательства. Цель создания Ассоциации – объединение организаций и профессионалов, работающих в области раннего вмешательства для содействия защите прав детей раннего возраста с нарушениями развития, отставанием в развитии или высоким риском появления нарушений и их родителей на получение квалифицированной профессиональной помощи через программы раннего вмешательства в РФ.

Актуальность проблемы раннего сопровождения детей с психомоторными нарушениями развития состоит в малочисленности Центров помощи в регионах, в необходимости подготовки специалистов высокого уровня в смежных областях специальной педагогики и психологии и медицины. Сохраняется низкий уровень психологической грамотности родителей, воспитывающих детей с проблемами в развитии. Это мешает матери принять ребенка с нарушением таким, какой он есть, адекватно способствовать его развитию. Зачастую родители не готовы слышать информацию от врачей об отставании в развитии ребенка, не следуют рекомендациям обратиться за дальнейшей диагностической и консультативной помощью к специалистам. Сохраняется ситуация, когда помощь детям раннего возраста с психомоторными нарушениями ограничивается только медицинскими мероприятиями. Большой процент врачей не направляет родителей к дефектологу, предполагая, что в раннем возрасте коррекционная работа не проводится или является неэффективной.

Таким образом, интерес специалистов к различным аспектам реабилитационной деятельности продолжает оставаться высоким, значит, вопросы оказания ранней помощи таким детям не останутся без внимания и будут решаться.

Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Актуальные проблемы ранней диагностики и коррекции отклонений в развитии // Специальная психология. – № 1(3). – 2005. – С. 60.
2. Бадалян Л. О., Журба Л. Т., Всеволожская Н. М. Руководство по неврологии раннего детского возраста. – Киев: Здоровье, 1980.
3. Баранова М. Л. Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. – Ростов н/Д: Феникс, 2005.
4. Выявление детей с подозрением на снижение слуха: младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст / под ред. Г. А. Таварткиладзе и Н. Д. Шматко. – М.: Полиграф сервис, 2002.
5. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрест. по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. – М., 2001.
6. Денисова О. А., Кобрин Л. М., Тюлю З. А. и др. Профилактика аномалий развития в пренатальном, натальном и постнатальном периодах: учеб.-метод. пособие // Методические рекомендации к спецкурсу для студентов дефектологического факультета. Ч. 1–2. – Череповец: ЧГПИ им. А. В. Луначарского, 1996.
7. Джонсон-Мартин Н. М., Дженс К. Г., Аттермиер С. М., Хаккер Б. Дж. Программа «Каролина» для младенцев и детей младшего возраста с особыми потребностями / под. Ред. Н. Ю. Барановой. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, КАРО, 2005.
8. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие для педагогов / под ред. Е.А. Стребелевой. Изд. 2. – М.: Экзамен, 2004.
9. Как развивается ваш малыш? / под ред. Ю.А. Разенковой. – М.: Просвещение, 2008.
10. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы в группах кратковременного пребывания: метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой.- М.,2003.
11. Кобрин Л. М. Принципы и направления абилитационной работы с детьми раннего возраста с нарушениями слуха / Актуальные проблемы коррекционной педагогики, специальной психологии и детской психиатрии: материалы междунар. науч.-практ. конф. 22–24 апреля 2009 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. – С. 136–142.
12. Кобрин Л. М. Абилитационная работа с детьми раннего возраста с нарушениями слуха: учеб. пособие. – СПб.: Наука–Питер, 2005.
13. Кобрин Л. М., Денисова О. А. Абилитационная работа с глухими детьми раннего возраста: учеб. – 2-е изд., доп. и испр. / Л.М. Кобрин, О.А. Денисова – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2010. – 156 с.
14. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2006.
15. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. – М.: ВЛАДОС, 1997.
16. Макарычева Н. В. Проблемы раннего детства. Диагностика, педагогическая поддержка, профилактика: В помощь занимающимся воспитанием детей 2–3 лет. – М., 2005.
17. Нет «необучаемых детей»: Книга о раннем вмешательстве / под ред. Е.В. Кожевниковой и Е. В. Ключковой.- СПб.: КАРО. 2007.

18. Работа с маленькими детьми. Описание трех подходов к программам де-институционализации / под ред. Е.В.Кожевниковой, К. Сунда. – СПб.: Санкт-Петербургский Институт раннего вмешательства, КАРО, 2009.

19. Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям: материалы конф. Москва, 18–19 февр. 2003 г. / сост. Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвызян. – М.: Полиграф-сервис, 2003.

20. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: ВЛАДОС, 2009.

21. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2007. Формула успеха / под ред. Ю.А. Разенковой. – М.: Московское Бюро ЮНЕСКО, 2005.

22. Чистович Л., Кожевникова Е. Разум, чувства и способности младенца: Пособие для любопытных родителей. – СПб.: Петербург-21 век, 1996.

23. URL: <http://www.ikprao.ru>

ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ГЕОГРАФИИ, ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ И ТУРИЗМА

УДК 371.14:91:004.738.5

А.Л. Миллер

Сетевое взаимодействие учителя географии как средство повышения квалификации

В статье идет речь о необходимости сетевого взаимодействия учителей географии, также раскрываются причины слабой вовлеченности петербургских учителей географии в этот процесс. Приводится характеристика двух ведущих интернет-порталов, предоставляющих возможности развития сетевого взаимодействия.

The article deal with the issues of necessity of network interaction for geography teachers, also the reasons for low involvement of the St. Petersburg geography teachers in this process are analyzed. Characteristics of the two main Internet portals that provide opportunities for the development of network interaction.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, Интернет-технологии, «Сеть творческих учителей», портал «Открытый класс»

Key words: network interaction, Internet technologies, «Innovative teachers network», portal «Open class».

В информационном обществе актуальна проблема образованности поколения, а непрерывное обучение и профессиональное развитие становится составной частью жизни каждого человека. Освоение учителем новой информационной культуры в значительной мере будет определяться проникновением в образование и повседневную жизнь технологий, основанных на использовании не только персональных компьютеров, но и компьютерных сетей. Сеть Интернет на сегодня становится универсальной средой как доступа к любой информации, так и средством ее поиска и распространения, средством самовыражения на аудиторию. Успешность решения этой важной проблемы зависит от разработки теоретической и практической обоснованности процесса повышения квалификации педагогических кадров.

В начале 2010 г. была озвучена концепция образовательной инициативы «Наша новая школа». Согласно этой инициативе стимулом должна стать аттестация педагогических и управленческих кадров – периодическое подтверждение квалификации педагога, её соответствия

задачам, стоящим перед школой. Принципиально обновлены квалификационные требования и квалификационные характеристики учителей. Программы повышения квалификации должны гибко изменяться в зависимости от интересов педагогов, а значит – от образовательных потребностей детей [7]. Одной из главных характеристик или условий успешной реализации процесса модернизации является формирование среды профессионального общения как важнейшего элемента повышения квалификации педагога. Интернет в данном случае выступает как один из инструментов реализации этого профессионального общения.

Система повышения квалификации должна ориентироваться не только на то, чтобы дать педагогам некую дополнительную сумму современных знаний. Прежде всего она должна быть направлена на стимулирование их познавательной активности, творческих поисков, личностного роста, т. е. на становление в конечном итоге процесса самообразования [5]. Информатизацию образования применительно к учителям, и, в частности, учителям географии, необходимо рассматривать в двух направлениях: а) для обучения и воспитания учащихся, б) для собственного личностно-профессионального развития.

«Современные требования работодателей к выпускникам: умение работать с информацией, навыки работы в команде – вот что надо иметь по окончании учебного заведения. Важен не объем знаний, а способность их усваивать, – таковы потребности новой экономики. Однако существующая система образования не способна им соответствовать. Формирование новой модели образования связано с изменением характера информационных потоков. Эра компьютеров закончилась. Сегодня работают не компьютеры, а коммуникации» [6]. Однако под коммуникациями сегодня понимается не столько электронная почта, которая сейчас есть у большинства учителей географии, сколько деятельность учителя географии, направленная на его профессиональное развитие. Что касается школьников, то они «живут» в компьютерных сетях и взаимодействуют друг с другом, и это стало составляющей их повседневной жизни. Однако грамотному, эффективному сетевому взаимодействию школьников сейчас (по крайней мере в рамках учебного процесса) никто не учит. Некоторые рекомендации приведены в книге «Основы компьютерных сетей» (гл. 11) [8]. Главная причина заключается в том, что подавляющее большинство учителей (и, в частности, учителей географии) не имеют опыта такого взаимодействия. Учитель, не имеющий опыта эффективного сетевого взаимодействия, замыкающийся в рамках своей школы, своего района, это учитель, не идущий в ногу со временем. Он достаточно быстро останавливается в своем развитии, становится неинтересным для своих учеников.

Сегодня Интернет следует рассматривать уже не только как некоторую базу данных, информационное хранилище, но и как определенный

механизм, устройство, инструмент. Сегодня это уже среда, которую учитель географии не только должен знать и понимать, но и принимать участие в ее формировании. Действительно, крайне редко учитель использует найденную информацию в том виде, в каком ее находит: он с ней работает – расширяет, свертывает, перестраивает, корректирует. А степень удовлетворения потребности зависит от него самого – не только от уровня информационно-коммуникативной компетентности, но и от желания развиваться. Существующие интернет-технологии позволяют учителю оперативно получать необходимую информацию, которую он сможет использовать в своей работе, а также, что не менее важно, активно обмениваться опытом с коллегами [3]. Возможности для профессионального развития, повышения квалификации у сетевого взаимодействия велики. В его основе лежит проявление собственной инициативы: учитель сам определяет чему научиться, какие проблемы обсуждать, какой форме взаимодействия отдать предпочтение. Коллективное сетевое взаимодействие – это залог не только продуктивного обмена информацией, но и основа приобретения новых знаний и умений, на основе которых происходит дальнейшее повышение квалификации. Включаясь в сетевое взаимодействие, учитель имеет возможность не только получить новые знания, но и использовать их на практике, и, не останавливаясь на достигнутом, продолжать повышать квалификацию. Специальных программ курсов повышения квалификации, на которых именно учителя географии приобретали бы опыт такого взаимодействия, к сожалению, не разработано. А самостоятельно осваивают сетевое взаимодействие на профессиональном уровне немногие. Рассмотрим наиболее известные из них сетевые сообщества.

Большие возможности для профессионального развития учителя географии открывает портал «Открытый класс» (<http://www.openclass.ru>). На этом портале организованы сообщества учителей географии, в котором найдется место всем учителям – от начинающих до профессионалов. Однако большинство из них организовано по региональному принципу. Но даже если учитель не вступил ни в одно из сообществ, ему предоставлена возможность размещать собственные статьи, разработки уроков (занятий), находить материалы к урокам и, что немаловажно, принимать участие в обсуждении разработок, помещенных коллегами. Также предоставляется возможность пройти обучение в дистанционном режиме.

Еще бóльшие возможности для профессионального развития учителя географии открывает портал «Сеть творческих учителей» (<http://www.it-n.ru>). Большинство сообществ на нем не являются региональными. Необходимо отметить его главную особенность – этот портал специально создан для обмена опытом применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в учебном процессе. В рамках пор-

тала организовано сообщество учителей географии, которое поистине можно назвать творческой мастерской. Наиболее популярная программа среди учителей географии, с помощью которой создаются образовательные ресурсы, – MS Power Point. Но вместе с тем презентация, созданная в этой программе, зачастую просто демонстрируется учителем на уроке, не позволяя тем самым развивать продуктивную деятельность учащихся. Пожалуй, здесь уместно провести аналогию с диафильмом, учебной картиной или таблицей – те же иллюстрации, текст, только носитель информации другой. А развитие интеллектуальных способностей возможно, как отмечают психологи еще со времен Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, лишь в ходе продуктивного обучения. Большинство ресурсов, размещенных в рамках данного сообщества на этом портале, это тоже презентации. Однако последними их можно назвать лишь условно, только потому, что они сделаны в MS Power Point. По сути дела, они являются интерактивными пособиями. Не случайно появилась в рамках сообщества творческая группа «От презентаций к интерактивным пособиям». Для учителей, которые не умеют создавать подобные презентации, организуются мастер-классы, на которых главное внимание уделяется инструментам MS Power Point, позволяющим создавать элементы интерактивных пособий: гиперссылкам, сложным анимациям, триггерам и др. Делается это для того, чтобы учителю-географу стал понятным опыт коллег, чтобы он стал источником новой идеи, по выражению В.И. Загвязинского «канвой для вышивания», а затем стимулом для создания собственного опыта [4, с. 61].

В сообществе учителей географии, в том числе в каждой его группе, постоянно пополняется библиотека учебно-методических материалов. На портале представлена также единая библиотека, состоящая из NITI (New Information Technology&Internet)–методик¹ и VCT (Virtual Classroom Tour)-проектов. Многие учителя в своей работе используют электронные образовательные ресурсы на CD (мультимедийные учебники серии 1С, виртуальную школу Кирилла и Мефодия и др.). NITI–методики позволяют им поделиться опытом работы в рамках портала. Отметим также, что некоторые мультимедийные издания по географии имеют выход в Интернет в программной оболочке, а в некоторых предусмотрена возможность изменения списка интернет-ресурсов. Под VCT-проектом понимается учебный проект, написанный по определенному образцу, приведенному на портале. Он включает в себя методику проведения занятий с использованием проектного метода обучения. Имея структурированное описание проекта, учитель может повторить успешный опыт

¹ Термин NITI-методика «родился» в рамках портала и подразумевает методики проведения уроков, объединенных одной темой, с обязательным использованием ИКТ и Интернета.

других учителей или создать свой собственный проект. Важно также то, что издано методическое пособие по организации работы на портале [3].

Несколько меньшими возможностями располагают сайты «Мир географии» (<http://www.mirgeografii.ru>), «Про школу» (<http://www.proshkolu.ru>) и др.

Положительной чертой сетевого взаимодействия является возможность посмотреть на созданный ресурс глазами коллег, которых учитель не знает. Таким образом повышается объективность оценки того, что разработано и выложено в Сеть. Нередки случаи, когда размещенная на портале разработка, кажущаяся автору безукоризненной и, возможно является лучшей из того, что им сделано к настоящему времени, оказывается не востребованной. Причин может быть несколько: недостаточная ИКТ-компетентность учителя, серьезные недостатки в оформлении работы, отсутствие методического сопровождения и др. [3].

Как уже отмечалось, большинство учителей географии «отстают» от своих воспитанников в плане сетевого взаимодействия. Порталы, организованные для учителей, позволяют преодолеть сложившийся разрыв. Учитель, зарегистрировавшийся на сайте, учится способам сетевого взаимодействия у более опытных коллег, одновременно применяя полученные знания и умения на практике. При этом следует отметить, что сетевое взаимодействие – явление, порожденное постиндустриальным обществом, следовательно, осваивают его молодые учителя наряду с учителями с большим стажем. И несмотря на то что подобное взаимодействие еще очень молодо, видов сетевого взаимодействия много – от обсуждения вопроса на форуме до создания собственного сообщества.

Ещё одна положительная черта сетевого взаимодействия – возможность самостоятельно определять те его формы взаимодействия, которые на определенном временном этапе учителю географии необходимы, а также возможность самостоятельно строить для себя собственную среду для сетевого взаимодействия и находить собственные маршруты. Если традиционному обучению присущи избыточность информации, содержание строится из расчета «авось пригодится», то сегодня, в быстро меняющемся мире учеба впрок – непозволительная роскошь: обучать и обучаться следует только тому, что наверняка будет востребовано [2]. Слишком высоки сегодня требования к учителю географии, чтобы разбрасываться учебным временем, собственными усилиями и усилиями преподавателей.

Преимущества сетевого взаимодействия учителя, как видно, налицо. Но здесь в качестве примера приведем некоторые цифры относительно степени вовлеченности учителей географии в этот процесс. На портале «Сеть творческих учителей» из 50 размещенных НИТ-методик по географии только четыре, из такого же количества VCT-проектов по

географии нет ни одного. Данные по двум ведущим российским учительским порталам приведены в табл. 1.

Таблица 1

Участие петербургских учителей географии
на ведущих российских учительских порталах

Портал	Сеть творческих учителей	Открытый класс
Всего зарегистрировано петербургских учителей	21	34
Из них разместили собственные разработки по школьной географии	2	2

Учитывая, что в Санкт-Петербурге насчитывается около 1100 учителей географии, возникает закономерный вопрос – что же сдерживает среднестатистического 52-летнего учителя географии с высшей категорией, что препятствует его сетевому взаимодействию?

Анализ ситуации показывает, что причин тому несколько.

На первое место следует поставить особенности возрастной структуры учителей, в которой учителя географии не исключение. Следовательно, большинство учителей получали высшее образование в тот период, когда вузовской подготовки в сфере ИКТ, Интернета еще просто не существовало¹. Средний возраст учителя упоминался выше. Это годы профессиональной зрелости, творческих изысканий, но в то же время и сложившихся стереотипов, стабилизации стиля деятельности. Конечно, возможности для личностного роста существуют на протяжении всей жизни, но пожилым людям более свойственно традиционное, а не инновационное мышление и стиль деятельности, им труднее осваивать новые технологии, по выражению В.Ю. Пузыревского, справляться с внутриличностными «шорами» [10].

Вторая причина связана с введением новой формы аттестации учителей (с 2011–2012 учебного года). Применительно к Санкт-Петербургу аттестация проходит в форме экспертизы портфолио учителя. По каждому критерию и показателю начисляется определенное количество баллов, затем баллы суммируются. Для подтверждения высшей категории необходимо набрать не менее 585 баллов. Теперь проанализируем разбалловку, приведенную в экспертном заключении [13].

¹ Как отмечает Е.В. Чернобай, эта подготовка недостаточна и сейчас выпускник педагогического вуза нередко испытывает дискомфорт и выглядит растерянным, попадая в реальные условия насыщенной информационной образовательной среды» [12, с.32,33].

Критерий: владение навыками пользователя персонального компьютера – 50 баллов.

Документы в портфолио: копия удостоверения курсов пользователя ПК или владения информационно-коммуникационными технологиями, полученного учреждениях, имеющих лицензию, заверенная руководителем образовательного учреждения¹ (за межаттестационный период).

Критерий: использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в образовательном процессе: лицензионных – 5 баллов, созданных самостоятельно – 10 баллов, наличие собственного сайта, страницы на сайте образовательного учреждения, блога и др. – 10 баллов.

Документы в портфолио: перечень ЭОР к разделам программы, скриншоты страниц сайтов, других электронных ресурсов, конспект урока/занятия, проводимых с использованием ЭОР (за межаттестационный период).

Таким образом видно, ИКТ-компетентность почти не учитывается при аттестации, а с повышением квалификации учителей географии в Санкт-Петербурге сложилась картина диаметрально противоположная той, какой она описана в концепции «Наша новая школа»[8]. Налицо явление, по меткому выражению А.Г. Асмолова названное крепостничеством. «Наши учителя сегодня жестко “привязаны” к региональным институтам повышения квалификации. В лучшем случае удастся попасть в Академию повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования федерального уровня. Таким образом, мы имеем дело с типичным крепостничеством, когда человек “привязан” к своему “подворью”. Учитель обречен идти учиться к одним и тем же людям и осваивать “обязательный ассортимент” учебных курсов. Если он этого не сделает, региональный орган управления образованием не присвоит ему очередную квалификационную категорию, то есть учитель потеряет в зарплате... Качество подготовки учителей ...нередко вызывает нарекания. За повышение профессионального уровня учителей далеко не всегда отвечают истинные профессионалы» [1].

Третья причина кроется в отсутствии соответствующих курсов подготовки учителей географии. Но даже те учителя, которые только решили «попробовать на вкус» сетевое взаимодействие, часто разочаровываются в этом. Как уже упоминалось, разработка, помещенная учителем в Сеть, может оказаться невостребованной коллегами.

¹ Возможен другой вариант в форме квалификационного испытания, при котором максимальное количество баллов – 40. Однако, как показывает анализ образца справки о результате прохождения квалификационного испытания на определение уровня владения персональным компьютером [11], проверяется ИКТ-грамотность, а не ИКТ-компетентность, не говоря уже о навыках сетевого взаимодействия.

Выражаться это может в отсутствии отзывов или высказывании отрицательных отзывов, причем нередко в грубой форме. Последнее связано с тем, что учитель, вступая в то или другое сообщество учителей, должен понимать, что в какой-то мере он должен быть андрагогом, уметь формулировать критические замечания так, чтобы не обидеть коллег, и в то же время принимать замечания в свой адрес и быстро на них реагировать. Многих такое положение дел отпугивает, и учитель прекращает взаимодействие в Сети, так и не начав. Как справедливо отмечает В.Ю. Пузыревский, «учителю, воспитанному на восприятии ошибки и недостатка как вины, очень трудно поверить, что ошибка – ... возможность для развития, она требует анализа, рефлексии и исправления или исключения в будущем, если ее нельзя исправить» [10, с. 39–40]. Следовательно, учителю не следует в данной ситуации отчаиваться, разработку необходимо пересмотреть, обсудить с другими учителями географии или предложить ее как идею для творческой мастерской, совершенствовать разработку, и в скором времени отношение к учителю будет совсем другим.

Четвертой причиной следует назвать слабую представленность курсов по географии (мастер-классов, постоянно действующих семинаров и т. п.), направленных на развитие ИКТ-компетентности на учительских порталах. Обратимся снова к данным по двум ведущим учительским порталам (табл. 2).

Таблица 2

Место учебного предмета географии среди курсов, представленных на порталах

Портал	Общее кол-во предлагаемых курсов	В том числе надпредметных	Курсов для учителей географии
Открытый класс	76	20	2
Сеть творческих учителей	44	21	1

Главным выходом из создавшегося положения представляется разработка соответствующих курсов применительно к учителям географии, т. е. курсов, на которых учителя географии получили бы навыки сетевого взаимодействия, а также познакомились с технологией создания образовательных ресурсов, которые на данном этапе времени востребованы в различных профессиональных сообществах. При организации этих курсов оптимальной представляется модель интеграции очной и дистанционной форм обучения, разработанная Е.С. Полат. По ее мнению, именно такая модель дистанционного обучения наиболее перспективна для будущей системы образования, в частности для повышения квали-

фикации [9]. При этом в очной форме следует сохранить непосредственно освоение, регистрацию, знакомство с порталами и их возможностями, а размещение материалов, развитие умений размещать разработки, консультации целесообразно перенести на дистанционный режим.

Таким образом, преподаватель всегда остается на связи с учителями в рамках того или иного сообщества, портала, блога, чата и т. п., следовательно, имеет возможность просматривать размещенные слушателями курсов материалы. Пройдя обучение по этой модели, учитель сможет уверенно чувствовать себя среди коллег-единомышленников, а сетевое взаимодействие несомненно будет способствовать творческому успеху и станет стимулом в достижении профессиональных высот.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. В повышении квалификации учителей не место крепостничеству. [Электронный ресурс] URL: <http://www.firo.ru/asmolov-v-povyshenii-kvalifikacii-uchitelej-ne-mesto-krepostnichestvu>.
2. Василькова Т.А. Основы андрагогики. – М.: КНОРУС, 2009.
3. Драхлер А.Б. Сеть творческих учителей: метод. пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008.
4. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2008.
5. Малышева М.А. Вариативная система повышения квалификации в области информационных технологий // Развитие информатизации образования Санкт-Петербурга: состояние, опыт, перспективы. – СПб.: СПбЦИТИТ, 2005.
6. Наумов А. Образование 2.0 стучится в дверь... Откроем? // Компьютера. – 2008. – № 44. [Электронный ресурс] URL: <http://offline.computerra.ru/2008/760/388331>.
7. Национальная образовательная инициатива НАША НОВАЯ ШКОЛА [Электронный ресурс] URL: http://www.educom.ru/ru/works/projects/nasha_novaya_shkola/school/index.php.
8. Основы компьютерных сетей: учеб. пособие. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007.
9. Полат Е.С. и др. Педагогические основы дистанционного обучения. – М.: Академия, 2006.
10. Пузыревский В.Ю. Особенности педагогических компетенций в личностно-ориентированном образовании // Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: моногр. под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. – СПб.: СПбАППО, 2011.
11. Распоряжение Комитета по образованию от 18.03.2011 N412-р. / [Электронный ресурс] URL: <http://www.docme.ru/doc/17710/rasporyazhenie-komiteta-po-obrazovaniyu-ot-18.03.2011-n412-r>.
12. Чернобай Е.В. Проектирование учебного процесса учителем в современной информационной образовательной среде. – М.: Перспектива, 2011.
13. Экспертное заключение об уровне профессиональной деятельности педагогического работника образовательного учреждения [Электронный ресурс] URL: <http://www.spbappo.ru/modules/mydownloads/visit.php?lid=771>.

Потребность в геоэкологических знаниях для успешной профессиональной деятельности специалиста по туризму

В статье освещаются вопросы необходимости геоэкологических знаний будущим специалистам по туризму, раскрываются причины их востребованности в свете внедрения новых образовательных стандартов в учебный процесс. Приводятся исследовательские данные, доказывающие необходимость геоэкологической составляющей профессиональной подготовки специалиста по туризму.

The article highlights issues need to acquire knowledge of geoecological future for tourism professionals, also revealed the reasons for the acquisition of this knowledge in light of the introduction of new educational standards in the learning process. We present research findings demonstrating the need for geo-environmental education.

Ключевые слова: геоэкологические знания, парадигма развития туризма, новое содержание профессионального образования.

Keywords: geoecological knowledge, the paradigm of tourism development, the new content of vocational education.

Отсутствие системной и полноценной взаимосвязи между профессиональным образованием и рынком труда порождает существенный дисбаланс между требованиями к специалистам со стороны работодателей и качеством подготовки выпускников средних профессиональных учебных заведений. Современная экономика, характеризующаяся ускорением темпов технологического развития, требует адаптивных работников, ориентированных на постоянное обучение, профессиональное и личностное самосовершенствование. Это определило необходимость содержательных дополнений и изменений в системе подготовки специалистов, особенно со средним специальным образованием. На первый план стала выдвигаться проблема актуализации содержания профессионального образования, решение которой может позволить обеспечить конкурентоспособность российского образования на мировом рынке образовательных услуг в связи с интеграцией России в международное информационное и экономическое пространство [1].

В среде работодателей в начале ХХ в. начинает формироваться понимание необходимости разработки и практического применения отраслевых профессиональных стандартов, поэтому в 2006 г. Правительством РФ был утвержден «Комплекс межведомственных мероприятий по развитию начального и среднего профессионального образования на период до 2010 г.», разработанный в рамках

соответствующего поручения Президента РФ для обеспечения конкурентоспособности профессионального образования. В данном документе были учтены предложения, поступившие от Союза директоров и Совета директоров учреждений НПО и СПО, органов управления образованием субъектов Российской Федерации, объединений работодателей (РСПП, Ассоциации строителей и др.), научного сообщества (ФИРО, РАО), российских и международных экспертов. В документе озвучивалась необходимость актуализации содержания образования и разработки государственных стандартов профессионального образования нового поколения. Первостепенной задачей при этом стало включение работодателей (их объединений) в процесс формирования нового содержания профессионального образования через определение ими требований к выпускнику, что в настоящее время регулируется Федеральным законом № 307-ФЗ от 1 декабря 2007 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования» [1].

В июне 2007 г. Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) утвердил макет профессионального стандарта, который рекомендован для использования при разработке профессиональных стандартов, а также процедуры их утверждения и регистрации [8].

Присоединение России к Болонскому процессу стало важнейшим фактором обеспечения конкурентоспособности российского образования в мире. Процесс реформ был начат с разработки и закупки Федеральных государственных образовательных стандартов, так как в предшествующих государственных стандартах не нашли свое отражение потребности рынка труда в содержании профессиональных образовательных программ. «В прежних стандартах сформулированы требования к минимуму содержания образования, что предполагало освоение определенного объема знаний, умений и навыков, формирование социально-ценностных личностных качеств, отражающих точку зрения сферы образования на уровень и качество подготовки выпускников. Тогда как, с точки зрения работодателей, знания являются необходимым, но недостаточным условием требуемого качества профессионального образования. Результаты образования формулируются ими не только и не столько в формате «что должен знать», сколько в терминах компетенций – «что будет способен делать» выпускник профессионального учебного заведения» [1, с.10]

Профессиональный стандарт представляет собой подробную характеристику уровня выполнения конкретного вида профессиональной деятельности, выраженную в терминах компетенций. «Именно через компетенции, понимаемые как способность (готовность) личности при-

менять знания, умения, отношения и практический опыт в знакомых и незнакомых трудовых ситуациях, в стандарте описываются требования сферы труда к работникам и результаты, которые должны быть достигнуты ими для соответствия этим требованиям» [4, с. 19].

Профессиональные стандарты позволяют устанавливать и поддерживать единые требования к качеству труда, выявлять новые тенденции в данной сфере. Они составляют основу для аттестации и сертификации работников по единым критериям. Содержащиеся в них требования к выполнению работниками трудовых функций позволяют определить цели, структуру, содержание образовательных стандартов профессионального образования и модульных образовательных программ, основанных на компетенциях.

На основании Федерального закона от 10 ноября 2009 года № 260-ФЗ все образовательные учреждения профобразования в обязательном порядке должны перейти к обучению в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС) с 1 сентября 2011 года.

ФГОС четко определяет, какими общими и профессиональными компетенциями должен обладать выпускник. Задача учебного заведения так построить образовательный процесс, чтобы по его завершении эти компетенции у студентов были сформированы: ... использование профессиональных стандартов несет в себе очевидные преимущества для работников, работодателей, образовательных учреждений и органов управления образованием.

Для работодателя профессиональный стандарт является основой для выбора качественного персонала на рынке труда, поскольку стандарт содержит в себе критерии оценки при подборе и отборе персонала;

Для работника профессиональный стандарт является основой для:

- определения собственного профессионального уровня и направлений / задач профессионального обучения и совершенствования;
- понимания вектора собственного функционирования и профессионального роста на предприятии;
- обеспечения собственной востребованности на рынке труда, сокращения сроков поиска подходящей работы.

Для органов управления образованием профессиональные стандарты создают возможность:

- сформулировать реальные и измеримые цели профессионального образования;
- планировать объемы и профили обучения;
- определять траектории обучения в течение всей студенческой и профессиональной жизнедеятельности.

Для образовательных учреждений стандарты создают основу для разработки:

- образовательных программ;
- курсов обучения, учебных планов и учебно-методических материалов для различных целевых групп.

Основа профессионального стандарта – образцы лучшей практики, то есть опыт успешных предприятий и организаций, являющихся лидерами в отрасли и ориентированных на будущее и конкурентоспособность на национальном и мировом уровне, а также требования к качественному выполнению трудовых функций [5, с.71].

Разработка профессионального стандарта опирается на метод функционального анализа, в котором выявляются функции, которые должны выполняться в конкретной области профессиональной деятельности. Профессиональный стандарт разрабатывается самим профессиональным сообществом.

На сегодняшний день одним из важных и приоритетных направлений является развитие туризма. В экономике современных и динамично развивающихся стран и городов значительное место занимают доходы, приносимые развитой туристской индустрией. «... в настоящее время туризм стал по-настоящему глобальным социально-экономическим явлением, значимо влияющим на мироустройство и экономику десятков стран, стабилизирующим фактором мирового хозяйства, способным превратить во благо географическое расположение страны и ее природно-климатические ресурсы, культурно-исторические памятники и достопримечательности, предоставить десятки миллионов рабочих мест, повысить качество жизни каждого десятого жителя земли; туристская индустрия, формирование которой стало прямым следствием утверждения туризма как массового явления, сегодня превратилась в ведущую отрасль [2, с. 3]. Наша страна также заинтересована в развитии туризма. Как отметил Д.А. Медведев на совещании по развитию туризма в марте 2012 г. в г. Краснодаре, «помимо духовного и культурного направления, мы должны и туристическую отрасль поставить на ноги» [12].

Всемирный совет по путешествиям и туризму призвал правительства мировых держав признать существенный экономический и социальный вклад туризма и путешествий в мировом масштабе – особенно в качестве двигателя устойчивого восстановления и развития экономики. Президент совета Дэвид Скаусилл заявил следующее: «... мы призываем правительства всех стран мира признать ту решающую роль, которую наша индустрия играет для развития их экономики сегодня, а также лидирующую роль туризма как двигателя устойчивого восстановления глобальной экономики. Туризм и путешествия играют роль глобального моста, который соединяет людей, культуры и сообщества по всему миру. И в то же время, данный сектор является лидирующей областью

экономики во всем мире: он создает рабочие места, приносит деньги и улучшает качество жизни граждан» [11, с. 2].

Ключевая роль образования на новом этапе развития туризма, по мнению Совета ВТО по образованию, заключается в разработке новых задач. Парадигма развития туризма претерпевает в настоящее время значительные изменения. В свете сложившейся ситуации ответом туристской индустрии и государственных ведомств, отвечающих за эту сферу, стало повышение профессионализма – ключевого элемента в обеспечении качества и конкурентоспособности специалистов на мировом рынке труда.

Темпы роста рынка работ в этой сфере туризма за последние десять лет резко увеличились, и спрос на профессионально подготовленные кадры намного превышает предложение. По мнению практических работников, проблема заключается не в том, что выпускников профильных образовательных учреждений не хватает, а в уровне их подготовки, завышенных ими критериях самооценки и низкой трудовой мотивации [7].

Будущих специалистов по туризму учреждения СПО готовят на специальности «Туризм». При современных требованиях и, как следствие, переходе к новым образовательным стандартам, необходимо выпускать специалистов, отвечающих всем запросам современного общества и владеющих соответствующими компетенциями.

Исходя из стандартов, специалист по туризму – это разработчик туристских маршрутов, формирующий комплекс услуг для туристов и продвигающий его в регионе. Специалист по туризму обеспечивает функционирование туров, подготавливает рекламно-информационную базу, рассчитывает цены на туры и передает их турагентам для последующей реализации туристам, взаимодействует с партнерами за рубежом.

В настоящее время данная профессия очень востребована. В некоторых регионах наблюдается нехватка квалифицированных специалистов. Кадровая проблема существует и по причине отсутствия у выпускников элементарных практических навыков и теоретической основы, необходимой специалисту по туризму. А.А. Латорцевым рассмотрена данная проблема, выявленная в ходе опроса выпускников специальности «Туризм» и представителей турфирм – работодателей. Автор акцентирует внимание на том, что сами выпускники, придя на работу, отмечают недостаток знаний в географии, страноведении, навыках формирования турпродукта и т. д. Работодатели кроме отсутствия этих навыков отмечают и имеющиеся проблемы с такими профессиональными качествами, как коммуникабельность, ответственность, аккуратность, доброжелательность, стрессоустойчивость [2].

Как считает Л.В. Сакур, профессиональное образование предполагает «целое воспитание, прежде всего, во время профессионального обучения. Задачи профессионального воспитания такие: дисциплинировать (воспитывать самостоятельность), культивировать (развивать индивидуальность), цивилизовать (воспитывать правильные ориентиры в обществе), организовывать (воспитывать нравственное стремление к положительному). Как наука о воспитании педагогика исследует связь между предпосылками обучения, процессом обучения и его результатами» [9, с. 11].

Исходя из вышесказанного, мы понимаем, что учебные программы новых образовательных стандартов должны учесть все аспекты, связанные с подготовкой в будущем специалистов не только высокого профессионального уровня, но и социализированных, нравственных. Л.В. Сакур также считает, что «одной из важнейших задач туристского образования в обществе должно стать выполнение его культурной и этической миссии» [9, с.15].

Исходя из ФГОС и перечня профессиональных дисциплин и профессиональных модулей, относящихся к специальности «Туризм», мы видим, что будущие выпускники по набору компетенций предполагают быть достаточно квалифицированными, но не совсем социализированными и нравственно воспитанными. Это объясняется в значительной мере тем, что упущен очень важный момент, актуальный для всего человечества и каждой личности в отдельности – это экологическая культура населения и экологическая грамотность будущих специалистов по туризму. Известно, что «качество жизни населения неразрывно связано с его экологической грамотностью. Для повышения эффективности адаптации людей к изменяющимся условиям жизнедеятельности необходимо широкое распространение информации об экологической обстановке в регионе. Поэтому формирование экологической грамотности молодежи в наше время выступает на первый план» – считает И.В. Миронова [3].

В течение 1994–1997 гг. Совет Европы опубликовал три рекомендации по вопросам политики устойчивого туризма: «Генеральный курс для устойчивого и экологически безопасного развития туризма», «Политика устойчивого развития туризма в природоохранных территориях», «Политика развития устойчивого и экологически безопасного туризма в прибрежных территориях» [10]. Так как туризм, несмотря на его близость к природе и требовательность к качеству окружающей среды, является индустрией, которая широко использует достаточно большое количество различных видов ресурсов. Поэтому быстрое развитие включает и показатели увеличения потребляемых ресурсов и выбрасываемых отходов. Помимо этого, важным вопросом является расширение территорий, используемых под создание туристской инфраструктуры.

Негативное воздействие туризма «сегодня испытывают на себе многие развивающиеся страны, и особенно те, которые не обладают достаточными техническими и финансовыми возможностями для восполнения израсходованных туристами ресурсов и удаления произведенных ими бытовых отходов. Не секрет, что такие отходы по своему объему зачастую намного превосходят те, которые образуются в ходе повседневной деятельности всего населения страны, являющейся объектом туризма. Например, в Непале, где большой популярностью пользуется такой вид активного отдыха, как пешие походы, каждый турист, по оценкам, ежедневно сжигает около 6 кг древесины, и это при том, что в стране существует острая нехватка топлива. В столице Египта Каире один большой отель потребляет за год столько же электричества, сколько его расходуют 3600 домашних хозяйств, принадлежащих египтянам со средним доходом. В Карибском регионе спрос на дары моря со стороны туристов настолько высок, что стал основным фактором увеличения нагрузки на популяции омаров и съедобных моллюсков. Погоня за натуральными строительными материалами также нередко ставит тот или иной природный ресурс на грань исчезновения.

Множество прекрасных уголков планеты, включая заповедные зоны, уже существенно пострадали в результате притока туристов – любителей природы, что чревато пагубными последствиями для биоразнообразия этих мест. Например, три четверти песчаных дюн на средиземноморском побережье между Испанией и Сицилией фактически перестали существовать главным образом в результате отведения их под застройку сооружений, предназначенных для обслуживания туристов» [6, с. 12].

Туризм также ведет к загрязнению окружающей среды: сброс необработанных стоков в воды рек и морей, транспортные выбросы, содержащие двуокись углерода и окись азота, а также производство мусора и других твердых отходов (например, совершающие круизы суда с туристами производят огромное количество отходов). Строительство объектов и развитие инфраструктур туристского назначения также губительно влияют на природную среду.

Выделяют следующие виды отрицательного воздействия туризма:

- загрязнение сточными водами, мусором;
- шумовое загрязнение и эмиссия воздушного транспорта;
- эрозия берега (пляжа) из-за удаления дюн и выравнивания прибрежных поверхностей;
- чрезмерное использование естественных областей (лесов, горных склонов, озер);
- разрушение естественных областей для размещения объектов туризма;

- нарушение природных связей в цепочке: воздух, вода, земная поверхность и живые организмы;
- влияние на культуру местных жителей;
- потеря исторического и архитектурного наследия;
- одновременное увеличение плотности населения в местах отдыха;
- обострение социально-экономической напряженности;
- распространение использования труда несовершеннолетних [6].

Если сравнить все виды хозяйственной деятельности человека, то можно сказать, что индустрия путешествий и туризма никогда не загрязняла атмосферу дымом заводских труб и не уродовала окружающую среду, занимаясь добычей природных ресурсов. Кроме того, подлинные масштабы индустрии туризма, как правило, оставались незамеченными в силу того, что воздушные перевозки, гостиничный бизнес и система общественного питания обычно воспринимались как самостоятельные виды предложения услуг, а не как составные элементы единого комплекса по удовлетворению массового и постоянного растущего спроса на туристские поездки. «Любой же вид человеческой деятельности, не требующий большого притока невозобновимых ресурсов и не причиняющий вреда окружающей среде, может и дальше развиваться до бесконечности. Многие занятия, которые люди считают самыми привлекательными и приносящими подлинное удовольствие – обучение, искусство, музыка, религия, фундаментальные научные исследования, спорт, общественная деятельность – вполне могут процветать» [6, с. 6].

Данные геоэкологические знания просто необходимы будущим специалистам по туризму. Ведь создавая турпродукт, они должны учитывать все эти аспекты для того, чтобы удовлетворить потребности туристов и предоставить качественную, экологически безопасную услугу. Останутся ли туристы довольны проведенным на курорте временем, в решающей степени будет зависеть от того, насколько условия отдыха и уровень обслуживания окажутся соответствующими ожиданиям. Поскольку окружающая природная среда – необходимое условие для приятного времяпрепровождения, ее сохранение становится важным экономическим фактором для индустрии туризма, для тех, кто определяет политику в этой области, специалистов и руководства самих туристских компаний, осуществляемых как самостоятельно, так и в сотрудничестве с частным и государственным секторами экономики» [6, с. 23].

Не будем подробно останавливаться на том, что существует самостоятельное направление экологического туризма, турпродукт которого становится все более и более разнообразным и востребованным. Это тема специальной статьи, пока что лишь отмечаем сам факт необходимости географо-экологических знаний при подготовке профессионалов.

На базе Санкт-Петербургского ФГОУ СПО «Петровский колледж» на всех курсах (с 1-го по 4-ый) специальности «Туризм» нами был проведен опрос, направленный на выявление уровня понимания геоэкологической составляющей в приобретении будущей профессии. В опросе-исследовании участвовали 120 студентов. На вопрос о том, как студенты понимают, что такое экологическая грамотность, на каждом курсе ответ «не знаю» или «не понимаю» наблюдался у 10 % студентов; понимание того, что такое геоэкологическое пространство отсутствовало в среднем у 15 % студентов на каждом курсе»; объяснить, что такое «экологическая карта» смогли только 3 % первокурсников, 7 % второкурсников, 11 % третьекурсников и 15 % выпускников; на вопрос «Вы когда-либо работали с экологической картой?» положительно ответили по 1 студенту с 1-го и 2-го курса, 2 студента с 3-го курса и 3 студента с 4-го курса; и на вопрос о том, нужно ли будущему специалисту по туризму иметь геоэкологические знания, почти 90 % студентов на каждом курсе дали положительный ответ, хотя в перечне знаний и умений данная категория совсем не была отражена. После опроса многие студенты задавали вопросы, хотели услышать объяснения, касающиеся взаимосвязи их будущей профессии и геоэкологических знаний. Данный опрос позволил сделать вывод о необходимости введения профильного предмета, который ликвидировал бы данные лакуны и дал возможность студентам быть экологически грамотными специалистами. Ведь экологичность туризма обуславливается, с одной стороны, предотвращением негативного влияния туристской деятельности на экологические системы, природные комплексы, а с другой стороны, она связана с экологическим просвещением туристов.

Таким образом, за последние десять лет индустрия туризма сформировалась и получила признание как крупнейшая в мире сфера деятельности по оказанию услуг. Это стало возможным в результате открытия границ между государствами, появления у населения дополнительных средств, развития инфраструктуры транспорта. Все это позволило сделать путешествия массовым явлением, изменить отношение к самим туристским поездкам, превратившимся из элемента роскоши в фактор повседневной жизни. «Эта сложная по своему составу отрасль, являющаяся катализатором экономического развития, может обеспечить высокое качество жизни людей на основе экологически целесообразного природопользования. А сейчас уже можно говорить о необходимости перехода к устойчивому развитию туризма с соответствующими изменениями во всех составляющих туристской индустрии» [6, с. 16].

Туристы, отправляясь в путешествие по разным странам, часто имеют неполное представление о местных особенностях и экологической безопасности, что приводит к возникновению напряженности. Ведь на сегодняшний день для большинства туристов оптимальное место для

отдыха там, где нет вредного воздействия производственных предприятий и транспортных средств. Поэтому важным является просвещение туристов, обогащение информацией о культуре в ходе путешествия, распространение идей бережного отношения к природным и другим достопримечательностям [6].

Примеры экологического мышления и поведения туристов встречаются не часто. Дать необходимую информацию должны специалисты по туризму, в которой содержатся важные экологические данные о состоянии природы и окружающей среды в разных туристских районах мира, об экологических мероприятиях, проводимых отдельными отелями под соответствующим контролем в каждом из мест отдыха. Вся эта информация призвана помочь туристам выбрать, куда отправиться и в какой гостинице остановиться.

Особое значение туризм имеет и как фактор социализации молодых. Это обнаруживается в развитии туристского образования, феномена, который появился сравнительно недавно. На международной научной конференции "Образовательные программы ЮНЕСКО в области спорта, культуры и туризма" при рассмотрении вопросов, связанных с миссией туристского образования, отмечалось, что последнее отличается двойным характером:

- оно может активно участвовать в решении больших проблем мирового, регионального и местного масштаба, таких, как социальное отчуждение; углубление неравенства на международном уровне и внутри отдельных стран; охрана окружающей среды;

- настойчиво оказывать содействие, в частности, путем подготовки предложений и альтернативных рекомендаций, постоянному туристскому развитию, обмену знаниями, всеобщему соблюдению прав человека в области туризма, пониманию между народами, между этническими, религиозными, культурными и другими группами; утверждению культуры мира и отказа от насилия; проявлению «интеллектуальной и моральной солидарности» [9, с. 8].

Список литературы

1. Коновалова Ю. В. Роль профессиональных стандартов в разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 7. – С. 8–12.

2. Латорцев А. А. Повышение конкурентоспособности национальной туристской индустрии в условиях глобальной конкуренции: автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. – М., 2011.

3. Миронова И. В. Экологическая грамотность молодежи – показатель качества жизни в системе развития малых городов: регион. науч.-практ. Интернет-конф. «Философия образовательного учреждения в условиях реализации ФГОС нового поколения» Ливенский филиал Госуниверситета-УНПК, 8 февраля 2012 г.

4. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В., Сартакова Е. В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учеб. пособие. – М.: Альфа-М, 2005.
5. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Профессиональные стандарты – основной критерий повышения качества профессионального образования // Образование в документах. – 2007. – № 21. – С. 67–74.
6. Петрасов И. Концепция устойчивого развития применительно к мировому туризму [Электронный ресурс] // Все о туризме: туристическая библиотека. – [Б. м.], 2010
7. Петрасов И. В. Экономико-географические предпосылки развития туризма в странах мира. – М.: Изд-во МГУ, 2002. – 342 с.
8. Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников: Метод. пособие / М.В. Привезенцев, О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева и др. – М.: Альфа-М, 2007. – С. 83.
9. Сакун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: моногр. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.
10. Экотуризм на пути в Россию. Отчет проекта ТАСИС. «Развитие особо охраняемых природных территорий в приграничной полосе Республики Карелия». Петрозаводск, 2001.
11. <http://tourdaily.ru/news/2011/09/30/207442.shtml>
12. <http://www.interfax.ru/tourism/tourisminf.asp?sec=1466&id=24682>

Методика поликонтекстуального анализа содержания интегрированного курса «Естествознание» старшей школы

В статье конкретизируется поликонтекстуальный подход в естественнонаучном образовании и обосновываются возможности его реализации в содержании интегрированного курса «Естествознание» старшей школы. Поликонтекстуальный анализ содержания естествознания рассматривается как средство интеграции гуманитарных и естественнонаучных знаний, а методика поликонтекстуального анализа – как способ освоения его историко-научного компонента.

This article is concretized the polycontextual approach in natural scientific education and substantiated the possibilities of its realization in the content of the integrated course of “Natural Science” for high school. Polycontextual analysis of the content of natural science is considered as means of integration of humanitarian and natural-scientific knowledge and the method of polycontextual analysis – as a way of mastering its historical-scientific component.

Ключевые слова: историко-научный компонент естественнонаучного образования, поликонтекстуальный подход, контексты становления естествознания, интеграция, методика поликонтекстуального анализа.

Key words: historical-scientific component of natural-scientific formation, polycontextual approach, the contexts of developing of natural science, integration, method of polycontextual analysis.

Естественнонаучное образование, закладывая фундамент современного научного миропонимания, призвано формировать целостную картину мира, основы системного мышления и тем самым обеспечивать достижение предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. Разработанный на основе концепции гуманитаризации естественнонаучного образования (И.Ю. Алексашина) интегративный подход позволяет преодолеть резкое обособление двух компонент образования: естественнонаучной и гуманитарной – и является средством формирования целостного восприятия мира на основе изучения объектов естествознания в системе «природа – культура – человек» [1; 2].

Эти идеи воплощены в интегрированном курсе «Естествознание» (УМК под редакцией профессора И.Ю. Алексашиной), который включает обширный методологический, культурологический и историко-научный

материал [7]. В его историко-научном компоненте учтены новейшие достижения в области истории науки, в соответствии с которыми отбор и конструирование содержания строится на основе поликонтекстуального подхода, позволяющего «соотнести когнитивную, социальную, социокультурную компоненты историко-научного дискурса» (И.С. Дмитриев) [4].

Привлечение историко-научного материала при обучении предметам естественнонаучного цикла имеет давнюю традицию в отечественной педагогике. Отношение современных педагогов к значимости историко-научной компоненты естественнонаучного образования демонстрируют результаты опроса учителей математики, географии, физики, химии и биологии общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга.

Подавляющее большинство педагогов (93,21 %) считают важным знакомить учащихся с историко-научным материалом (рис. 1).



Рис. 1. Признание педагогами значимости историко-научной компоненты школьного образования

На использование в собственной педагогической деятельности историко-научного материала указало 97,22% респондентов. Частота использования историко-научного материала в собственной педагогической деятельности приведена на рис. 2.

Диаграмма 2. Частота использования историко-научного материала в собственной педагогической деятельности



Рис. 2. Частота использования историко-научного материала в собственной педагогической деятельности

Результаты исследования относительно признания целесообразности использования историко-научного материала в педагогической деятельности и реализации в собственной практике педагогов приведены на рис. 3.

Диаграмма 3. Признание целесообразности использования историко-научного материала и реализация в собственной педагогической деятельности

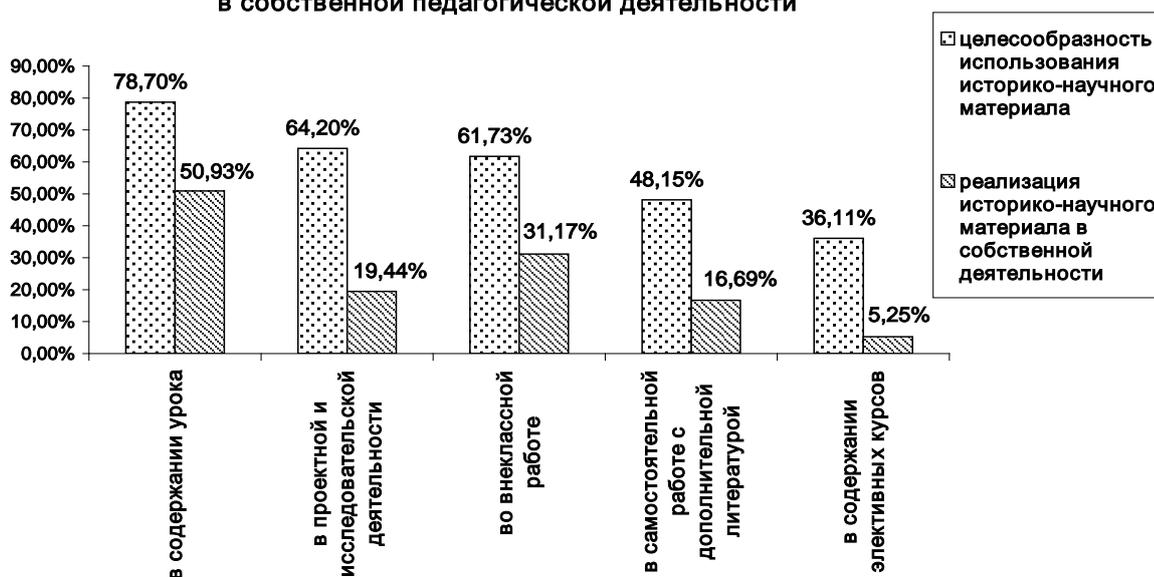


Рис. 3. Признание целесообразности использования историко-научного материала и реализация в собственной педагогической деятельности

Данные констатирующего эксперимента показывают, что большинством педагогов осознана важность изучения истории науки, необходимость включения историко-научного материала в содержание образования и использование его собственной педагогической деятельности.

В нашем исследовании историко-научный компонент содержания естественнонаучного образования разрабатывается с позиций поликонтекстуального подхода, в рамках которого рассмотрение феномена развития науки осуществляется в системе различных контекстов (когнитивном, личностном, экономическом, социокультурном и т.д.) и их взаимодействии [3], что позволило разработать модель поликонтекстуального анализа содержания интегрированного курса «Естествознание».

Поликонтекстуальный анализ содержания учебного курса «Естествознание» предполагает выявление в содержании его историко-научного компонента определенных, адаптированных применительно к школьному образованию, контекстов (факторов и условий) развития науки. Выбор контекстов определялся необходимостью представить с их помощью феномен науки в трех аспектах (как систему знаний, форму человеческой деятельности и социальный институт), а также как важный элемент культуры.

Таким образом, в содержании историко-научного компонента были выявлены следующие контексты: когнитивный, личностный, социальный и культурный, на основе которых содержание было структурировано по таким содержательным блокам как «История идей», «История людей», «История общества», «История культуры». Для каждого из выделенных контекстов были определены три наиболее важных структурных элемента таким образом, что первый из них отражает общее содержание контекста, второй характеризует, наиболее важный его компонент, а третий позволяет раскрыть содержание взаимосвязей и взаимовлияние различных контекстов, что позволило конкретизировать и раскрыть содержание контекстов, а также определить их структуру [6]. Общая схема разработанной модели поликонтекстуального анализа (в дальнейшем ПКА) содержания интегрированного курса «Естествознание» с указанием структуры контекстов приведена на рис. 4.

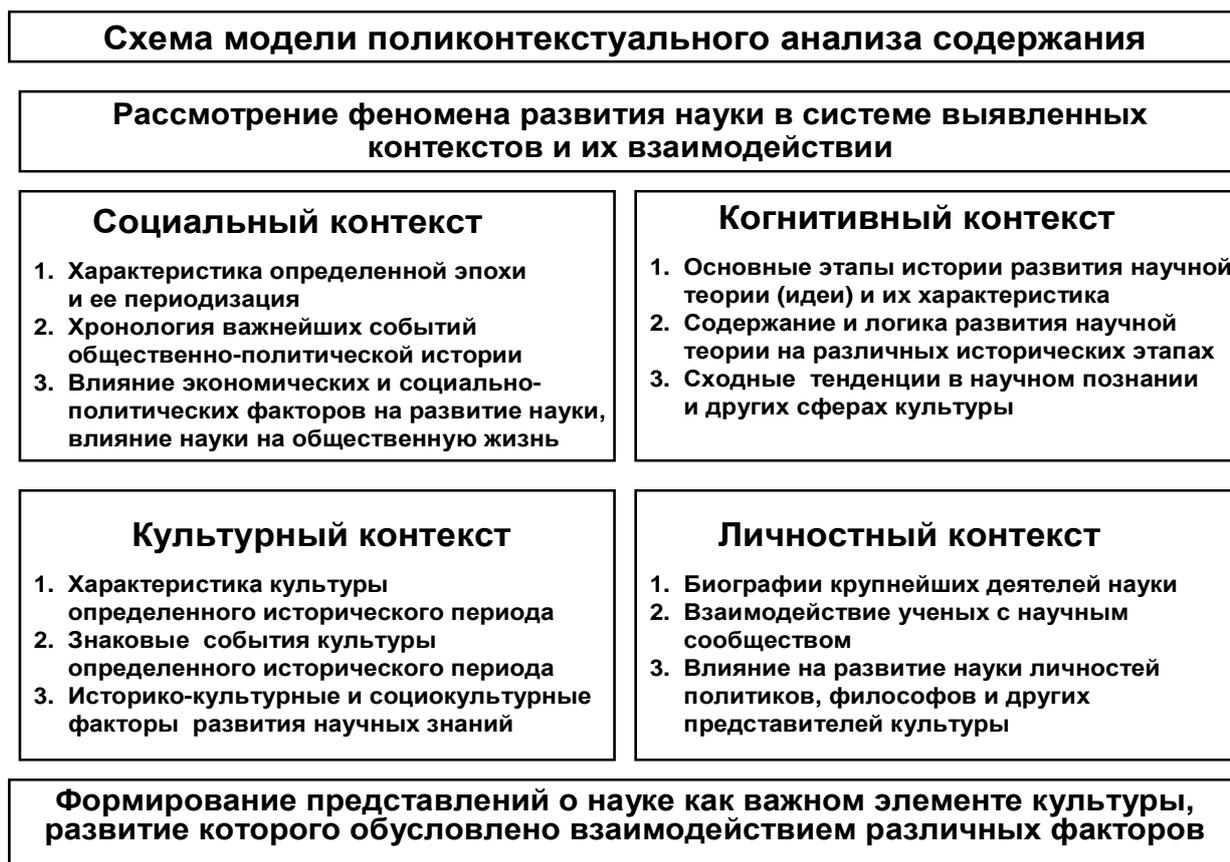


Рис. 4. Общая схема модели поликонтекстуального анализа содержания историко-научного компонента интегрированного курса «Естествознание»

На основании предлагаемой модели ПКА была разработана методика поликонтекстуального анализа содержания интегрированного курса «Естествознание» старшей школы, которая предполагает определенные этапы работы.

Принципиально важным является первый, предварительный этап анализа содержания курса, так как именно на нем выявляется подлежащая изучению научная идея (теория), осуществляется отбор ученых, внесших наибольший вклад в ее развитие, определяются временные и пространственные рамки ее рассмотрения, позволяющие соотнести определенные, наиболее значимые, этапы ее развития с конкретной исторической эпохой и ее культурой.

На следующем этапе выявления контекстов вычленяются в подлежащем изучению историко-научном компоненте содержания учебного курса «Естествознание» когнитивный, личностный, социальный и культурный контексты, а также определяется их основное содержание. Таким образом, результатом данного этапа анализа будет система

вычлененных в историко-научном компоненте содержания контекстов, что может быть представлено следующим образом:

- определено содержание научной теории и ключевая проблема научного поиска (когнитивный контекст);
- отобраны персоналии, знакомство с биографиями и творческим наследием которых позволит оценить их вклад в развитие научной теории (личностный контекст);
- определены социально-политические, экономические факторы развития научной теории и соответствующий этап в истории развития общества (социальный контекст);
- обозначены историко-культурные предпосылки развития науки и соответствующая культурная эпоха (культурный контекст).

Третий этап, этап структурирования контекстов, состоящий из четырех подэтапов (по числу рассматриваемых контекстов), предполагает более детальное рассмотрение выделенных контекстов и структурирование их содержания по трем важнейшим показателям, приведенным в схеме модели ПКА (см. рис. 4). Остановимся подробнее на каждом из подэтапов.

Подэтап структурирования когнитивного контекста включает определение узловых моментов в развитии научной теории на рассматриваемом этапе, выявление проблем научного поиска и способов их решения, а также основных тенденций и внутренних противоречий научного познания. Далее выявляются содержание научной теории и логика ее развития, а также сходные тенденции в развитии других видов познания и формах освоения реальности.

Подэтап структурирования личностного контекста требует отбора биографических сведений, включающих личностные характеристики ученых, а также этапы формирования их научных идей. Далее определяется научная и иная деятельность представителей науки, коммуникации ученых и их влияние на развитие научного познания, а также выявляется влияние на научное познание выдающихся личностей эпохи.

Подэтап структурирования социального контекста включает определение общей характеристики социально-политического и экономического уровня развития общества конкретной эпохи. Далее необходимо выявить важнейшие события социально-политической и социально-экономической жизни общества, оказавшие существенное или опосредованное влияние на судьбы ученых и развитие научных идей, определить значимость социального, политического, экономического факторов в развитии и институализации науки, а также роль науки в развитии общества.

Подэтап структурирования культурного контекста включает определение характерных особенностей культуры соответствующей эпохи и ее наиболее важных компонентов (философии, искусства, религии, литера-

туры и т. д.). Далее следует провести отбор наиболее значимых событий культуры, которые отразили основные тенденции в ее развитии, и оказали влияние на развитие научных идей. Также следует определить влияние историко-культурных факторов и социокультурного контекста на появления определенных научных знаний, их обусловленность мировосприятием, свойственным определенной эпохе.

На последнем этапе конструирования учебного материала осуществляется постановка целей и определение планируемых результатов освоения выделенных контекстов и их структурных элементов, а также на их основе отбор и структурирование учебного материала конкретного урока. Таким образом, главной целью этапа конструирования учебного материала является осуществление целеполагания и конструирования учебного материала на основе структурирования и отбора его содержательных элементов в соответствии с выделенной системы контекстов, а также определение логики его изложения. Результатом данного этапа анализа будет проект содержательно-целевого компонента урока на основе разработанной методики ПКА.

В целях овладения учителями естествознания описанной выше методики ПКА содержания интегрированного курса «Естествознание» был разработан модуль образовательной программы «Методика обучения естествознанию на основе поликонтекстуального анализа его содержания».

Изучение вопроса о степени готовности педагогов к освоению поликонтекстуального анализа содержания в практике преподавания интегрированного курса «Естествознание» позволило выявить степень осознания ими целей историко-научного компонента, значимости его основного содержания и различных содержательных аспектов и на основе полученных результатов исследования разработать содержание методологического, предметно-содержательного и методического блоков модуля образовательной программы.

Как показало проведенное исследование, значительная часть педагогов признает приоритетными целями историко-научного компонента школьного образования развитие личности учащихся (развитие познавательного интереса и общей культуры – 67,59 % и 65,43 % соответственно). Таким образом, 65,43 % респондентов осознают значимость историко-научного компонента в формировании общей культуры учащихся, 42,59 % признают возможности интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний на его основе, и только 34,88 % осознают вклад историко-научного компонента в гуманитаризацию естественнонаучного образования. Полученные результаты исследования были учтены при разработке содержания методологического блока модуля образовательной программы «Методика обучения естествознанию на основе поликонтекстуального анализа его содержания». Планируемым результатом

освоения данного блока является осмысление педагогами поликонтекстуального подхода и осознание его потенциала по формированию целостного мировоззрения и целостной научной картины мира, понимание направленности его на формирование естественнонаучных компетенций в единстве с гуманистическими идеалами.

Относительно основного содержания историко-научного компонента проведенное исследование выявило приоритет логико-гносеологических аспектов истории науки (отметили 56,79 % респондентов). Признание значимости таких содержательных линий, как «культурно-исторические предпосылки возникновения и развития научных знаний» (49,69 %), а также «развитие науки во взаимосвязи с гражданской историей и культурой соответствующей эпохи» (47,53 %), свидетельствует об осознании педагогами роли культуры, общества и социально-политических факторов в развитии научных знаний. Признанные педагогами как наиболее значимыми «факты из истории соответствующей науки» (50,62 %) и «историческое развитие изучаемых научных понятий, законов, идей» (49,07 %) позволяют сделать вывод, что значительная часть респондентов основное содержание историко-научного компонента не выводят за рамки истории соответствующей науки. Следует отметить и тот факт, что на последнем месте по значимости оказалась такая содержательная линия, как «факты из биографии ученых» (34,88 %). Результаты исследования позволили скорректировать содержание предметно-содержательного блока разрабатываемого модуля образовательной программы «Методика обучения естествознанию на основе поликонтекстуального анализа его содержания». Главной целью данного блока программного модуля является освоение учителями содержания историко-научной компоненты естественнонаучного образования на основе его поликонтекстуального анализа, что позволит им повысить свою профессиональную компетентность в области истории науки и подготовит к освоению методики обучения естествознанию на основе поликонтекстуального анализа.

Планируемыми результатами освоения методического блока разработанного модуля образовательной программы является овладение педагогами методикой поликонтекстуального анализа содержания интегрированного «Естествознание» на операционном уровне, что позволит проектировать уроки естествознания на его основе.

Разработанная методика ПКА, позволяющая отобрать и структурировать историко-научный компонент естествознания на основе предложенной системы контекстов, может рассматриваться как один из инструментов интеграции гуманитарных и естественнонаучных знаний и средство формирования естественнонаучной компетентности в единстве с гуманистическими идеалами. Использование разработанной методики поликонтекстуального анализа содержания естествознания

может быть реализовано не только в интегрированном курсе «Естествознание», но и при обучении предметным курсам естественнонаучной направленности [5].

Список литературы

1. Алексашина И.Ю. Интегративный подход в естественнонаучном образовании // Академический вестник: науч. журн. – СПбАППО. – 2009. – Вып. 3(8).
2. Алексашина И.Ю. Развитие интегративного подхода в естественно-научном образовании / Естественнонаучное образование в контексте модернизации // Методика как наука и учебный предмет. Вып. 9. – СПб., 2004.
3. Дмитриев И.С. Испытание святого Коперника: ненаучные корни научной революции. – СПб.: СПбГУ, 2006.
4. Дмитриев И.С. Модуль 8. Наука в контексте культуры // Образовательные маршруты педагогов в системе повышения квалификации: сб. образовательных программ. – СПб АППО, 2008.
5. Левашко Е.В., Малярчук О.В. Историко-научная составляющая школьного биологического образования // Биология в школе. – 2012. – № 1.
6. Малярчук О.В. Поликонтекстуальный подход к содержанию естественнонаучного образования в контексте идеологии стандартов второго поколения // Естественно-научное образование в идеологии стандартов второго поколения: Материалы городской научно-практической конференции «Проблемы естественнонаучного образования в идеологии стандартов второго поколения» / под ред. И.Ю. Алексашиной. – СПб.: СПб АППО, 2011.
7. Программа по естествознанию для 10–11 классов общеобразовательных учреждений (И.Ю. Алексашина, К.В. Галактионов, И.С. Дмитриев, А.В. Ляпцев, И.И. Соколова) // Программы общеобразовательных учреждений. Естествознание. 10–11 классы. – М.: Просвещение, 2007.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК РАЗВИВАЮЩАЯСЯ СИСТЕМА

УДК 378.124: 616

Е. Р. Зинкевич

Проектирование модели непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов России

В статье описаны теоретические подходы к проектированию модели непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов России и условий ее практического воплощения. Анализируется сущность педагогического проектирования, принципы, уровни и собственно этапы этого процесса, а также необходимые условия его реализации.

The article is devoted to the description of theoretical approaches of designing of the model of continuous pedagogical education of doctors – teachers of medical institutions of Russia and conditions of its practical application. In this connection the essence of pedagogical designing, its principles, levels and steps of the process are analyzed, as well as the necessary terms of its realization.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, модель, непрерывное педагогическое образование врачей – преподавателей медицинских вузов.

Keywords: pedagogical designing, model, continuous pedagogical education doctors-teachers of medical institutions.

В середине 90-х мнение ученых сводилось к тому, что педагогическим проектированием может быть названа «самостоятельная педагогическая деятельность, предопределяющая создание или изменение педагогических условий образовательной системы» [15, с. 17]. В настоящее время педагогическое проектирование рассматривается как «компонент педагогической деятельности, осуществляемой в условиях образовательного процесса и направленной на предвидение педагогом его эффективного функционирования и развития» [13, с. 159].

Анализируя сущность педагогического проектирования, необходимо выделить ряд требований – принципов проектирования, среди них:

- взаимовлияние педагогической теории и инновационной педагогической практики;

- инновационное понимание сущности профессионального педагогического образования в условиях современной парадигмы образования;
- акцентирование индивидуальных творческих поисков субъектов педагогической системы;
- использование при поиске образца педагогической системы ее аналога в связи с созданием собственной педагогической концепции.

«В современном образовании активно развиваются три основных вида проектирования, различающиеся по объекту преобразования, целевой направленности и результату» [7, с. 36]. Автор выделяет несколько видов проектирования, а именно: социально-педагогическое проектирование, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами; психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов и образовательное проектирование, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных систем.

Как правило, в педагогическом исследовании используется психолого-педагогическое проектирование, которое позволяет построить модель процессов, направленных на преобразование личности. В фокусе внимания «<...> оказывается педагогический процесс как таковой; условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии; формы взаимодействия обучающихся с преподавателем, способы самопроектирования личности» [7, с. 38].

Проектирование в образовании может осуществляться на разных уровнях. По мнению И. А. Колесниковой, уровень проектирования – это степень обобщенности (то есть универсальности применения) совокупности проектных действий и результата, которые применяются в условиях проектной деятельности. «<...> в зависимости от требований к результату и формам представления продукта педагогическое проектирование может быть выполнено на концептуальном, содержательном, технологическом, процессуальном уровнях» [7, с. 40]. Уточним, что каждый уровень предполагает создание определенного продукта:

- концептуальный уровень – вырабатывает концепции;
- содержательный уровень – создает программы (образовательные, исследовательские, развития), Государственные образовательные стандарты;
- технологический уровень – формирует должностные инструкции, учебные планы, технологии, методики;
- процессуальный уровень – разрабатывает алгоритмы действий, дидактические средства, программные продукты, методические рекомендации и т. д.

Результатом педагогического проектирования являются проекты, модели, имеющие структурные и ценностные характеристики. Дадим определение этим понятиям.

Понятие «модель» (от лат. *modulus* – мера, образец, норма) широко используется в современной речи. «Модель (пед. значение) – это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые сущностные свойства системы – оригинала: она является обобщённым отражением явления, результатом абстрактного обобщения практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента» [3, с. 170].

В конце прошлого века в педагогической литературе стали широко применяться понятия «образовательная модель», «концептуальная модель в образовании». Теоретическая модель воплощает понимание ее автором феномена образования, и в этом случае уместно использовать выражение «модель образования». На основе теоретической модели может быть разработан тот или иной вариант практической деятельности в образовании – при его воплощении в практику обучения и воспитания возникает действующая образовательная модель. Таким образом, в результате педагогического проектирования создается образовательная модель являющаяся продуктом совокупной педагогической деятельности. Педагогический проект зависит от предыстории развития педагогической системы; потребностей ее субъектов, уровня развития и особенностей образовательного процесса в педагогической системе; содержания, способов взаимодействия педагогической системы с окружающей образовательной средой.

Специальной временной формой представления процесса педагогического проектирования является смена четырех этапов, среди которых: предстартовый этап; этап декомпозиции; этап трансформации; этап конвергенции (Дж. К. Джонс, Я. Дитрих, В. Е. Радионов и др.).

Каждый этап решает свои задачи. Задача предстартового этапа в обнаружении потребности в преобразованиях педагогической системы. На этом этапе выявляются противоречия, которые рассматриваются как потребность в ценностном переосмыслении состояния педагогической системы и преобразовании ее компонентов. Для проектирования модели непрерывного педагогического образования развития врачей – преподавателей медицинских вузов, которое будет являться условием развития их педагогического мышления, на предстартовом этапе необходимо:

- создать творческую группу разработчиков концепции модели непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов;
- проанализировать цели, содержание образования, методы и формы работы с участниками образовательного процесса, систему межличностных отношений взаимодействующих субъектов, достижения самой педагогической системы;

- выделить в российском и европейском образовании те педагогические системы, которые могут служить аналогом проектируемой модели;
- сформулировать общий замысел изменения существующей педагогической системы последипломного профессионального образования преподавателей (ФППОП).

Задача этапа декомпозиции – в переводе появившегося замысла, отраженного в композиции, в конкретные процедуры. На этом этапе проектирования педагогической системы общая задача преобразования делится на ряд частных задач – микропроектов, связанных с различными сферами педагогической деятельности. Характерной чертой названного этапа является появление большого числа проектных задач, так как это дает возможность выявления альтернативных путей решения исходной задачи. Этот этап предлагает конкретный результат уже осуществленного педагогического проектирования. В качестве такового рассматриваются: обновленные учебные программы факультета последипломного профессионального образования преподавателей, информационные и дидактические пособия, учебные пособия для преподавателей. Форма реализации названных результатов может быть различна – от традиционного информационного текста до графиков, диаграмм, схем, информации на электронных носителях, создания Интернет-сайта, Интернет-конференций для обмена мнениями, обучающих вебинаров и т. п.

Следует отметить существенный момент этапа декомпозиции – на нем складываются новые межличностные отношения, рождаются новые традиции, расширяются внешние связи со средой, становятся более разветвленными связи внутри педагогической системы, изменяются способы обмена информацией, растет информационное поле.

Этап трансформации заключается в дополнительном развитии отдельных линий в проектировании. Весьма существенную роль на этом этапе играет педагогический опыт, выражающийся в инновационном характере образовательного процесса.

Задача этапа конвергенции в фиксировании реальных черт педагогической системы, когда постепенно формируется пакет рекомендаций к практике педагогической деятельности, появляется группа педагогов, фактически готовая к самостоятельной проектной деятельности совместно с другими педагогами. Завершение этапа конвергенции определяется по наличию системно связанных новых характеристик педагогической системы: целей, содержания, методов, форм, межличностных отношений субъектов.

Приведенные этапы только теоретически выглядят логично и последовательно сменяющимися друг друга, в реальной педагогической практике происходит взаимопроникновение этапов, возврат к уже состоявшемуся этапу.

Теоретический анализ показывает, что педагогическое проектирование способствует:

- развитию педагогической системы;
- интеллектуальному росту субъектов образовательного процесса;
- гуманизации образовательного процесса;
- развитию инновационных процессов в образовательном процессе педагогической системы;
- развитию информационного поля педагогической системы.

Позитивный характер педагогического проектирования возможен при соблюдении ряда условий:

- понимания необходимости преобразований в конкретной педагогической системе ее участниками;
- применения исторического опыта и достижений конкретной педагогической системы;
- использования личностных особенностей субъектов образовательного процесса;
- внедрения результатов инноваций педагогической теории и практики.

Системный подход к проектированию модели непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов обеспечивает успешность протекания всех обозначенных этапов.

Целью реализации проектируемой модели непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов является развитие педагогического мышления как составной части профессионально-педагогической компетентности, что обеспечивает целостную подготовленность преподавателей к решению современных и перспективных проблем подготовки специалистов в области медицинского образования. Педагогическое мышление врачей – преподавателей медицинских вузов выступает системообразующим фактором проектируемой модели.

Значительное место в заявленной модели занимает педагогическая и психологическая диагностика состояния педагогического мышления врачей-преподавателей, уровня развития их педагогической деятельности и возможных признаков депрофессионализации. «Диагностика состояний, свойств и возможностей «единичного» человека, практическая работа с каждым отдельным человеком в целях его воспитания и обучения, профессионального и личного опыта» [1, с. 78-79].

Педагогическая и психологическая диагностика необходима для определения траектории повышения педагогической квалификации врачей – преподавателей медицинских вузов. Результаты диагностики позволяют предложить врачам – преподавателям программы личностного роста, психокоррекционные программы, направленные на преодоление повышенной тревожности, детерминированной профессионально-педагогической деятельностью. С нашей точки зрения, создание индивидуальных образовательных маршрутов в условиях ФППОП минимизирует временные затраты врачей – преподавателей медицинских вузов, активно вовлеченных не только в педагогическую, но и более всего, во врачебную практику и обеспечит энергоемкое и мобильное использование своего времени.

Для реализации обучения в условиях модели непрерывного педагогического образования следует придерживаться определенных правил или принципов обучения, обеспечивающих результативность этой модели. Принципами организации процесса обучения в проектируемой модели непрерывного педагогического образования следует назвать:

- принцип фундаментальности;
- принцип ценностного отношения к педагогическому и психологическому знанию;
- принцип индивидуализации и персонификации;
- принцип педагогического сотрудничества;
- принцип проблемно ориентированного обучения.

Эти принципы, дополняя друг друга, представляют систему, обладающую свойством целостности и обеспечивающую гармоничность процесса и результатов обучения в условиях его непрерывности.

Важнейшим принципом обучения и отбора содержания последипломного профессионального педагогического образования является принцип фундаментальности: фундаментальность означает «концентрацию учебного материала и формирующегося опыта вокруг основных категорий педагогики, освоение которых необходимо для решения профессиональных педагогических задач» [8, с. 15]. Путем реализации принципа фундаментализации является внедрение научных исследований в процесс непрерывного педагогического образования профессорско-преподавательского состава.

В условиях последипломного профессионального педагогического образования принцип фундаментальности предполагает:

- основательное изучение педагогики и психологии высшей школы, философии высшего образования;
- стремление к осознанному обобщению собственного педагогического опыта;
- формирование культуры педагогического мышления – зеркала методологической культуры преподавателя, показателями которой

«<...> являются: умение проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс; умение осознавать, формулировать и творчески решать задачи; умение осуществлять методическую рефлексия» [9, с. 123].

Следующим ведущим принципом в модели непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинских вузов является принцип ценностного отношения к педагогическому и психологическому знанию. Гуманитарное знание, к категории которого относится педагогическое и психологическое знание, позволяет осуществить «<...> переход от биологического и социологизированного <...> понимания сущности человека к пониманию человека как существа целостного, творческого, духовного и нравственного» [10, с. 24].

В настоящее время под воздействием социальных процессов преобразуются функции образования и воспитания, меняется понимание ценности образования: оно приобретает иной смысл для личностного становления: образование для себя, но не для общества. В связи с чем следует прокомментировать принцип индивидуализации и персонификации, который играет решающую роль в достижении успеха обучения и самообразования в целом. «Персонификация (от лат. persona – личность, лицо и facere – делать) – олицетворение, наделение животных, предметов, явлений природы и отвлечённых понятий человеческими свойствами; отсюда персонифицированный – наделённый свойствами личности» [3, с. 232]. Реализация этого принципа предполагает создание индивидуального образовательного маршрута, обеспечивающего процесс обучения в условиях ФППОП и оптимизирующего процесс самообразования субъекта. Необходимо помнить непреложную истину: «Знания не передаются, как материальный объект, как вещь, их можно усвоить только в результате собственной активной деятельности. Это означает, что основное, чему необходимо учить врачей – умению и искусству постоянного самовыражения» [14, с. 71].

Следующий принцип, положенный в основу обучения в рамках модели непрерывного педагогического образования, – принцип педагогического сотрудничества. Сотрудничество является необходимой составляющей всего процесса непрерывного педагогического образования, так как активный обмен мнениями с коллегами обеспечивает формирование устойчивого ценностного отношения к своей педагогической деятельности и ее рефлексия. Примером такого сотрудничества в учебном процессе могут являться: бинарные лекции, интегрированные практические занятия, <...> создание научных статей, методических пособий и разработок. <...> сотрудничество может быть реализовано через научно-практические конференции, круглые столы, дискуссии и диспуты» (6, с. 157).

«В медицинском образовании разработаны модели активного взаимодействия преподаватель – слушатель, ориентированные не на получение готовой, а на поиск новой информации» [14, с. 70], что обеспечивает принцип проблемно-ориентированного обучения. Наличие проблемы активизирует включенность преподавателей в процесс обсуждения и поисков ее решения. С нашей точки зрения, постановка проблемы напрямую связана с анализом педагогической ситуации, которая лежит в основе педагогической задачи.

Достижение поставленной цели реализации модели непрерывного педагогического образования требует использования содержания, форм и методов обучения, направленных на активизацию процесса обучения субъектов. Принимая во внимание, что содержание обучения является буквально средством воплощения цели – развитие педагогического мышления – оно должно отражать существующие потребности врачей – преподавателей медицинских вузов, наряду с этим, являясь средством формирования педагогической культуры. В свою очередь, знание не наследуется автоматически, а приобретается в результате целенаправленной деятельности «во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслом жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями личности» [16, с. 126]. Поэтому в процессе непрерывного педагогического образования врачей – преподавателей медицинского вуза следует актуализировать изучение дидактики, теории и практики педагогики, психолого-педагогических основ организации учебного процесса.

В содержании обучения слушателей необходимо констатировать возможность анализа педагогических ситуаций и решения педагогических задач, так как это «<...> является средством развития педагогического мышления, диагностики уровня и характера педагогической деятельности, степени развития такого профессионально значимого качества личности преподавателя, как рефлексия» [10, с. 159]. Педагогическая ситуация – звено в педагогическом процессе образовательного учреждения, характеризующее особенности субъектов этого процесса, их межличностные взаимодействия в условиях учебной и внеучебной деятельности, в которой раскрывается ценностное отношение к объекту и предмету своей настоящей или будущей профессиональной деятельности. Обучение врачей – преподавателей видению педагогических ситуаций и их последующему анализу с целью разрешения – одна из главных задач последипломного педагогического образования, так как феномен педагогической ситуации заключается в ее способности активизировать личностный интерес к педагогическим явлениям. Таким образом, основной дидактической единицей содержания последипломного педагогического образования врачей-преподавателей медицинских вузов выступает педагогическая ситуация, в основе которой прецедент-

ный текст, имеющий для врачей – преподавателей существенную профессиональную значимость. «Прецедент (лат. praecedens (praecedentis) – идущий впереди, предшествующий – случай, имевший ранее место и служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода» [17, с 488].

В прецедентных профессионально значимых педагогических текстах интегрируется профессиональный опыт врача и педагогический опыт врача – преподавателя, что способствует развитию компетентности и обеспечивает формирование необходимых компетенций.

Особое место при организации обучения занимает выбор методов. Практика показывает, что наряду с классическими методами обучения в работе со слушателями курсов повышения квалификации можно использовать «<...> нетрадиционные методы (knowledge sharing, коучинг и обучение действием)» [11, с. 7].

Понятие «knowledge sharing» буквально означает – управление знаниями. Организация работы в соответствии с подходом управления знаниями предполагает использование развивающих вопросов, которые позволяют слушателю найти способ решения проблемы, задачи, найти ответ на вопрос.

Коучинг – это индивидуальный метод работы. «Коуч» – наставник, преподаватель, оказывающий помощь в осознании ситуации, связанной с процессом обучения и воспитания студентов, в определении целей профессионально-педагогического развития, в поиске средств, обеспечивающих достижение целей, наконец, обеспечивает поддержку в создании программы действий. Основной акцент в коучинге делается на реализации потенциала личности, самостоятельности, удовлетворении образовательных потребностей.

Основным положением в методе обучения действием является самостоятельный выбор субъектом проблемы, актуальной для его профессионально-педагогической деятельности. Для нашего времени «<...> характерна качественно новая образовательная ситуация – основной проблемой становится не усвоение огромного, постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в потоке все возрастающей информации, а проблема прямо противоположная: получение, создание, производство уникального знания, в котором назрела личностная потребность» [4, с. 23]. Решить подобную задачу позволяют нетрадиционные методы обучения, которые находят своё выражение в кейс-технологии, рассматриваемой как технология личностно ориентированного обучения. «Главными преимуществами кейс-технологии являются:

- организованная, направляемая, активная самостоятельная работа преподавателя, которая способствует раскрытию и развитию творческого начала личности;

- оперативный контакт с куратором, использование интерактивных заданий;
- визуализированность учебно-методического материала (иллюстрации, понятные блок-схемы, структурирование текстов с использованием различных способов выделения основных определений, понятий, ключевых слов и т. д.);
- звуковое сопровождение электронных лекций;
- применение анимации в примерах решения задач» [5, с. 246].

Кейс-технология является педагогическим средством, благодаря которому:

- вырабатывается навык работы с учебно-методическим материалом, организованным в новой для преподавателя форме [в форме кейса], которая впоследствии может быть им внедрена в учебный процесс со студентами;
- совершенствуются способности к анализу, сопоставлениям и обобщениям, развивается гибкость и диалектичность педагогического мышления преподавателя вуза;
- развивается умение преподавателя работать в команде на едином проблемном поле; формируется навык его участия в очных и заочных конференциях;
- формируются алгоритмы решения отдельных дидактических и методических проблем преподавателя;
- осваиваются новые способы организации и презентации учебного материала [5, с. 247].

Для осуществления непрерывности педагогического образования необходимым и подчас достаточным является наличие мотивации к овладению педагогическими и психологическими знаниями. Активные методы обучения позволяют решить задачу развития мотивации учения. Сущность активных методов обучения в обеспечении условий для возникновения и развития познавательных интересов, для реализации творческого потенциала личности [2]. Активные методы обучения используются для решения двух основных задач: формирования вузовского педагогического сообщества и осознания себя преподавателем медицинского вуза через формирование преподавательской идентичности и ее принципиального отличия от позиции врача» [12, с. 98].

Форма обучения обеспечивает гармоничное построение процесса взаимодействия участников образовательного процесса. Наиболее востребованными формами обучения участников непрерывного педагогического образования являются очные и дистанционные формы, которые реализуются в виде круглых столов, лекций-конференций, дискуссий, консультаций, тренингов в реальном и виртуальном формате. Выбор формы обучения в конкретный отрезок времени должен отвечать образовательным потребностям и образовательным возможностям врачей –

преподавателей медицинских вузов.

С 2003 г. Россия официально вошла в состав стран – участников Болонского процесса, но сфера медицинского образования не упоминается ни в одном из документов Болонского процесса. Государственная политика в области образования в контексте Болонских соглашений предусматривает изменения в подходах к оценке качества образования вообще. В нашей модели непрерывного педагогического образования используются зачетные единицы, в которых исчисляется объем всех видов работы (научно-методической, учебно-методической и воспитательной) преподавателей, сумма этих зачетов выполняют функцию эквивалента оценки осуществления программы непрерывного педагогического образования. Мониторинг качества и объема научно-методической, учебно-методической и воспитательной работы преподавателей обеспечивает понимание успешности/ неуспешности и поступательности всего процесса непрерывного последипломного педагогического образования.

Результатом непрерывного педагогического образования рассматривается поступательное развитие педагогического мышления как составной части профессионально-педагогической компетентности, что выражается в готовности врачей-преподавателей к творческому применению педагогических принципов для принятия тактических решений, позволяющих успешно реализовать проблему подготовки специалистов в области высшего медицинского образования

Таким образом, спроектированная модель непрерывного педагогического образования, нацеленная на развитие педагогического мышления врачей – преподавателей медицинских вузов, предполагает:

- диагностику реального уровня педагогического мышления и педагогической деятельности участников образовательного процесса;
- создание информационно-развивающей и коммуникативной среды, способной обеспечивать профессионально-педагогическое развитие;
- систематическое обновление педагогических и психологических знаний, способствующих формированию профессионально-педагогической компетентности;
- удовлетворение профессиональных потребностей и интересов обучающихся, а также обеспечение путей их саморазвития и самосовершенствования за счет разнообразных форм и методов обучения и их стратификацию в зависимости от познавательных потребностей и социально-психологических особенностей обучающихся.

Успешность реализации модели обеспечивается через проектирование и освоение индивидуального стиля деятельности преподавателя, формируемого на основе его индивидуально-личностных особенностей.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – С. 538.
4. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.
5. Зинкевич Е. Р. Технология развития педагогического мышления преподавателей медицинских вузов. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XVIII Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 245–250.
6. Зинкевич Е. Р., Кульбах О. С. Сотрудничество профессорско-преподавательского состава как условие поступательного развития факультета клинической психологии: материалы междунар. конф. по клинической психологии детства. – СПб., 2010. – С. 157-160.
7. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 288 с.
8. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
9. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
10. Кудрявая Н. В., Уколова Е. М., Молчанов А. С., Смирнова Н. Б., Зорин К. В. Врач-педагог в меняющемся мире: традиции и новации / под ред. Академика РАМН, проф. Ющука Н. Д. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. – 304 с.
11. Ложникова Т. В. Реализация принципа непрерывности образования в условиях современной организации // Модернизация системы образования на основе регулируемого эволюционирования: сб. науч. ст. по итогам VII Всерос. науч.-практ. конф. в 10 ч. Ч. 8 (14 ноября 2008). – М., Челябинск: Изд-во «Образование», 2008. – С. 3–11.
12. Новиков Ю. В., Троханов Ю. П., Русина Н. А., Щапов А. В., Латышев О. А., Буров Ю. А., Лайпанова Р. Я., Горохов В. И. Информационные технологии и другие новации в организации учебного процесса в медицинском вузе / Республиканский сб. науч. тр. по материалам Республиканской науч.-практ. конф., посвящённой 30-летию кафедры педагогики и психологии. – РГМУ, 2003. – С. 93–99.
13. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
14. Пальцев М. А., Денисов И. Н., Чекнёв Б. М. Высшая медицинская школа России и Болонский процесс / Вып. III. – М.: «Издательский дом «Русский врач», 2005. – 250 с.
15. Радионов В. Е. Формирование задачи педагогического проектирования / Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида. – СПб., Образование, 1995. – С. 16-34.
16. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
17. Словарь иностранных слов: Ок. 20000 слов. – М.: Рус. Яз., 1992. – 740 с.

Концептуальные основы управления непрерывным образованием педагогов

В статье рассматриваются актуальные вопросы развития системы непрерывного педагогического образования в условиях становления рыночных отношений. Рассматриваются проблемы модернизации управления педагогическим образованием как одним из ведущих факторов формирования в течение всей жизни профессионалов-специалистов по подготовке человеческого потенциала общественного развития в современных условиях.

The article deals with topical issues of continuing teacher education in conditions of market relations. The problems of modernization of management teacher education as one of the leading factors in the formation of lifelong professionals - experts in the preparation of human social development in modern conditions.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, общецивилизационные вызовы системе образования, системное развитие профессиональных педагогических кадров в течение всей жизни, системная модернизация управления непрерывным педагогическим образованием, рыночные механизмы формирования системы непрерывного педагогического образования.

Key words: continuing teacher education, civilizational challenges the education system, a system of professional development of teachers throughout their lives, systemic modernization of management of continuous pedagogical education, market mechanisms for the formation of continuous pedagogical education

Конец XX в. ознаменовался усилением противоречий в общественном развитии, определенном мощной волной научно-технического прогресса. Новая эпоха названа постиндустриальным, информационным обществом, обществом услуг, обществом знаний.

Её главной отличительной чертой является изменившаяся роль знания и информации. Большая часть населения уже сейчас переходит из сферы индустриального производства в сферу услуг, так как произошла целая серия событий, изменивших мир накануне XXI в.: это технологическая революция, электронно-коммуникационная революция, социальная революция, связанная с падением социалистической системы, распадом Советского Союза. На фоне энергетического и финансового кризисов явно стала ощущаться гигантская экологическая

катастрофа, а также угроза терроризма. Произошли коренные изменения в экономическом развитии, вызвавшие процессы интеграции. Во всех сферах человеческой деятельности развернулись глобальные процессы взаимопроникновения, инклюзии.

Рыночная экономика стала данностью. Она ориентирована на потребителя, поэтому подразумевает свободу перемещения ресурсов по разным сферам применения, свободу выбора продавца и покупателя. Наряду с тем, что это саморегулирующаяся система, она постоянно создает ситуацию неустойчивости участников рыночных отношений, угрозу их благополучию и виду деятельности.

Ускорение и социальная бесконтрольность коммуникации, возрастающая доступность информации, отсутствие ограничений по возрасту, социальным, этническим, профессиональным и другим признакам привели к изменению коммуникационных каналов в социуме, что усиливает процессы глобализации в социализации населения планеты. Они активно преобразуют социальную среду: политику, этику, культуру, образование.

Глобализация как всемирный процесс экономической, политической, культурной интеграции, определивший мировое разделение труда, миграцию в масштабах планеты денежных, производственных и человеческих ресурсов, оказывает решающее влияние на потенциал людей, требует проявления новых качеств личности, которые должна обеспечить современная система образования.

Прежде всего, человек XXI в. должен быть всесторонне развит, здоров, это должна быть гуманная личность. Главным капиталом человека, выступающего активным субъектом на рынке труда, становится его квалификация, профессионализм. В то же время это человек мобильный, обучающийся, адаптирующийся к изменяющимся условиям глобального мира, человек, умеющий взаимодействовать с другими, понимающий и толерантный, самостоятельно мыслящий и действующий в новых для него социальных, экономических, информационных условиях. Это ответственный, надежный, коммуникабельный, креативный человек, приверженный ценностям цивилизационного развития XXI века.

Но таким он может стать только в мировой системе образования, которая сегодня переживает всеобщий кризис. Обучать по традиции, сложившейся в индустриальном обществе, уже невозможно, так как только 20 % занятого населения работает по полученной в базовом профессиональном образовании специальности, а 42 % молодежи меняют свою профессию в первые два года по окончании профессионального учебного заведения. Следовательно, необходима новая, модернизированная, отвечающая новым цивилизационным вызовам система образования.

Такой системой, на наш взгляд, является система непрерывного образования, позволяющая каждому человеку включиться в образователь-

ный процесс в любой момент по мере возникающей у него необходимости. Она позволяет не только изменить свою профессиональную подготовку, получить другую специальность, но и психологически адаптироваться к новой ситуации в своей жизни. Задача заключается в том, чтобы эта система в государстве была создана, а человек имел право ею воспользоваться в нужный для него момент.

Существующая в настоящее время система образования в России имеет достаточно широко представленные элементы разных образовательных систем, так как включает формальное (с получением документа), неформальное (по интересам людей) и информальное (общение, чтение) образование. К обучающимся во всех этих системах относятся дети, подростки, молодежь, студенты, взрослые обою пола. Образование осуществляется от дошкольного до третьего (пенсионного) возраста в образовательных учреждениях разных типов (дошкольные, школьные, внешкольные, средние и высшие профессиональные, учреждения дополнительного образования и повышения квалификации и др.).

Образование в них носит по сути своей характер активного включения в образовательный процесс. В России, как и в каждой стране, имеется нормативно-правовая база, обеспечивающая в той или иной мере включенность всех категорий населения в образовательный процесс. Это дети и взрослые, люди с ограниченными возможностями, мигранты, родители, инвалиды, безработные, осужденные и освобожденные из мест заключения, молодежь и пенсионеры и др.

Во всех типах учебных заведений работают педагоги.

Однако на рубеже XX–XXI веков имеющаяся система образования перестала обеспечивать личность и общество необходимыми для нового времени знаниями. Она не обеспечивает развития качеств личности, которых требует глобально развивающийся мир. Подавляющее большинство людей в начале XXI в. оказалось функционально неграмотным. Это относится к компьютерной, методологической, правовой, технологической, политической, социально-коммуникативной, общекультурной, поведенческой грамотности.

Более того, педагогический корпус, обязанный быстро готовить людей в системе образования к этим общественным изменениям, сам оказался не готов к ним.

Перед педагогическим образованием общество объективно поставило поистине историческую задачу: обеспечить высокую функциональность человека в условиях стремительного изменения информации в пределах одного поколения людей.

В современной России существуют серьезные противоречия в системе педагогического образования:

– между потребностями общества в новом педагоге, обладающем высоким творческим потенциалом, и недостаточностью или отсутствием

инновационной среды в учреждениях профессиональной подготовки педагогов;

– между потребностью в системном решении управленческих задач по развитию инновационной среды профессиональной подготовки педагогов и недостаточной профессиональной готовностью руководителей сферы педагогического образования к развитию системных процессов управления в условиях XXI в.;

– между необходимостью реально усовершенствовать организационно-экономический механизм управления, чтобы он отвечал потребностям системы педагогического образования, и бессистемным улучшением отдельных его компонентов: финансовое обеспечение развития человеческого потенциала, экономические взаимоотношения, соответствующие потребностям рынка, организационно-правовое и информационное, научно-методическое обеспечение и др.

Разрешение названных противоречий обусловлено глобальными тенденциями общественного развития, основанного на достижениях информационной революции, придавшей новое понимание явлений и процессов в системе управления социальными институтами, в том числе образованием и педагогическим образованием.

Педагогическое образование призвано создать в обозримом будущем новый тип педагога. Это должен быть профессионал-наставник, посредник для освоения человеком любого возраста необходимых знаний, культуры, норм поведения. Новый педагог должен быть ориентирован на вызовы и запросы времени, главным в его деятельности является знание и умение оказать помощь в формировании личности обучаемого.

Если педагогическое образование не станет приоритетным направлением государственной политики, «нация окажется на задворках цивилизации».

Противоречивые социальные тенденции современного развития, с одной стороны, свидетельствуют о падении престижа педагогической специальности, а с другой – о проникновении педагогической деятельности в инфраструктуру всех социальных процессов и явлений, обозначая сращивание производства и образовательных систем (например, внутрифирменное обучение, формирование корпоративной культуры и др.).

Поэтому одной из тенденций в образовательной политике государства становится необходимость обеспечить специалистами-педагогами все сферы человеческой деятельности, а не только систему образования. Неслучайно серьезное внимание в педагогических учебных заведениях начинает уделяться подготовке социальных педагогов, тьюторов, модераторов и т. п.

Одной из ведущих тенденций в развитии педагогического образования становится историческая смена функций педагога. Кроме того, чтобы только учить и воспитывать, он должен будет уметь обеспечить обмен опытом, действиями, ценностями, смыслами своих слушателей, учащих-

ся, то есть осуществлять специальную деятельность по инкультурации детей и взрослых.

Поэтому главной проблемой педагогического образования становится подготовка учителя к формированию ситуации развития личности обучаемого, а не только передачи ему знаний на уровне информации. Эффективность деятельности педагога в данном случае зависит от того багажа знаний методов развития личности, которые становятся частью самой личности педагога.

Несмотря на то, что педагогическая деятельность ориентирована на внешние ожидания и социальные установки, отраженные в государственных стандартах, суть ее состоит все-таки в реализации ценностных общественных установок в сознании обучаемых через личность и профессионализм педагога.

Подготовка и развитие педагога, обеспечивающего собственный вклад в развитие обучаемого в условиях формального, неформального или информального образования в широкой социальной сфере, становится ведущей тенденцией педагогического образования.

Чтобы подготовить такого педагога следует модернизировать систему педагогического образования, реформировать систему управления педагогическим образованием.

Концептуальные основы управления педагогическим образованием в современных условиях заключаются в формировании системы непрерывного образования педагогов, которая будет обеспечивать им новые знания в течение всей профессиональной жизни.

Основными принципами преобразований должны стать системные представления об управлении системой педагогического образования, позволяющей каждому педагогу в любой момент своей жизни участвовать в процессе получения новых и необходимых для него знаний.

Государственные органы должны обеспечивать системность и согласованность решений по развитию педагогического образования в стране, осуществлять разработку и корректировку принимаемых мер по их применению на практике, сочетать тактические и стратегические действия, отдавая приоритет стратегии в вопросах профессионализации педагогических кадров. Решение этих проблем предполагает наличие нового аппарата управленцев, государственных служащих, хорошо понимающих роль системы педагогического образования в постиндустриальном обществе. Управление как наука имеет свой предмет изучения, свои специфические проблемы и подходы к их решению. Основу его составляют концепции, теории, принципы, способы и формы управления. На протяжении более чем вековой истории наука управления развивается как теория, содержанием которой являются законы и закономерности, принципы, функции, формы и методы целенаправленной

деятельности людей по обеспечению условий развития объекта управления и достижения запланированных результатов его деятельности.

Объектом управления в нашем случае является сложная специфически организованная социально-образовательная профессиональная система педагогического образования. Это целостная сложная система, включающая профильную подготовку (подклассы в школе), среднее, высшее, последипломное педагогическое образование (повышение квалификации) и систему профессиональной деятельности педагогов.

Процесс управления сложной системой носит системный характер и отражает не только структуру объекта – педагогического образования, но и обеспечивает взаимодействие и взаимосвязь отдельных действий, функций, структур, людей с целью решения проблем управляемого объекта. При этом учитываются факторы воздействия окружающей среды, анализируются переменные составляющие в разных ситуациях. Особое внимание уделяется анализу процессов, происходящих во внешней среде (социально-экономические, политические условия, государственная политика в отношении педагогического образования, системные процессы в самом образовании как ответ на вызовы времени и др.).

Система управления всегда отражает деятельность по достижению цели объектом управления. Целью педагогического образования является подготовка учителя, адекватного современным требованиям общественного развития по своим качествам, способностям, возможностям и готовности к профессиональной деятельности.

Как показал анализ, система педагогического образования пока не достигает поставленной перед нею цели.

Возникла реальная потребность усовершенствовать организационно-экономический механизм управления, чтобы он отвечал потребностям системы педагогического образования, но аппарат существующего государственного управления пока стремится улучшить только отдельные компоненты системы педагогического образования. Вызвать качественные системные изменения в подготовке педагогов система управления пытается за счет введения двухуровневого образования в рамках Болонского процесса.

Однако результаты подготовки педагогов настолько не удовлетворяли общество, что в решение проблемы пришлось вмешаться находящемуся в то время на посту – Президенту Российской Федерации Д.А. Медведеву.

По итогам заседания Совета при Президенте РФ по науке, технологиям и образованию от 15.10.2008 г. президентом было дано поручение разработать предложения по модернизации системы профессиональной подготовки педагогов.

Как отмечалось на Совете, необходимо разработать систему сохранения в школах лучших педагогов и пополнения школ новым поколением учителей.

Чтобы достичь глобальных целей государства, необходимо в стратегии развития российского образования сделать акцент на главном, системообразующем факторе – на кадрах педагогов и руководителей школ, соответствующих по своей квалификации и ментальности вызовам XXI века.

На наш взгляд, этой цели можно достичь, если существующая традиция управления подготовкой педагогических кадров будет существенно подвержена модернизации.

Сегодня фактически отсутствует система непрерывного обучения педагогов, совершенствования их профессионального мастерства на всех стадиях: предпрофессиональной, базовой профессиональной и постпрофессиональной (система повышения квалификации педагогов).

Отсутствует не только сама система непрерывного педагогического образования, но и система управления ею, т. е. система создания надлежащих условий для ее эффективной работы. Об этом свидетельствует печальная статистика.

В России сегодня действуют 58 тысяч дневных общеобразовательных школ. Из них 38 тысяч – сельские. В них занято около 800 тысяч учителей, из которых 7 % в городе и 12 % в селе не имеют педагогического образования. Учителей с высшим педагогическим образованием в городе – 87 %, в селе – 73 %. Средний возраст учителей превысил 40 лет. Около 30 % работающих – пенсионеры. Педагоги до 35 лет в селе составляют 7 %. Ежегодно курсы повышения квалификации проходят всего 10% учителей (Учительская газета, № 25 от 17.06.2008). По данным некоторых авторов (А.С. Ковалева, А.Г. Каспржак), в тех регионах, где проводилась экспериментальная работа по модернизации общего образования, около 47 % учителей понимают, что такое школьная реформа и на что она направлена.

По данным исследований ученых-психологов (2001 г.) около 35% учителей, уже работающих в школах, профессионально непригодны по своим психофизиологическим и личностным качествам. Из выпускников вузов идут работать в школу от 10 до 50 %. Остальные уходят в другие сферы. Из приведенных данных может следовать только один вывод: система сегодня фактически неуправляема, в ней отсутствуют реально необходимые ступени профессиональной подготовки; не создан и не работает рыночный механизм управления подготовкой учителей-профессионалов (не работает система «заказчик – исполнитель – потребитель»); подготовленные учителя не идут работать по специальности, а пришедшие в школу слабо знают практику, не умеют организовать

обучение и воспитание. В результате падает качество обучения и воспитания учащихся.

Испугавшись такого положения дел, некоторые чиновники от образования предполагают приглашать в школу «непедагогов», чтобы они исправили положение. На наш взгляд, это приведет к окончательному развалу системы образования.

Учитель – это сложная и трудная профессия. К ней нужно готовить. Необходимо срочно создать соответствующие времени условия развития педагогического образования.

Прежде всего, необходимо организовать единую систему непрерывного педагогического образования, включающую: 1) педклассы (группы, отдельные личности) – профиль педагогический; 2) ввести профессиональный отбор абитуриентов (определять пригодность абитуриентов для работы в системе «человек – человек»); 3) обеспечить академический, фундаментальный уровень обучения студентов в вузе (примерно 50 % срока обучения) и реальной практики в школе в должности учителя-стажера (примерно по 40 % времени обучения на 2-м, 3-м и 4-м курсах обучения) и младшего учителя весь 5-й год обучения (интернатура).

В вузе должна быть создана служба сопровождения практики студента от зачисления до получения диплома после окончания интернатуры. Необходимо создать современный механизм системного управления профессиональной подготовкой учителей.

Для этого: 1) разработать и принять новый закон, определяющий все ступени педагогического образования; 2) после профотбора и экзаменов до зачисления студентов в вуз необходимо заключить каждому из них трехсторонний договор: вуз, студент, заказчик (региональный, муниципальный орган управления образованием).

Вуз обеспечивает высокое качество образовательных услуг, сопровождение практики и интернатуры студента. Регион оплачивает обучение, стипендию студенту, жилье, льготы, обеспечивает зарплату на время практики, а также зарплату педагогу-наставнику. Студент обязуется овладеть программой обучения, практическими навыками и после окончания вуза отработать затраченные на него средства в течение определенного времени (3–5 лет). Студенты, не заключившие таких договоров, должны учиться за свой счет и самостоятельно искать себе место практики и трудоустройства.

Чтобы повысить профессиональный уровень работающих педагогов, необходимо изменить систему их аттестации.

Сегодня муниципальные, региональные органы управления образованием проводят аттестацию педагогов и руководителей, учитывая их личностные качества, уровень компетентности, результаты профессиональной деятельности. Выводы их обследований недостаточно профессиональны и объективны, а процедура аттестации слишком громоздкая.

Аттестация должна осуществляться независимым органом сертификации, лицензирования и профессиональной деятельности, проводиться не реже 1 раза в 3 года для каждого претендента на должность учителя или руководителя. Фактически служба аттестации должна стать службой сертификации, оценивать уровень и качество профессиональных знаний и умений претендента, его биопсихофизиологическую и личностную пригодность для работы в системе «человек – человек». Оценку его деятельности, достигнутых результатов в обучении и воспитании учащихся должны оценивать управляющие органы в школе и муниципальном образовании. На основании сертификата о пригодности и положительной характеристики о результатах учитель может работать в школе.

Следует серьёзно модернизировать и систему повышения квалификации, традиционно сложившуюся в регионах. Для кардинального решения этих проблем должна измениться стратегия развития системы повышения квалификации. Сегодня она имеет традиционный вид и включает повышение квалификации педагогов на рабочем месте (методические объединения в ОУ и муниципальных образованиях), самостоятельная работа по совершенствованию мастерства (самообразование), обмен опытом в районе (методкабинеты, центры информационных технологий, базовые ОУ), курсы повышения квалификации (региональные институты повышения квалификации).

Эта система сложилась в эпоху индустриального развития общества, и успешно справлялась со своими обязанностями. Однако вызовы XXI века, общий кризис образования в мире поставили перед системой повышения квалификации работников образования свои не простые задачи.

В Концепции модернизации образования (2001–2010 гг.) было указано на необходимость реорганизации системы повышения квалификации с целью придать ей динамизм и повысить общую и профессиональную компетентность педагогов в постдипломный период их деятельности.

С середины 90-х гг. XXI в. региональные ИПК (ИРО, ЦРО и др.) в подавляющем большинстве стали методическими, научно-методическими, социокультурными, информационными, кадровыми, организационными центрами. Повсеместно они превратились в разработчиков региональных программ развития образования и обеспечивают их реализацию. Они поддерживают инновационное движение в системе образования, научно-методическое сопровождение образовательной политики в регионах. На этом фоне значительно снижена их роль как центров повышения квалификации педагогов, хотя система повышения квалификации в каждом регионе должна рассматриваться в первую очередь как ведущий ресурс развития педагогических кадров и реальный механизм системного управления кадровым потенциалом образования в регионе.

РЕЦЕНЗИИ

Ханна Солярчик

Рецензия на книгу: *Непрерывное образование как социальный факт: моногр.* / под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова, СПб., 2011. 540 с.

В последние годы отмечается большой международный интерес к вопросам андрогогики в широком контексте проблем непрерывного образования. Это вытекает, в частности, из сложности предмета исследований в данной дисциплине, которая анализирует образование взрослых в широком контексте социальных, политических, экономических, культурных и институциональных обусловленностей, в том числе и в международном аспекте.

Сотрудничество польских и российских андрогогов на протяжении нескольких лет принесло свои плоды – в 2011 г. была опубликована коллективная монография *«Непрерывное образование как социальный факт»* под редакцией Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. Эта монография является результатом длительного научного сотрудничества между Ленинградским государственным университетом имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург) и Университетом имени Яна Кохановского в Кельцах. И в том, что она увенчалась успехом, большая заслуга координаторов этого международного сотрудничества: Евы Кули и Мажены Пэнковской с польской стороны и Вячеслава Николаевича Скворцова и Николая Андреевича Лобанова с российской стороны. Благодаря их энергии мы получили сборник научных трудов по актуальным направлениям андрогогической мысли в Польше и в России.

Здесь уместно вспомнить о предыдущих трудах, ставших результатом совместной деятельности польских и российских андрогогов после 1989 г. Важную в этом роль сыграли Юзеф Пултужицки и Э. Анна Весоловска, которые, не придавая значения новым тенденциям, продолжали начатое в 80-е годы сотрудничество с восточным соседом. Площадкой для обмена мнениями и подходящим моментом для инициирования новых проектов были конференции в Торуне, Варшаве и Плоцке, а результатом – публикации в Польше в серии «Библиотека образования взрослых» («Biblioteka Edukacji Dorosłych») российских андрогогов: Людмилы Николаевны Лесохиной «Общество образованных людей? Социальные детерминанты образования» (Ludmiła N. Lesochina *Spółeczeństwo ludzi wykształconych? Społeczne uwarunkowania edukacji,*

Warszawa-Toruń 1997, (tłum. z jęz. ros. E.A. Wesołowska; ss. 105)), а также «Образование взрослых: реалии, проблемы, прогноз» (*Edukacja dorosłych: realia, problemy, prognoza*, Warszawa 1999 pod redakcją Siemiona Wierszyłowskiego (tłum. z jęz. ros. E.A. Wesołowska; ss. 125)), а так же коллективный труд под редакцией Э.-А. Весоловской и З.-П. Крушевского «Интеграция труда андрогогов Центральной и Восточной Европы» (*Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej*, Płock – Warszawa 2000, ss. 402), в который вошло 30 текстов российских авторов.

В случае рецензируемого издания мы имеем дело с трудом, отличающимся в том отношении, что книга вышла не в Польше, а в России, в издательстве ЛГУ имени А. С. Пушкина, на русском языке и параллельно в английской версии под названием *Continuous education as a social fact. Monograph (Parallel edition)*, ed. by N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov, Saint-Petersburg 2011 478 p., что открывает возможности для значительно более широкого восприятия публикации. Высокий уровень рецензируемой публикации гарантируют также ее рецензенты – профессора К. Якубяк и Г. П. Чепуренко.

Представляемая монография включает 27 работ, подготовленных 29 авторами. Среди них 15 статей, подготовленных российскими учеными (в общей сложности 16 человек) и 12 статей исследователей из Польши (в общей сложности 13 человек). Так что это был проект, впечатляющий в количественном отношении при отсутствии доминирования какой-либо из сторон, что отражает проявлявшееся на каждом этапе работы над публикацией партнерское взаимодействие, подтвержденное и выходными данными книги, и ее структурой и композицией.

Итак, перейдем к рассмотрению содержания монографии «*Непрерывное образование как социальный факт*» по существу. Образуют ее семь разделов. Перечислим их вместе с фамилиями авторов помещенных в них текстов:

1. Из истории становления и развития непрерывного образования – шесть статей польских авторов (С. Валасек, К. Палка, Р. Томашевски, Т. Малишевски, У. Табор, В. Ямрожек);

2. Духовно-нравственные основы и просветительская миссия непрерывного образования – три статьи российских авторов (Т. А. Берсенева – А. А. Мороз, В. О. Гусакова, В. А. Мосолов) и две - польских (М. Русецки, А. Виняж);

3. Развитие общей педагогической теории непрерывного образования – четыре очерка, в том числе один – из Польши (А. Стопиньска-Пайок) и трое авторов из России (А. М. Новиков, А. К. Орешкина, О. Н. Шилова);

4. Непрерывное образование как предмет и результат эволюции образования и процессов глобализации теории – две работы польских ав-

торов (Е. Каргул, Е. Куля, М. Пэнковска) и две – российских (В. А. Мясников, С. Г. Вершловский);

5. Непрерывное образование в контексте геронтологической теории – две российские (Т. Ю. Ломакина и Я. В. Боровикова, Е. И. Добринская) и одна польская (А. Зых) статьи;

6. Новая роль университетов и образовательных центров в непрерывном образовании населения – два исследования российских авторов (В. Н. Скворцова и Т. Ю. Ломакиной);

7. Экономические и социологические вопросы изучения феноменологии непрерывного образования – три очерка, в том числе один польского авторства (Л. Д. Тюличева, В. И. Ключкин, А. С. Мищенко; М. Сулик).

В определённой мере мне трудно оценивать состав и репрезентативность российских авторов, реализующих в настоящее время исследовательские программы в области образования взрослых, но применительно к рецензируемой книге эту репрезентативность, безусловно, гарантируют редакторы книги: Н. А. Лобанов и В. Н. Скворцов – авторитетные эксперты образования взрослых из Санкт-Петербурга.

Состав польских авторов отражает важные направления научных исследований в области образования взрослых, осуществляемых в данное время в Польше: история образования взрослых, вузовского образования взрослых, образование «третьего возраста», теоретические аспекты образования на протяжении всей жизни. В написании польской части коллективной монографии приняли участие ученые из шести польских вузовских центров: Гданьска, Катовиц, Кельц, Познани, Слупска и Вроцлава. Следует отметить некоторую асимметрию, если принять во внимание число текстов, отражающих отдельные научные направления, помещенные в рецензируемой монографии, поскольку мы имеем дело с ситуацией, когда половина польских текстов касается истории образования взрослых, хотя в действительности в современной польской андрогогической мысли нет доминирования анализа прошлого. Интересно, что с российской стороны нет ни одного текста подобной тематики. Это подталкивает к постановке вопроса об отношении российских андрогогов к изучению прошлого и его роли в интерпретации современных проблем образования взрослых.

Анализ помещенных в рецензируемой монографии текстов позволяет сформулировать утверждение о близости направлений научной мысли в исследованиях двух странах. Так что нас в андрогогическом научном осмыслении действительности по-прежнему больше объединяет, чем разделяет. В основе этого лежат, несомненно, схожие социальные, политические и экономические проблемы, порождающие схожие цели образования взрослых в Польше и в России.

В этом интересном подборе текстов недостает как с польской, так и с российской стороны информации о сотрудничестве польских и российских андрогогов в послевоенный период в разных сферах деятельности: конференционной, издательской, исследовательской. Тем более, что мы имеем для этого, по крайней мере, с польской стороны, хорошие источники: «Освята dorosłych» («Oświata Dorosłych») – периодическое издание, выходившее в 1957–1990 гг.¹, в котором опубликовано более 1200 текстов, затрагивающих разнообразные международные вопросы, среди которых значительная доля текстов из СССР, а также печатные органы Академического андрогогического общества: «Эдукация dorosłych» («Edukacja Dorosłych») и «Рочник андрогогичты» («Rocznik Andragogiczny»)² – периодические издания, выходившие с 1993 года, постоянно отражавшие международную активность польских андрогогических кругов, а также важнейшие события и публикации по андрогогике за рубежом. Примером из недавних лет может быть рецензия Т. Малишевского на 8-й том российского ежегодника образования взрослых «Lifelong Education» (*Continuous education for sustainable development. Proceedings of International Cooperation*) / Образование через всю жизнь (*Непрерывное образование для устойчивого развития. Труды международного сотрудничества*) в польском ежегоднике «Рочник андрогогичны» за 2010 год³. Контекст проблематики хода и масштабов польско-российского сотрудничества имел бы особое значение для читателей, которым адресована англоязычная версия монографии.

Завершая это краткое рассмотрение монографии «*Непрерывное образование как социальный факт*», я хотела бы выразить восхищение смелостью и настойчивостью в реализации этого большого издательского проекта. Книга, являющаяся результатом сотрудничества польских и российских андрогогов, является важным источником знания о направлениях развития андрогогической мысли в обеих странах и тем самым дает основу для дальнейшего сотрудничества, преодолевающего языковые и ментальные барьеры.

¹ Подробнее на эту тему: Maliszewski T. Problematyka międzynarodowa na łamach «Oświaty Dorosłych» (1957-1990) – bibliografia. // Edukacja dorosłych na świecie. Wybrane aspekty komparatystyczne / Pod red. T. Maliszewskiego i H. Solarczyk-Szwec, «Edukacja Dorosłych» 2008, nr 1-2. P. 193–259.

² Подробнее на эту тему: Solarczyk-Szwec H. Problematyka międzynarodowa w publikacja Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (1993-2007) // Edukacja dorosłych na świecie. Wybrane aspekty komparatystyczne. /Pod red. T. Maliszewskiego i H. Solarczyk-Szwec, «Edukacja Dorosłych» 2008, nr 1-2. P. 261–293.

³ Maliszewski T. «Lifelong Education» – Vol. 8 / «Образование через Всю Жизнь» – Том 8, Saint Petersburg 2010: Rosyjski rocznik edukacji dorosłych. Rec.: «Rocznik Andragogiczny 2010», Warszawa-Płock 2011. P. 410–412.

Сведения об авторах

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

Гонтарева Галина Антиповна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: sasha-fam@yandex.ru

Денисова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: denisova@inbox.ru

Жилина Алла Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Институт педагогического образования Российской Академии образования, Федеральное агентство по образованию (Россия, Санкт-Петербург)

Миллер Антон Львович, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Малярчук Ольга Васильевна, методист, ГБОУ гимназия № 498 Невского района СПб, учитель химии; ИМЦ Невского района Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: olma9@yandex.ru

Зинкевич Елена Романовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры общей и прикладной психологии, ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская государственная педиатрическая медицинская академия» (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: lenazinkevich@mail.ru

Калинина Анастасия Вячеславовна, аспирантка, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: a.v.kalinina@mail.ru

Кергина Надежда Константиновна, учитель физики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 г. Никольское» (Россия, г. Никольское), e-mail: konstkergina@rambler.ru

Кобринa 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

Нечаева Татьяна Алексеевна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: t.a.00@mail.ru

Томилин Александр Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры БЖД ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова» (Россия, г. Новороссийск), e-mail: shelkovitza@yandex.ru

Фомичева Олеся Валерьевна, преподаватель кафедры истории, философии и политологии ФГБОУ ВПО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», (Россия, г. Новороссийск), e-mail: shelkovitza@yandex.ru

Ханна Солярчик, доктор наук, Университет имени Николая Коперника, (Польша, Торунь), e-mail: akmevita-lna@yandex.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

Для заметок

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 2
Том 3. Педагогика**

Редактор *О.В. Мамуркина*
Технический редактор *А.А. Беляева*
Оригинал-макет *А.А. Беляевой*

Подписано в печать 29.06.2012. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 7. Тираж 500 экз. Заказ № 816

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

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