

**ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА****ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

№ 4(34) Журнал теоретических и прикладных исследований Август, 2005

<b>ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ.....</b>	<b>3</b>
О заседании бюро Уральского отделения Российской академии образования .....	3
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА .....</b>	<b>6</b>
<b>Раменский С. Е., Раменская Г. П.</b> Использование системного подхода при выработке стратегии высшего профессионального образования .....	6
<b>ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>17</b>
<b>Строкова Т. А.</b> Индивидуальная стратегия обучения: сущность и технология разработки .....	17
<b>Постников П. Г.</b> Научно-методическое сопровождение профессионального поведения учителя .....	27
<b>Поздняк С. Н.</b> Опыт выделения базовых модулей процесса обучения географии в истории отечественного образования .....	37
<b>Малярчук Н. Н.</b> Здоровье педагога в контексте культуры здоровья нации .....	47
<b>Манжелей И. В.</b> Становление физкультурно-спортивного стиля жизни студентов .....	56
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....</b>	<b>66</b>
<b>Казанцева Е. А.</b> Образование взрослых: онтогенетические закономерности и субъективный опыт .....	66
<b>Шихова О. Ф.</b> О сертификации и валидации образовательных стандартов для высшей школы .....	72
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>78</b>
<b>Дикова В. В., Зеер Э. Ф.</b> Педагогическая агрессия как профессионально обусловленная деформация учителя .....	78
<b>Ращуклина Е. Н.</b> Концептуальные основы развития познавательных способностей детей .....	89
<b>Сыманюк Э. Э., Тукачев Ю. А.</b> Деструктивные изменения компонентов педагогической деятельности в процессе становления профессионального опыта .....	96
<b>ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>106</b>
<b>Франц А. С.</b> Нравственная культура человека как ресурс совершенствования .....	106

<b>ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>114</b>
Будыгина М. В. Становление системы церковного образования в Зауралье.....	114
<b>НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ .....</b>	<b>123</b>
Исайкин О. А., Шабашев А. В. Строим единое городское образовательное пространство на основе системы «Net школа»: успехи и перспективы .....	123
Ишмурзина Н. От меловой до интерактивной... ..	128
<b>ЮБИЛЕИ .....</b>	<b>131</b>
<b>КОНКУРСЫ .....</b>	<b>138</b>
<b>КОНФЕРЕНЦИИ .....</b>	<b>140</b>
<b>АВТОРЫ НОМЕРА .....</b>	<b>143</b>
<b>ПОДПИСКА – 2006.....</b>	<b>145</b>
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....</b>	<b>146</b>

**Главный редактор**

В. И. Загвязинский

**Редакционная коллегия:**

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,  
Э. Ф. Зеер, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

**Редакционный совет:**

О. Б. Акимова, О. А. Алексеев, В. А. Бенин, Н. О. Вербицкая, И. Е. Видт,  
Н. С. Глуханюк, С. З. Гончаров, А. И. Долинер, М. Н. Дудина, Т. Г. Калугина,  
Е. В. Коротаяева, В. Б. Подуянов, В. П. Прокопьев, В. А. Савиных,  
А. А. Семенов, Г. П. Сикорская, Е. К. Хеннер, В. С. Черепанов, В. Я. Шевченко.

**Редакционно-издательская группа:**

Научный редактор В. А. Федоров;  
ответственный редактор А. М. Вайнштейн;  
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

При перепечатке материалов ссылка на журнал  
«Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2005

© Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет, 2005

# ОФИЦИАЛЬНЫЕ ДОКУМЕНТЫ

## О ЗАСЕДАНИИ БЮРО УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

29 июня 2005 г. состоялось очередное заседание Бюро Уральского отделения Российской академии образования.

Повестка заседания:

1. *Региональные модели развития специального образования: методология, содержание, технологии, инновации* (докл. О. Л. Алексеев, д-р пед. наук, проф. УрГПУ, Екатеринбург).

2. *Профессиональное самоопределение молодежи (учащихся образовательных учреждений, подростков группы риска)* (докл. В. Л. Савиных, д-р психол. наук, проф. КГУ, Курган).

3. *Информатизация системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту в контексте современных тенденций развития профессионального образования* (докл. А. И. Федоров, канд. пед. наук, доц. Урал ГАФК, Челябинск).

4. *Разное*

4.1. *Подписание соглашения о сотрудничестве УрО РАО и Управления образования администрации г. Екатеринбурга.*

4.2. *Об открытии НИИ проблем инновационного развития регионального образования Приполярного округа* (докл. Н. О. Вербицкая, д-р пед. наук, ученый секретарь УрО РАО).

4.3. *Об открытии лаборатории православной педагогики* (докл. Н. О. Вербицкая, д-р пед. наук, ученый секретарь УрО РАО).

4.4. *Об утверждении состава редакционного совета журнала «Образование и наука»* (докл. Н. О. Вербицкая, д-р пед. наук, ученый секретарь УрО РАО).

На заседании присутствовали 7 членов Бюро Уральского отделения Российской академии образования, руководители научно-образовательных центров УрО РАО, представители образовательных учреждений – ассоциированных членов УрО РАО, профессора и доценты из Екатеринбурга (всего 30 человек).

Заслушав и обсудив сообщение профессора УрГПУ О. Л. Алексеева, Бюро УрО РАО отмечает, что основные задачи исследований по данной теме были ориентированы на разработку научных основ реформирования системы специального образования в Уральском регионе (социально-трудовая адаптация и реабилитация детей с ограниченными возможностями развития). Ориентация научных исследований на региональные аспекты обусловлена особенно

стями развития специального образования на Урале, тенденциями разработки регионально-ориентированных законодательных и нормативно-правовых документов в области специального образования, а также неравномерным характером развития образовательной инфраструктуры субъектов Российской Федерации, в том числе и в системе специального образования. По итогам обсуждения Бюро Уральского отделения РАО решило: одобрить ведущиеся в Уральском государственном педагогическом университете исследования по разработке региональных моделей специального (коррекционного) образования. Рекомендовать включить научную тему «Региональные модели развития специального образования: методология, содержание, технологии, инновации» в комплексную программу НИР УрО РАО на 2006–2010 гг.

Заслушав и обсудив сообщение заведующего кафедрой психологии Курганского гос. ун-та профессора В. А. Савиных, Бюро Уральского отделения РАО отмечает, что научная новизна проведенных исследований заключается в разработке теоретико-методологических основ решения научно-практических задач исследования профессиональной ориентации молодежи в условиях рыночной экономики. Бюро Уральского отделения РАО решило уточнить основные приоритеты проводимых исследовательских работ через выделение самостоятельных направлений исследований профессионального самоопределения и профессиональной ориентации.

Заслушав и обсудив сообщение доцента Урал ГАФК, директора Челябинского ГНОЦ УрО РАО А. И. Федорова, Бюро Уральского отделения РАО отмечает, что информатизация системы подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта является одной из важнейших задач модернизации физкультурного образования. Бюро Уральского отделения РАО решило одобрить ведущиеся в Челябинском государственном научно-образовательном центре Уральского отделения РАО и Уральской государственной академии физической культуры прикладные исследования по проблеме информатизации системы подготовки специалистов по физической культуре и спорту; поручило подготовить информационные материалы, освещающие результаты практико-ориентированных исследований для формирования инновационно-образовательных программ УрО РАО.

Заслушав и обсудив сообщение ученого секретаря Уральского отделения РАО Н. О. Вербицкой, Бюро Уральского отделения РАО решило открыть на базе филиала Тюменского государственного университета в г. Новый Уренгой научно-исследовательского Института исследования проблем инновационного развития регионального образования Приполярного округа УрО РАО. Рекомендовать назначить директором НИИ д-ра пед. наук, директора филиала Тюменского государственного университета в г. Новый Уренгой Г. А. Дзида.

Заслушав и обсудив сообщение ученого секретаря Уральского отделения РАО Н. О. Вербицкой об открытии лаборатории православной педагогики УрО РАО, Бюро Уральского отделения РАО решило открыть научно-исследова-

тельскую лабораторию православной педагогики УрО РАО. Рекомендовать назначить заведующим лаборатории канд. пед. наук С. С. Погорелова.

Заслушав и обсудив сообщение члена Бюро Уральского отделения РАО В. И. Загвязинского об утверждении состава редакционного совета журнала «Образование и наука, Известия УрО РАО», Бюро Уральского отделения РАО решило утвердить предложенный рабочий вариант состава, поручить заместителю председателя УрО РАО В. А. Федорову рассмотреть вопрос о дополнениях и изменениях.

# ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА

УДК: 378.014.54  
ББК: 448 (2) К

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА ПРИ ВЫРАБОТКЕ СТРАТЕГИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Е. Раменский,  
Г. П. Раменская

*Ключевые слова:* экономика территорий; самоорганизация экономики; оптимальный размер вуза; мониторинг внутренней и внешней среды высшей школы; SWOT-матрица.

*Резюме:* В статье рассматривается проблема самоорганизации решений регионов России, которая приводит к увеличению стоимости ресурсов территории на фоне недостаточного планирования и слабого экономического обоснования этого процесса на федеральном уровне. Частным случаем указанного феномена является изменение состава и размеров высших учебных заведений. На оптимальную величину вуза влияют факторы внутренней и внешней среды, которые нужно изучать в режиме мониторинга при выработке и реализации стратегии развития системы высшего образования. Для этого предлагается использовать SWOT-матрицу.

Уменьшение количества российских вузов объективно обусловлено необходимостью повышения качества образования. Влияние этого фактора усиливается неблагоприятной демографической структурой общества, предстоящим резким сокращением числа выпускников школ. Но трансформация высшего образования, в том числе профессионального, происходит не только во времени, но и в пространстве.

### «Объединяйся или проиграешь»

В настоящее время создается новая пространственная организация России из регионов, которые конкурируют между собой за увеличение рыночной стоимости (капитализацию) территориальных активов (земли, рабочей силы, культурных ценностей и т. д.). Эти активы вовлекаются в систему обменов как внутри страны, так и между государствами. В условиях открытого рынка подвижная часть активов скапливается там, где они имеют наибольшую стоимость. Границы регионов могут не совпадать с административным делением

России, в значительной степени определяться историческими причинами, потоками финансов, товаров, рабочей силы, технологии и информации. Конкуренцию выигрывает не тот регион, который производит товары, а тот, который управляет их движением, привлекает соответствующие финансы, права, передовые технологии, кадры нужной квалификации. Можно говорить о том, что при помощи этих процессов реализуется феномен самоорганизации территорий (систем), например таких как Красноярского края, Таймырского и Эвенкийского автономных округов, Уральского региона.

Совершенно справедливо считает помощник главы Минэкономразвития К. Ремчуков, что государство должно уменьшать диспропорции развития регионов, обеспечивая при этом территориальную целостность страны, «иначе в регионах не останется ни людей, ни финансов, ни природных ресурсов». По примеру Японии, Кореи России необходимо проводить политику «видимой руки рынка» – выделить приоритетные отрасли, определить, какие технологии мы хотим привлекать с Запада, обеспечить финансовую поддержку намеченному, готовить нужных специалистов [28, с. 63]. Сейчас нет единой, разработанной на федеральном уровне, схемы пространственной организации страны, которая бы включала в себя иерархию регионов с учетом существующих и складывающихся реалий. Такая схема могла бы ускорить социально-экономическое развитие России. Из-за отсутствия единого плана возникает конкуренция различных территориальных проектов, реализация которых без должного обоснования может привести к неэффективному расходу средств [13]. В качестве примера можно рассматривать предложения о создании мегауниверситетов.

Одиннадцать высших учебных заведений Екатеринбурга дали свое согласие на объединение в рамках Большого Евразийского Государственного Университета (БЕГУ). Эмерджентность БЕГУ должна возникнуть в результате консолидации значительных ресурсов территории – образования, науки и наукоемкого производства. На основании фундаментальных знаний, новых научных идей будет легче создавать опытное, а затем и реальное производство. Приблизительная стоимость БЕГУ – пять миллиардов долларов, количество студентов и аспирантов может составить 200–250 тыс. человек. Площадь, которую готовы отвести университету, – 1,5 тыс. гектаров [8; 18; 22; 23]. К маю 2005 г. была проведена технико-экономическая экспертиза проекта, найдены источники финансирования. Остается принять решение о создании БЕГУ на федеральном уровне, так как город и область уже подписали все необходимые документы [16]. Однако в феврале 2004 г. в газете «Челябинский рабочий» была опубликована информация, что в Челябинске (ближайший сосед Екатеринбурга) на 130 гектарах пустующей земли вокруг ЧелГУ скоро начнется строительство университетского микрорайона «УниверСити». Предварительная стоимость проекта – 100 миллионов долларов [17]. А по сообщению «Российской газеты» от 15 марта 2005 г. уже закончена работа (!) над проектом первого Общенационального университета в Красноярске, а сам университет может начать работать уже в 2006 г. Министр образо-

вания и науки А. Фурсенко считает, что общенациональный университет должен стать системообразующим центром Красноярского края [27].

В конце 2004 г. кабинет министров одобрил Приоритетные направления развития образовательной системы России. В документе, в частности, предусмотрено создание сети национальных университетов. По мнению М. Галушкиной [7], сеть национальных университетов может состоять из 8 элитных вузов. В каждом таком университетском центре будет учиться 60–70 тыс. студентов. Значительные размеры учебных заведений должны давать им конкурентные преимущества в объединении фундаментальных, прикладных исследований, проектных работ (опытных производств, инновационных проектов, технопарков и т. п.) и образовательных программ студентов. В списке городов, в которых, по мнению автора статьи, могут находиться такие университеты, нет Челябинска, Красноярска, но присутствует Екатеринбург как центр Уральского региона, способный влиять на Предуралье и Западную Сибирь.

Ректор Уральского государственного университета В. Третьяков считает, что в число Национальных университетов попадут некоторые столичные вузы и старейшие университеты страны, такие как Томский и Казанский. Из уральских вузов не попадет никто. В случае объединения двух крупнейших вузов в регионе – УГТУ-УПИ и УрГУ новая организация может получить ранг Национального университета. Такая интеграция будет иметь тактический характер, а создание БЕГУ – стратегический [16].

Обсуждение возможностей создания мегауниверситетов связано с поиском оптимума между автономией вузов и централизованного управления этим процессом со стороны государства. Г. К. Лапушинская утверждает, что такой поиск происходит во всем мире [14, с. 30].

Заинтересованность территории в создании мегауниверситета легко понять – такое учебное заведение способно существенно улучшить социально-экономическую ситуацию в регионе. Но закономерно возникает вопрос: какие вузы (и в каком количестве) могли бы оптимальным образом (с точки зрения государства, общества) обучать новые поколения россиян? Таким образом, приходим к задаче нахождения оптимальных значений целевой функции при ряде ограничений. В современных условиях невозможно выделить много времени и сил на создание такой математической модели. Особые надежды можно возлагать на применение экспертных оценок, а также на специальные приемы деагрегирования – разложения сложной задачи на ряд более простых (с точки зрения решения) подзадач. Названные и аналогичные проекты требуют серьезного обоснования, в том числе экономического.

Согласно методическим рекомендациям Минэкономразвития [15] трансформация высшего образования, в том числе профессионального, безусловно относится к общественно значимым проектам. Из-за того что такой проект затрагивает интересы нескольких стран, следует оценить его социально-экономическую эффективность, а затем, отдельно для России, – народнохозяйственную



эффективность. После чего должны быть определены региональная и отраслевая эффективности, эффективность участия в проекте отдельных предприятий и акционеров, бюджетная эффективность.

Для оценки эффективности затрат нужно, в том числе, знать, сколько студентов будет учиться в вузе. С приемлемой для поставленной задачи точностью сравнительно легко можно определить численность выпускников средних учебных заведений в течение ближайших 10–15 лет. Естественно, что только часть из них будет получать высшее образование. В каждом конкретном случае количество студентов зависит от привлекательности профессии, рейтинга вуза, что, в свою очередь, в значительной степени обусловлено стратегией развития общественно-экономических отношений в России.

При оценке эффективности проекта особый интерес представляет положение «точки равновесия». Эта точка является местом пересечения двух прямых. В качестве зависимой переменной в первом случае рассматриваются полные затраты, а во втором – выручка. Аргументом в обоих вариантах выбирают объем выпускаемой продукции (в данном случае количество закончивших вуз). В этой точке еще нет прибыли, но уже нет и убытков. Чем правее относительно точки равновесия находится точка «современное количество выпускников вуза и его выручка», чем больше выручка превышает затраты, тем лучше [10]. Не окажется ли суммарная численность студентов, даже просто соответствующая точкам равновесия будущих мегауниверситетов, большей, чем количество выпускников средних школ, еще не получивших высшего образования?

Не случайно председатель УрО РАН В. А. Черешнев считает, что только на создание проекта БЕГУ уйдет около двух лет [18]. По крайней мере, в 2004 г. он считал, что государственная программа сокращения научно-образовательной и научно-технической базы недостаточно проработана, в том числе по количеству университетов, которые надо оставить, по составу их кафедр, по наполняемости студентами с учетом демографической обстановки, соотношения платного и бесплатного образования. Не учитывается специализация вузов. Негосударственные высшие учебные заведения готовят в основном юристов и экономистов. Не понятно, кто будет учить будущих инженеров [26]. Есть основания полагать, что за прошедшее с момента выступления В. А. Черешнева время ответы на поставленные им вопросы не были найдены.

Все перечисленные обстоятельства усиливают неопределенность, малую предсказуемость отношений между вузами, что вызывает рост напряженности в контактах между отдельными учебными заведениями, а в будущем, возможно, между мегауниверситетами разных территорий.

### **Системный анализ обсуждаемых явлений**

При выработке стратегии развития высшего образования может оказаться полезным использование системного подхода. Примем, что система – это «саморазвивающаяся и саморегулирующаяся определенным образом упорядо-

ченная материально-энергетическая совокупность, существующая и управляемая как относительно устойчивое единое целое за счет взаимодействия, распределения и перераспределения имеющихся, поступающих извне и продуцируемых этой совокупностью веществ, энергии, информации и обеспечивающая преобладание внутренних связей (в том числе перемещений вещества, энергии и передачи информации) над внешними» [20, с. 475]. Для экономических, образовательных систем особое значение имеют финансовые потоки. Есть все основания изучать вуз, систему высшего образования России в целом как системы в указанном смысле слова.

В результате создания университета нового типа должны усилиться, стать более устойчивыми названные потоки между его частями, ответственными за науку, практику и образование.

В качестве своего рода нити Ариадны, которая помогает преодолеть трудности изучения систем, выдвигать гипотезы для их последующей проверки и корректировки можно рассматривать тезис Л. фон Берталанфи [1, с. 26]: «Системные законы проявляются в виде аналогий, т. е. законов, представляющих формально идентичными, но относящихся к совершенно различным явлениям».

Важным параметром системы является ее размер. С. Бир придавал большое значение следующей общесистемной закономерности: любая подсистема стремится к неограниченному росту вплоть до уничтожения всей системы. Разрушение целого происходит при нарушении регуляторных функций системы.

Согласно закону оптимальности «с наибольшей эффективностью любая система функционирует в некоторых характерных для нее пространственно-временных пределах... Размер системы должен «соответствовать выполняемым его функциям. Обычно такой размер называют «характерным размером системы». Например, «в любую эпоху размер национальных государств строго ограничен, и империи, страдающие «синдромом динозавра», обречены на распадение» [21, с. 48]. В то же время в результате объединения государства могут получать преимущества конструктивной эмерджентности.

Определенные достоинства может иметь и консолидация (до «характерного размера») вузов. Критический размер такого объединения может зависеть от особенностей территории, финансирования, списка специальностей, которые получают студенты, и т. д.

Вузы все в большей степени вынуждены учитывать существование друг друга. Во время анализа этой тенденции перспективно проверить возможность реализации принципа плотной упаковки Макартура. Применяя биологические термины, принцип можно сформулировать следующим образом: «виды, объединенные в сообщество (биоценоз, экосистему), используют все возможности для существования, предоставляемые средой, с минимальной (но не нулевой!) конкуренцией между собой и максимальной биологической продуктивностью

в условиях данного конкретного места ... при этом пространство заполняется с наибольшей плотностью» [20, с. 401].

Сходным образом, производящие однородную продукцию предприятия на каком-то этапе своего развития начинают конкурировать между собой, после чего их руководители понимают, что соперничество требует слишком много времени, сил и денег. Организации переходят к работе с корректировкой на интересы соседей, что с одной стороны приводит к уменьшению конкуренции, а с другой стороны – помогает максимально полно использовать ресурсы территории (в том числе платежеспособный спрос населения). Возникают и укрепляются связи между предприятиями, что в дальнейшем может вызвать даже их объединение. Такая тенденция для вузов разных стран проявилась, в частности, в подписании рядом стран Болонской конвенции. Складывающаяся система потребовала соответствия элементов друг другу, как следствие проводится работа по унификации обучения на отдельных территориях. Для некоторых государств это может привести к улучшению качества образования. Таким образом, Болонскую конвенцию можно рассматривать как формально оформленное проявление принципа плотной упаковки Макартура. Применение Болонской конвенции, ориентация вузов на взаимовыгодное сотрудничество с необходимостью найдет свое отражение в их корпоративной культуре.

При выработке стратегии необходимо решать достаточно сложную задачу совмещения интересов (целей) отдельного вуза, системы высшего образования и его отдельной части – профессионального обучения и даже всего образования в целом. Возможно, что решение этой задачи будет получено эмпирическим путем на основе самоорганизации системы с учетом целей входящих в ее состав элементов.

Рассматривая систему обучения новых поколений в целом, можно говорить о перспективах усиления связей между средними школами и вузами. Например, предлагаемые вузами образовательные услуги являются достаточно дорогими продуктами потребления. Это делает экономически оправданными усилия, затраты времени и средств на организацию прямой адресной рассылки информации о конкретном вузе тем, кто через 1–2 года закончит среднее учебное заведение и скорее всего будет стараться получить высшее образование. Основное внимание следует уделять достаточно развитым ученикам, которых можно приглашать на праздничные мероприятия, эксклюзивные дискотеки, престижные экскурсии и т. п. Одним из результатов такой работы будет создание на добровольной основе информационной базы (Ф. И. О., адрес, увлечения потенциального абитуриента и т. п.), которая служит необходимым условием *direct mail*. Использование объективно существующих и искусственно создаваемых информационных поводов (праздники, юбилеи и т. п.) дает возможность систематически посылать рекламу о вузе, рассказывать о перспективах, о новых специальностях. Главная цель – формирование положительного имиджа вуза, ориентируясь на который вчерашний

школьник будет выбирать место своего дальнейшего обучения. Усиление конкуренции между вузами приведет к понижению стоимости обучения, повышению его качества, к большему учету индивидуальных особенностей девушек и юношей.

### **SWOT-матрица как инструмент дезагрегирования процесса выработки стратегии**

При выработке и реализации стратегии развития высшего профессионального образования может оказаться полезным применение матрицы первичного стратегического анализа (SWOT-матрицы), которая обычно используется при решении таких задач для предприятий. При этом реализуется важная идея: «стратегия должна иметь определенную внутреннюю *структуру*, и эта структура возникает в результате *расщепления* общей стратегической цели на локальные, но взаимосвязанные задачи» [3, с. 55]. В SWOT-матрице представлены результаты разделения информации о явлениях и процессах на характеристики рассматриваемой компании и ее внешней среды, а затем сведения в каждой части рассматриваются как благоприятные и неблагоприятные. Аббревиатура названия матрицы составлена из начальных букв следующих английских слов: *strengths* – силы, *weaknesses* – слабости, *opportunities* – возможности, *threats* – угрозы.

Матрица представляет собой таблицу, первый столбец которой содержит возможности (первая строка) и угрозы (вторая строка) конкретному бизнесу со стороны внешней среды предприятия; второй столбец состоит из преимуществ (первая строка) и недостатков (вторая строка) компании по сравнению с ее конкурентами [2; 3; 4; 25].

Интересно, что нереализованные вовремя возможности предприятия могут превратиться для него в угрозу, если этими обстоятельствами воспользуется конкурент [19, с. 15].

Для использования SWOT-матрицы необходимо сформулировать основную цель (миссию) организации. Миссия позволяет сплотить коллектив, обеспечивая тем самым конкурентные преимущества предприятию. Важно, чтобы миссия, принимаемые стратегические решения соответствовали ожиданиям потребителя продукции фирмы [9]. Создание миссии можно рассматривать как часть позиционирования, под которым понимают «процесс поиска такой рыночной позиции для продукта или компании, которая будет выгодно отличать его (ее) от положения конкурентов. Данный процесс основывается скорее на эмоциональных и субъективных факторах и не зависит от конкретных свойств продукта или четких критериев оценки компании» [11, с. 260].

В «Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации» миссия сформулирована следующим образом. Стратегической целью образования является «утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики».

В качестве миссии высшего учебного заведения нового типа – например Тольяттинской академии образования – названо «воспитание и подготовка для России нового поколения современно мыслящих людей, способных быть лидерами, глубоко понимать ситуацию, вести за собой других, двигаясь к намеченной цели. Это люди с обостренным чувством ответственности перед своим народом и государством за достойное будущее страны» [6, с. 84].

Для осуществления миссии формируют систему локальных, но взаимосвязанных задач, в основе которых лежат пункты, помещенные экспертами (руководителями, топ-менеджерами) в клетках матрицы. Задачи выделяются только до того уровня, на котором еще возможно оценить степень их решения при помощи измеряемых функций. При желании взаимодействие параметров на этом, самом нижнем, уровне можно описывать при помощи соответствующих локальных моделей, но обычно ограничиваются подсознательным или осознанным пониманием процессов, что достаточно эффективно в силу максимальной простоты изучаемого, выделенного явления.

Необходимым условием использования SWOT-матрицы являются сведения о количестве ресурсов (финансовых, материальных, энергетических, людских, информационных), которыми могут распоряжаться руководители организации. Ресурсы, выделяемые для решения каждой задачи, показанной в матрице, в сумме не могут превосходить общей величины одноименного запаса. Таким образом, по крайней мере теоретически (при условии, что составлен достаточно полный перечень задач), резервов должно хватить «на все».

Выделенные функции контроля составляют единую информационную структуру предприятия. Использование этих параметров в режиме мониторинга позволяет решать стратегические задачи не поэтапно (что требует много времени и приводит к проигрышу более активному конкуренту), а одновременно.

Из-за большой скорости разноплановых изменений и значительных размеров используемых ресурсов возрастает нагрузка на плановый, финансовый отделы, отдел труда и заработной платы (отдел кадров и т. д.). Ошибка, сбой в реализации намеченного может иметь самые пагубные последствия.

Реализация проекта реформирования высшего (профессионального) образования потребует использования консолидированного бюджета, который может состоять из государственного, муниципального финансирования, а также средств коммерческих и некоммерческих организаций, частных лиц.

Можно констатировать, что механизмы, правила формирования бюджета высшей школы в настоящее время во многом противоречивы, находятся в стадии становления. В данном вопросе отсутствует единое правовое поле выработки решений. Сравнительно полный анализ этих характеристик на сегодняшний день можно найти в статьях А. Б. Вифлеемского и Г. К. Лапушинской [5, 14].

Матрица первичного стратегического анализа, заполненная для системы высшего профессионального образования России

Внутренняя среда системы		Внешняя среда	
Преимущества	<ul style="list-style-type: none"> <li>• географическое положение</li> <li>• кадры высокой квалификации</li> <li>• существование вузов различных видов собственности, значительная дифференциация оказываемых образовательных услуг</li> </ul>	Возможности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• расширение рынка образовательных услуг за счет стран СНГ, Монголии, Африки и др.</li> <li>• увеличение спроса на образовательные услуги во всем мире, в том числе и в России</li> </ul>
Недостатки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• отрыв высшего образования от практики</li> <li>• противоречивость, несовершенство нормативной базы экономики высшей школы</li> <li>• высокая изношенность основных фондов</li> <li>• малая обеспеченность учебного процесса современным оборудованием, новой справочно-информационной, учебной литературой</li> <li>• необходимость закрытия ряда вузов в связи с их неэффективной работой и реформированием высшей школы</li> <li>• целесообразность увольнения ряда преподавателей, которые не могут обеспечить высокое качество учебного процесса в современных условиях</li> <li>• недостаточное обучение иностранных студентов на других ведущих языках мира (кроме русского)</li> </ul>	Угрозы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• малая предсказуемость развития экономики России</li> <li>• нечетко сформулированные государственные заказы на подготовку специалистов, их неточный характер</li> <li>• проводящаяся реформа высшей школы с неясным конечным результатом</li> <li>• низкий платежеспособный спрос населения России</li> <li>• рост цен на образовательные услуги из-за удорожания ресурсов</li> <li>• низкий рейтинг, невысокая зарплата профессорско-преподавательского состава</li> <li>• последствия прошедшего резкого спада рождаемости в России</li> <li>• криминальные риски, в том числе воинствующий национализм части населения России по отношению к студентам из других стран</li> <li>• конкуренция со стороны западных вузов</li> </ul>

По мнению Р. Коха [12, с. 161–162], слабые стороны процесса выработки стратегии с помощью матрицы первичного стратегического анализа состоят в следующем:

- предполагают, что руководство предприятия, эксперты знают все и все могут оценить;
- сильное влияние оказывает субъективность оценок;
- моделирование происходит только сверху вниз, существенные изменения модели (на уровне списка задач) при помощи обратных связей между внешней средой и предприятием затруднено.

Альтернативным подходом для SWOT-матрицы является определение самых важных (с точки зрения руководства, экспертов) задач, стоящих перед предприятием. Решая эти задачи, стремятся достигнуть стратегических целей организации («потянув за главное звено, вытянуть всю цепочку»). Системным риском является большая возможность появления непредусмотренных на этапе планирования задач. Метод эффективен в экстремальной ситуации, но мало перспективен при постепенной трансформации предприятия [3]. Предложение А. Б. Франца [24] главной задачей профессионального образования считать подготовку специалистов, востребованных на мировых рынках высококвалифицированного труда, на верное, можно рассматривать как реализацию такого подхода.

Мы считаем, что возможности систематического разложения сложной задачи на ряд более простых, планирования ресурсов, решения многих задач в последовательно-параллельном режиме при выработке стратегии реформирования высшего (профессионального) образования оказываются более сильными характеристиками, чем отмеченные слабые стороны подхода.

Предложенная авторами SWOT-матрица не является окончательной. Список отраженных в ней положений должен быть расширен и дополнен.

### Литература

1. *Берталанфи Л. фон.* История и статус общей теории систем // Системные исследования. – М., 1973. – 230 с.
2. *Бочкарев А.* Поговори со мной, директор // Эксперт. – 1997. – № 27. – С. 36–37.
3. *Бочкарев А., Краснова В.* Дерево желаний под оптическим прицелом // Эксперт. – 1997. – № 23. – С. 54–56.
4. *Бусыгин А. В.* Эффективный менеджмент: Учеб. – М.: Финпресс, 2000. – 1056 с. – (Сер. «Маркетинг и менеджмент в России и за рубежом»).
5. *Вишлеевский А. Б.* Искривленная экономика образования России // Экономика образования. – 2005. – № 1 (26). – С. 12–29.
6. *Галушкина М.* Учить по-русски // Эксперт. – 2005. – № 9 (456). – С. 76–84.
7. *Галушкина М.* Путь наверх // Эксперт. – 2005. – № 11 (458). – С. 80–87.
8. *Иванова О.* Университеты будущего // Областная газета. – 2003. – 4 апр.
9. *Ипатов Ю.* МВА широкого ассортимента // Секрет фирмы. – 2003. – № 17 (33). – С. 68–72.
10. *Кондратова И. Г.* Основы управленческого учета. – М.: Финансы и статистика, 1998. – 144 с.
11. *Кох Р.* Менеджмент и финансы от А до Я. – СПб.: Питер, 1999. – 496 с. – (Сер. «Теория и практика менеджмента»).
12. *Кох Р.* Стратегия. Как создавать и использовать эффективную стратегию. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 320 с. – (Сер. «Теория и практика менеджмента»).
13. *Княгин В., Щедровицкий П.* Задачи переходного периода // Эксперт-Урал. – 2004. – № 48. – С. 16–18.

14. Лапушинская Г. К. Экономика вуза: проблемы и возможности // Экономика образования. – 2005. – № 1 (26). – С. 30–37.
15. Методические рекомендации по оценке эффективности инвестиционных проектов (Вторая редакция) / Мин-во экономики РФ, Мин-во финансов РФ, ГК по стр-ву, архит. и жил. политике; рук. авт. кол.: Коссов В. В., Лившиц В. Н., Шахназаров А. Г. – М.: Экономика, 2000. – 421 с.
16. Нужно ли вузам объединяться. Третьяков В.: «за». Кропотов С.: «против» // Эксперт-Урал. – 2005. – № 19 (191). – С. 40.
17. Пинкус М. Челябинский Кембридж // Челябинский рабочий. – 2004. – 11 февр.
18. Полозова А. Здесь будет город-вуз // Областная газета. – 2004. – 20 июля.
19. Рапопорт Б. М. Оптимизация управленческих решений. – М.: ТЕИС, 2001. – 264 с.
20. Реймерс Н. Ф. Природопользование: Словарь-справочник. – М., 1990. – 637 с.
21. Реймерс Н. Ф. Экология (теории, законы, правила, принципы и гипотезы). – М.: Журн. «Россия Молодая», 1994. – 367 с.
22. Россель Э. «Как будет жить Свердловская область зависит только от нас...» Пресс-конференция Губернатора Свердловской области Эдуарда Росселя 23 июля 2004 г. // Областная газета. – 2004–27 июля.
23. Университеты будущего (сообщение департамента информационной политики губернатора Свердловской области) // Областная газета. – 2004. – 8 июля.
24. Франц А. Б. Профессиональное образование в стратегической перспективе // Образование и наука. – 2005. – № 1 (31). – С. 115–122.
25. Хруцкий В. Е., Корнеева И. В. Современный маркетинг. Настольная книга по исследованию рынка: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Финансы и статистика, 1999. – 528 с.
26. Черешнев В. Наука водить рукой // Эксперт-Урал. – 2004. – № 42 (167). – С. 12.
27. Шиц М. Вуз со степенью // Российская газета. – 2005. – 15 марта.
28. Шохина Е. Бизнес-план для корпорации «Россия» // Эксперт. – 2005. – № 16 (463). – С. 62–63.



# ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.311  
ББК 74.58

## ИНДИВИДУАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ ОБУЧЕНИЯ: СУЩНОСТЬ И ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ

Т. А. Строкова

*Ключевые слова:* индивидуальная стратегия; индивидуальный план изучения; стратегии обучения; технологическая карта ученика.

*Резюме:* В статье обосновывается авторское определение индивидуальной стратегии обучения, рассматриваются принципы ее проектирования, разработки и реализации.

Современная школа осваивает и использует множество способов и форм инновационного обучения. Одной из наиболее эффективных форм, прямо направленной на личностное развитие учащихся, является *индивидуальная стратегия обучения*. Однако до сих пор нет однозначных ответов на вопросы: что такое образовательная стратегия, каково ее назначение, как ее разработать и реализовать? Причина возникновения этих вопросов связана не только с присущим педагогам стремлением к познанию нового. Массовая практика свидетельствует о достаточно вольном толковании понятий *стратегия образования*, *образовательный маршрут*, *образовательная траектория* и производных от них терминов, а также о непонимании традиционно мыслящими учителями содержания и организации обучения на основе индивидуальной стратегии обучения.

За рубежом уже давно широко используются метакогнитивные, когнитивные, мнемические, коммуникативные, аффективные, компенсаторные и другие образовательные стратегии, с помощью которых специалисты решают индивидуальные педагогические, психологические и социальные проблемы детей. Опыт подобной работы у нас только начинает складываться. Первые российские публикации о стратегиях обучения принадлежат психологам. Они появились во второй половине 90-х годов прошлого столетия и касались лишь одаренных детей. В них подробно охарактеризованы стратегии *ускорения*, направленного на сокращение времени изучения одного или ряда учебных предметов и срока пребывания в школе ребенка с высоким уровнем интеллекта, *обогащения*, связанного с изменением содержания отдельных учебных программ, и *развития* творческих возможностей и личности ребенка [2; 3; 4]. Подчеркивая преимущества каждой из стратегий,

ученые предупреждают и о возможных негативных последствиях этих способов обучения. Так, ускоренному обучению, по мнению некоторых из них, присущ односторонний подход к ученикам с высоким умственным потенциалом; быстрый темп, свойственный ускорению, не позволяет тщательно обдумывать усваиваемое и творчески его использовать, не оставляет времени на рефлексию своей учебной деятельности; иногда ускоренное обучение становится причиной возникновения социально-эмоциональных проблем. Обогащение, в отличие от ускорения, предоставляет учащимся, резко отличающимся от других своими умственными способностями, возможность социально и эмоционально созреть в среде сверстников. Его различные ветви – углубление, расширение, усложнение, новизна предметного содержания – способны удовлетворить повышенные образовательные потребности этих детей, одновременно продвигая в изучении интересующих их школьных дисциплин или целых образовательных областей и овладении более сложными умственными операциями. Однако стратегия обогащения прямо не ориентирована на развитие творческих возможностей учащихся; это скорее его «побочный продукт», а не планируемый результат. Кроме того, некоторые ученые в обогащении видят опасность ранней специализации и связанных с нею ошибок в профессиональном самоопределении. Стратегия развития предлагает качественно иное обучение, первоочередной задачей которого является не усвоение определенного объема знаний, а развитие творческого мышления и личности ученика. Ученые разработали требования к составлению программ развития высших мыслительных процессов и эмоционально-личностной сферы одаренных детей [4, с. 209–215] и практически воплотили их в авторских вариантах таких программ (Ю. Д. Бабаева, Е. А. Яковлева, Н. Б. Шумакова и др.). Признавая несомненную полезность развивающих программ, многие справедливо отмечают снижение у обучаемых по ним школьников основательности знаний, так как эти программы строятся на внепредметном материале, содержание же учебных программ при этом не меняется.

Как видно из краткого их описания, каждая из известных у нас стратегий имеет свои неоспоримые достоинства и недостатки, ограничивающие возможность их использования в «чистом виде». Выход ученые видят в сочетании этих стратегий, комбинировании различных форм их выражения [2, с. 72–75].

Несмотря на весьма ценные для теории и практики публикации, использованное в них понятие стратегия обучения, или стратегия образования, не нашло педагогической интерпретации. Для психологов характерны как узкий подход (стратегия обучения понимается как учебная /образовательная/ образовательно-развивающая/развивающая программа [2, с. 71]), так и широкий (как генеральная программа действий педагога или педагогического коллектива [1, с. 33], или системная организация управления учебно-воспитательным процессом [1, с. 15]).

Мы вкладываем широкий смысл в понимание сущности *стратегии обучения*, рассматривая ее как основанный на прогнозе общий план (программу) совместных действий учителя и ученика, определяющих ближайшую пер-

спективу его интеллектуального и личностного развития в процессе изучения выбранного им предмета или какой-либо предметной области при поддержке комплекса дидактических средств и оказании психолого-педагогической помощи. Действительно, индивидуальная стратегия обучения не ограничивается изучением дисциплин, выбранных учеником в соответствии с его познавательными запросами и образовательными возможностями. Она включает в себя целый комплекс дидактических средств, обеспечивающих ее разработку и практическую реализацию. В зависимости от особенностей индивидуальной учебной ситуации и решаемой задачи в состав этого комплекса, кроме индивидуальной учебной программы, могут быть включены учебный план, дополнительные источники информации, разного уровня и вида задания и задачи, тесты для самоконтроля и самооценки, контрольные работы, методические рекомендации учителя, инструктажи, консультации и др. В этом комплексе – вся система взаимодействия ученика с учителем и одноклассниками, полнота всех сторон образовательного процесса.

Учебная программа – сердцевина, содержательное ядро индивидуальной стратегии обучения. Она разрабатывается на основе базовой учебной программы под конкретного ученика – не обязательно явно одаренного (хотя на практике – чаще всего), но и для детей с потенциальной одаренностью, высокомотивированных, с устойчивым узконаправленным познавательным интересом, имеющих различные учебные затруднения или знаниевые пробелы, препятствующие успешному освоению одной или смежных дисциплин. Для учащихся с ярко проявляющейся интеллектуальной одаренностью, испытывающих интерес к предмету, изучаемые темы и разделы углубляются за счет дополнительного материала, а для остальных школьников учебное содержание расширяется занимательной информацией с целью активизации их познавательной деятельности и повышения учебной мотивации. Включаются, например, факты из жизни замечательных людей, сведения о достижениях современной науки и искусства, отрывки из мемуарной литературы, исторических документов, статистических отчетов и т. п. Выделяются подлежащие отработке предметные умения и умения мыслительной деятельности – анализ и выделение главного, сравнение, обобщение и систематизация, определение понятий, конкретизация, доказательство и опровержение, процедуры творческой деятельности. Определяются творческие задания.

С целью развития у учащихся дивергентного мышления, т. е. способности выдвигать множество в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта [5, с. 226], в программы нередко вводятся задания (задачи, вопросы, вербальные тесты и т. п.) открытого типа, не имеющие единственного решения, а предполагающие несколько вариантов или даже множество верных ответов. Учителя гимназии № 49 Тюмени составили целый сборник таких задач и отработали определенную логику их подачи учащимся, выстроенную на принципах посильности, последовательного нарастания сложности необходи-

мых для их выполнения умений мыслительной деятельности, их взаимной дополняемости и интеграции. В него вошли задания трех уровней, направленные на отработку:

1. способности к выбору наиболее рационального пути и способов решения задачи в известных (нормативных) условиях;
2. способности конструировать оптимальные способы решения задачи и аргументировать свой выбор;
3. способности моделировать решение проблемы в условиях неопределенности.

Для учащихся, испытывающих трудности в учебной деятельности, содержание программы упрощается до госстандарта, в особых случаях акцент переносится с теоретического знания на овладение практическими способами их применения и развитие общеучебных умений и навыков. Подобного рода индивидуальные стратегии обучения были сконструированы и успешно реализованы, например, для ряда учащихся с учебной и школьной дезадаптацией Онохинской средней школы Тюменского района, что позволило им в течение полутора-двух лет наверстать упущенное и окончить полную среднюю школу.

Органической частью индивидуальной стратегии обучения являются и совместные усилия педагога и ученика по снятию поведенческих проблем, коррекции индивидуально-личностного развития или организации саморазвития и самовоспитания. Так, учитель гимназии № 49 Н. А. Ширыхалова обратила внимание на тот факт, что ученик, изучавший ее предмет по индивидуальной программе, имея высокий уровень развития вербального и невербального компонентов мышления, занимал лишь 3–4 места во всех предметных олимпиадах, проводившихся в гимназии. Выявив, что причинами являются недостаточно сформированные умения логически мыслить, четко выстраивать систему доказательств, аргументировать свои действия ссылками на соответствующие законы и правила, а также неуверенность в своих знаниях, она внесла в его индивидуальный план задания, направленные на развитие логического и творческого мышления, повышение самооценки и расширение опыта рефлексивной деятельности.

Анализ теоретических работ Н. С. Лейтеса, А. И. Савенкова, М. А. Холодной, А. В. Хуторского и др., собственного педагогического опыта и опыта ряда тюменских школ позволил сформулировать *принципы проектирования индивидуальных стратегий* и их практической реализации, ставшие основой действий учителей. Кратко охарактеризуем важнейшие из них.

*Принцип актуализации учебной мотивации* требует оказания педагогической помощи ученику в осмыслении выбора учебной дисциплины (предметной области) и осознании личностного смысла ее изучения, соотнесении сформированного смысла приобретения новых знаний со своим ситуативным интересом и определении места возникшего нового интереса в познавательной направленности ученика и т. д.

В соответствии с *принципом обеспечения субъектной позиции ученика* в разработке и реализации индивидуальной стратегии обучения, начиная с ее проектирования и заканчивая оценкой достигнутого, ученик привлекается к активному участию в целеполагании (формулирует на основе осознанного личностного смысла цель изучения предмета по индивидуальной программе), в планировании (выбирает расширенный или углубленный уровень и объем учебного материала, способы учебной деятельности, определяет возможные образовательные результаты и формы их предоставления, намечает сроки промежуточного и итогового контроля и его формы и т. д.) и оценке результатов своей учебной деятельности (формулирует критерии их оценки).

*Принцип смещения акцента с обучения на учение* предполагает перенос центра тяжести на самостоятельную работу ученика – ее организацию, самостоятельное овладение учебной информацией из разных источников, самостоятельное экспериментирование и решение различных задач, выполнение творческих заданий. Роль учителя изменяется; в ней доминируют стимулирование познавательного интереса ученика, консультирование, организация обмена мнениями, обсуждений, коллективных оценок и т. д., словом, она приобретает вид педагогической помощи и поддержки самостоятельности ученика в его учебной деятельности.

*Принцип ориентации* (при проектировании индивидуальных стратегий) *не столько на усвоение новой информации, сколько на ее творческую переработку* требует включения специальных заданий с целью развития умений мыслительной деятельности, обогащения исследовательского опыта учащихся, развития способности решать задачи конвергентного и дивергентного типа.

Сам *процесс разработки индивидуальных стратегий* обучения представляет собой алгоритмический ряд последовательно выполняемых важнейших педагогических действий:

- выявления особенностей перцептивных, мыслительных, волевых, эмоциональных и др. психических процессов, доминирующих психических состояний и личностных свойств (ценностно-смысловых, мотивационно-потребностных и др.) ученика, обуславливающих успешность его учебной деятельности, и определения зоны его ближайшего развития;
- формулирования образовательных, развивающих и воспитательных целей реализации индивидуальных стратегий;
- отбора содержания дополнительного учебного материала, расширяющего или углубляющего базовую образовательную программу;
- отбора различного уровня заданий для развития предметных умений, а также познавательных процессов, рефлексивного мышления и исследовательских навыков, обогащения опыта творческой деятельности;
- прогнозирования рефлексивной деятельности ученика, выводящей на самоконтроль и самооценку;

- определения образовательных результатов (продуктов самостоятельной деятельности ученика) и возможных форм их предоставления;
- определения примерных сроков контроля и приемлемых с точки зрения учителя его форм;
- обсуждения с учеником варианта индивидуальной стратегии, внесения в нее поправок, уточнений и изменений с учетом образовательных запросов ученика, его познавательных и жизненных перспектив.

Учащиеся, имеющие достаточный опыт самостоятельной организации своей учебной деятельности, проектируют предстоящую работу сами; учитель, как правило, лишь рекомендует необходимую дополнительную литературу и помогает привести запланированные ими продукты самостоятельной деятельности в соответствие с их образовательными возможностями и потенциальными способностями. Учащиеся, слабо владеющие умением проектировать на длительный срок свою учебную деятельность, совместно с учителем выявляют личностный смысл и формулируют цель расширенного или углубленного обучения, определяют содержание и виды деятельности, источники дополнительной информации, способы достижения цели, образовательные продукты и форму их предоставления, намечают сроки самоконтроля и контроля.

И в том и другом случае учитель индивидуально дозирует объем дополнительной информации в зависимости от учебной успешности учащихся, их академической загруженности и состояния здоровья. В процессе последующих индивидуальных и мелкогрупповых консультаций и контроля он направляет учащихся на осмысление степени их продвижения не только в овладении новой информацией, сколько в освоении способов учебной деятельности и в реализации своего внутреннего потенциала. При демонстрации и обсуждении продуктов самостоятельной учебной деятельности внимание акцентируется на оценке их качества на основе адекватных критериев и полноты достижения поставленных целей.

Практическим руководством в реализации стратегии обучения для ученика становится индивидуальный план изучения школьного предмета или образовательной области, который разрабатывается по схеме: цель, содержание основного и дополнительного учебного материала, источники информации, подлежащие отработке умения и навыки, формы и сроки контроля, ожидаемые результаты. Однако учителя, помогая учащимся в составлении плана, включают в него и дополнительные подразделы: одни приводят краткую характеристику ребенка, с которым предстоит работать, отмечая его сильные стороны и актуализировавшиеся проблемы; другие определяют проблемную для ученика ситуацию, от успешного разрешения которой зависит его дальнейшее развитие; третьи выделяют в особый подраздел творческие задания, которые ученик должен выполнить по завершению всей работы.

Приведем в качестве примера фрагмент из индивидуального плана изучения биологии ученика 8 В класса тюменской гимназии № 49 Александра П. (учитель Л. А. Павлова).

Фрагмент индивидуального плана

Проблемно-ориентированная характеристика учащегося	Александр интересуется предметами естественно-научного цикла, особенно увлечен биологией, любит проводить эксперименты, исследовать, мечтает стать врачом. Он обладает высоким уровнем интеллекта, развитым образным мышлением, у него сформированы комбинаторные способности, на высоком уровне развит вербальный компонент мышления. Результаты психолого-педагогической диагностики показали, что у Саши недостаточно устойчиво проявляются такие умения, как структурирование учебного материала, установление логических закономерностей, а также умения, необходимые для решения творческих заданий
Цель индивидуального изучения предмета	Развитие творческих способностей, качественное преобразование имеющегося опыта самостоятельной работы
Основное содержание, изучаемое самостоятельно	1. Опора и движение организма 2. Кровь и кровообращение 3. Дыхательная система 4. Пищеварение 5. Обмен веществ и энергия 6. Кожа 7. Нервная система 8. Анализаторы
Дополнительное содержание образования	Биографии ученых: Н. И. Пирогова, И. И. Мечникова, А. Флеминга, Л. Пастера, В. Гарвея, И. И. Павлова, И. М. Сеченова; мозг и здоровье человека; решение вопросов и заданий повышенного уровня сложности и дивергентных задач
Источники дополнительной информации	1. Энциклопедия «Биология». – М.: Аванта, 1994 2. <i>Зверев И. Д.</i> Книга для чтения по анатомии, физиологии и гигиене. – М.: Просвещение, 1983 3. <i>Дмитриева Г. А.</i> Дидактические задачи по биологии «Человек». – М.: Дрофа, 2002 4. <i>Пименова А. В.</i> Дидактические материалы к разделу «Человек». – М.: НЦЭНАС, 2002 5. <i>Сергеева Б. Ф.</i> Я познаю мир (тайны человека). – М.: Астрель АСТ, 2002
Творческие задания	1. Опору стопы составляет треугольник с вершинами, приходящимися на крайние кости плюсны и пяточную кость. Какие преимущества это дает? 2. Докажите, что сосуды, выступающие на поверхности тыльной стороны кисти, – вены. 3. До революции 1917 г. курс анатомии, физиологии и гигиены человека несколько раз вводился в программы средних учебных заведений, а затем отменялся. Дольше всех этот курс держался в кадетских корпусах и в пансионах благородных девиц. В этих учебных заведениях даже преподавался самостоятельный курс гигиены. Как вы думаете, почему? 4. Перед уроком на весах взвесили трех девочек. Одну из них обещали спросить на уроке, но не спросили, отвечала другая из этой тройки – та, которая не была предупреждена. Когда после урока их взвесили на тех же весах, то оказалось, что все они похудели. Как Вы думаете, почему это произошло? Кто

	<p>похудел из них больше?</p> <p>5. Одни лекарства нужно принимать до еды, другие – после, а третьи – без всякой связи со временем еды. С чем могут быть связаны такие различия?</p> <p>6. Платон (учитель Аристотеля), древнегреческий ученый, сказал: «Человек – это двуногое существо, лишенное перьев». Ученик Сократа принес ему ощипанного петуха. А как бы вы определили, что такое человек?</p> <p>7. Возможна ли селекция человека?</p> <p>8. Подумайте: у слона самый большой мозг, но он не самое «умное» животное, так как важно соотношение веса мозга к весу тела. У слона оно невысокое, а у дельфина – выше, чем у человека. Но ведь человек держит рыбку, а дельфин за ней прыгает, а не наоборот. Почему?</p> <p>9. Представьте себе, что Вы – врач межпланетной экспедиции, совершившей высадку на другой планете. У некоторых членов экипажа появилось неизвестное заболевание. Что Вы предпримите для установления его природы?</p> <p>10. Эритроциты человека живут четыре месяца, у кошки – два месяца, у мыши – один месяц. А у жабы и черепахи эритроциты живут около двух лет. Предложите объяснение этих фактов.</p> <p>11. Для получения питательных веществ во время длительных космических полетов ученые предлагают использовать одноклеточные водоросли и дрожжи. Объясните, на чем основан выбор биологов? Можете предложить другие виды организмов? Обоснуйте свои рекомендации.</p> <p>12. Задержанный браконьер убеждал охотинспектора: «Если считается, что волков и всяких других хищников нельзя истреблять, значит, и браконьера преследовать не надо, ведь недаром говорят, что браконьер – это хищник». Как Вы полагаете, убедительны ли доводы браконьера? Как бы Вы ему возразили?</p> <p>13. Американские психологи считают, что каждые 7–10 лет надо менять работу и место жительства, чтобы менялся стереотип поведения. Что Вы думаете по этому поводу?</p> <p>14. Какие эволюционные изменения должны были бы произойти в строении и функциях органов пищеварения при изменении количества, строения, формы зубов?</p>																		
Планируемые результаты индивидуальной работы	<p>Положительная динамика развития:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• мыслительных умений (структурирование учебного материала, установление причинно-следственных связей, доказательства, сравнение, классификация);</li> <li>• качеств ума (оригинальность, гибкость, глубина);</li> <li>• умений, необходимых для самообразования</li> </ul>																		
График индивидуальных занятий с учителем	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Сент.</th> <th>Окт.</th> <th>Нояб.</th> <th>Дек.</th> <th>Янв.</th> <th>Февр.</th> <th>Март</th> <th>Апр.</th> <th>Май</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>27</td> <td>11, 18, 25</td> <td>5, 19, 23</td> <td>5, 19, 23</td> <td>16, 24</td> <td>8, 15, 22</td> <td>5, 12, 17</td> <td>3, 10, 17</td> <td>7, 14, 22</td> </tr> </tbody> </table>	Сент.	Окт.	Нояб.	Дек.	Янв.	Февр.	Март	Апр.	Май	27	11, 18, 25	5, 19, 23	5, 19, 23	16, 24	8, 15, 22	5, 12, 17	3, 10, 17	7, 14, 22
Сент.	Окт.	Нояб.	Дек.	Янв.	Февр.	Март	Апр.	Май											
27	11, 18, 25	5, 19, 23	5, 19, 23	16, 24	8, 15, 22	5, 12, 17	3, 10, 17	7, 14, 22											
День и время консультаций	Вторник, пятница 13.00–14.00																		



Индивидуальные стратегии обучения реализуются в течение строго определенного периода времени, в процессе частично или полностью самостоятельной учебной деятельности учащихся при консультативной помощи учителя. Успешность их выполнения, как показала практика, в значительной мере зависит от умения самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, недостаточная сформированность которого у части учащихся послужила толчком к возникновению идеи о необходимости разработки технологических карт реализации индивидуальных стратегий по образцу технологических карт учителей. В *технологической карте ученика* отражаются темы, изучаемые совместно с классом или самостоятельно, сроки «прохождения» учебного материала, обязательные задания и по выбору, задания для самоконтроля и самооценки, источники информации, время еженедельных индивидуальных занятий и консультаций с учителем, график и формы контроля. В зависимости от вида стратегии, особенностей взаимодействия учителя и ученика, специфики предмета, наличия у ученика персонального компьютера технологические карты имеют различные варианты, в том числе и компьютерные.

Приобретя инструментарий для самостоятельного продвижения в своем образовании, ученик не остается один на один с появляющимися трудностями, и его обучение не превращается в самообразование. В ряде школ отработана достаточно эффективная технология психолого-педагогического сопровождения реализации индивидуальных стратегий обучения. Так, в уже упоминавшейся тюменской гимназии № 49 она включает в себя пять следующих друг за другом этапов, охватывающих весь педагогический процесс – от конструирования индивидуальных стратегий до оценки их педагогического эффекта.

На первом этапе осуществляется *идентификация индивидуально-личностных особенностей ученика и его школьной успешности*: выявляются познавательные интересы и склонности, удовлетворенность основным образованием, потребность в дополнительном образовании; изучаются степень сформированности умений мыслительной деятельности и организации самостоятельной учебной деятельности, наличие и характер учебных затруднений и пробелов в ЗУН, устойчивость учебной и школьной мотивации, запросы на углубленное (расширенное, усложняющее) обучение; определяются ближайшие и более отдаленные жизненные планы.

На втором этапе *проектируется индивидуальная стратегия обучения*, выбирается ее вид – ускорение, углубление, расширение, усложнение или их сочетание – в соответствии с индивидуально-личностными особенностями ученика, его школьной успешностью и перспективами развития. Разрабатываются индивидуальная программа изучения предмета (предметной области) и на ее основе – индивидуальный план учебной деятельности. Индивидуальный план согласуется с учеником и его родителями, вносятся необходимые коррективы и уточнения. Индивидуальная учебная программа и индивидуальный план уч-

верждаются заместителем директора гимназии по учебно-воспитательной работе.

Третий этап связан с *разработкой технологической карты ученика*: учитель и ученик совместно разрабатывают детальный план и график выполнения первых заданий по самостоятельному изучению выбранного предмета (предметной области), организуется их апробация; совместно анализируется качество проведенного планирования; восполняются отсутствующие и оптимизируются имеющиеся элементы плана и графика; педагог проводит консультацию по самостоятельной разработке учеником технологической карты на ближайшие 2–3 занятия; совместно анализируется и корректируется подготовленная учеником технологическая карта; учитель побуждает ученика к самостоятельному долговременному планированию своей учебной деятельности.

Затем, на четвертом этапе, осуществляется *психолого-педагогическая помощь и поддержка ученика в реализации индивидуальной стратегии обучения*: проводятся консультации по содержанию изучаемых тем и разделов, по выбору способов учебной деятельности, самоконтроля и самооценки, формы предоставления продуктов самостоятельной деятельности, обучение ученика выполнению основных элементов учебной деятельности – целеполагания, планирования, целеосуществления, рефлексии, сопоставления полученных результатов с заданными, оценивания достигнутого на основе заранее определенных критериев; стимулируются познавательная активность и творчество ученика, он побуждается к поисковой и исследовательской деятельности. Организуются психологические тренинги, направленные на развитие рефлексивных умений и навыков саморегуляции, культуры эмоций, личностного и творческого саморазвития.

На последнем этапе *оцениваются итоговые результаты учебной деятельности на основе индивидуальной стратегии*: учитель выявляет и оценивает ключевые индивидуальные образовательные продукты, сопоставляет достигнутые результаты с целями индивидуальной стратегии обучения; совместно с учеником анализируются степень достижения им запланированных целей (образовательных, воспитательных, развивающих) и приобретенный субъектный опыт; учитель составляет заключение о выполнении учеником индивидуальной стратегии обучения, которое сдается заместителю директора и становится достоянием педагогического коллектива и родителей ученика.

В заключение отметим, что организация обучения на основе индивидуальных стратегий требует от учителя дополнительной затраты времени и сил. Но ее результаты полностью их компенсируют: в психологическом плане учитель испытывает удовлетворение от своей работы, а в профессионально-методическом – он освобождается от стереотипов традиционных технологий и принимает новые педагогические ценности, адекватные целям личностно ориентированного обучения.

## Литература

1. Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы Первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: МГУ, 1994.
2. Краткое руководство для учителей по работе с одаренными учащимися: Кто они такие, как их опознать, как им помочь расти и развиваться / Под ред. Л. В. Поповой и В. И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 1996.
4. Учителю об одаренных детях (пособие для учителя) / Под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997.
5. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та. – М.: Изд-во «Барс», 1997.

УДК 378.046.4:159.9  
ББК 88.4 + 74р

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

П. Г. Постников

*Ключевые слова:* научно-методическое сопровождение, профессиональное поведение учителя, профессионализм учителя, сопровождение и поддержка педагога.

*Резюме:* В статье рассматриваются теоретические и результативные аспекты научно-методического сопровождения профессионального поведения учителя.

Смена педагогической парадигмы с авторитарной на демократическую, с монологической на диалогическую, с субординационной на равноправную влечет за собой и существенные изменения в задачах, функциях, формах методической работы. От функций информирования, инспектирования, методического обучения методическая работа должна перейти к научно-методическому обеспечению качества образования и повышению квалификации педагогов на рабочем месте. В условиях развития профильного и вариативного образования возрастает ответственность учителя за качество образования, выбор образовательных технологий, средств обучения. Внедрение в практику работы образовательных учреждений лично ориентированного подхода предполагает использование учителем таких педагогических средств, которые способствовали бы развитию личности и индивидуальности ученика, делали его успешным не только в сфере образования, но и будущего самоопределения. Традиционная методическая работа в школе пришла в противоречие с теми сложными задачами, которые при-

ходится решать учителю как по собственному профессиональному развитию, так и по индивидуально-личностному развитию ученика. Учебный предмет в руках профессионала превращается в комплексное педагогическое средство, обеспечивающее влияние на внутренний мир ученика с последующими изменениями в социальной и духовной сферах. Эффективное преодоление сложившихся проблем может быть обеспечено развитием научно-методического сопровождения профессионального поведения учителя.

В настоящее время в теории и практике образования выделились основные направления сопровождения: психолого-педагогическое и научно-методическое. В процессе проектирования стратегии сопровождения профессионального поведения учителя нами было выбрано научно-методическое сопровождение, так как педагогическая, психологическая, методическая и специальная подготовка учителя являются содержательными компонентами его профессионализма. В качестве субъектов сопровождения выступают педагогический и ученический коллективы, учителя, учащиеся и их родители. Предметную сторону сопровождения составляют частные образовательные процессы: развитие одаренности, становление индивидуальных и личностных качеств, обеспечение профессионального самоопределения и другие. В образовательных учреждениях появляются службы психолого-педагогического и научно-методического обеспечения.

Сопровождение в образовании обеспечивает соединение педагогической и психологической практик, согласование целей участников образовательного процесса, развитие совместных технологий образования. Сопровождение в образовании – это одно из направлений целостной образовательной деятельности, направленной на создание социально-педагогических, психологических и научно-методических условий для успешного становления профессиональной карьеры учителя и самореализации ученика. В психолого-педагогических исследованиях поддержка связывается в основном с учениками, с раскрытием их потенциала, созданием оптимальных условий для успешной самореализации. Но в образовательном процессе есть еще один участник, который тоже нуждается в помощи, поддержке и сопровождении, – это педагог.

В данной статье описывается практика научно-методического сопровождения, сложившаяся в конкретном образовательном учреждении. Предметом научно-методического сопровождения выступает профессиональное поведение учителя, под которым понимается интегративная личностная функция специалиста, обеспечивающая взаимодействие профессионала с образовательной средой. В содержательном отношении поведение представляет совокупность образовательных процессов, обеспечивающих адаптацию и развитие профессионально-образовательного потенциала учителя в процессе решения задач, связанных с его функциональными обязанностями. В структурном отношении профессиональное поведение состоит из информационного, перцептивного, когнитивного, эмоционального, коммуникативного, аксиологического, техноло-

гического и рефлексивного компонентов. Как многоуровневое явление профессиональное поведение включает целе-мотивационный, информационный, операциональный, личностный и индивидуальный уровни. Выделенные характеристики отражаются в том или ином виде в поведении человека в форме активности, деятельного состояния субъекта, детерминированных изнутри со стороны отношений к миру и реализуемое во вне – процессах поведения. Исследователи выделяют внешнюю организацию активности и подчеркивают, что понять поведение – это значит восстановить картину внутренней динамики (помыслов, чувств, побуждений, представлений о мире) личности. С учетом того что в активности выделяются мотивационный, целевой и операциональный слои, внешними формами профессионального поведения являются целостные смысловые педагогические акты, действия, операции.

Остановимся кратко на основных положениях стратегии сопровождения. Педагогический смысл сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с внешними преобразованиями, благоприятными для поддержки, подкрепления внутреннего потенциала субъекта развития. В логике системно-ориентационного подхода сопровождение рассматривается как взаимодействие, направленное на оказание помощи субъекту развития в решении проблем [2].

Современными исследователями указанного явления выделены этапы сопровождения, к которым относятся проведение квалификационной диагностики сути проблемы, ее истории и потенциальных сил ее носителей; информационный поиск методов, служб и специалистов, которые могут помочь решить проблему; обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного пути решения; оказание первичной помощи на начальных этапах реализации плана [2].

В основе сопровождения лежит взаимодействие, выступающее как процесс совместной деятельности и личностного обмена, в результате которого происходит преобразование образовательной реальности. Под образовательной реальностью целесообразно понимать педагогическую реальность и субъективную реальность. Уровнями взаимодействия являются сопереживание, понимание, содействие, сотрудничество, сотворчество. Разделяя позицию А. Н. Бережновой и В. И. Богословского, мы считаем, что сопровождение в образовании является многоаспектным полиморфным взаимодействием, направленным на преобразование неблагоприятных условий развития (внешних и внутренних) [2]. Любая программа сопровождения в образовании представляет технологию разрешения проблем развития, важнейшим результатом которой выступает приобретенный опыт разнопланового взаимодействия, позволяющий осуществлять перенос в другие ситуации для разрешения сходных проблем. Основная цель программ сопровождения заключается в оказании субъекту развития по-

мощи и поддержки на начальных этапах, а также в особо трудных, кризисных, переходных периодах становления.

В школе сопровождение понимается как многоуровневое взаимодействие субъектов образовательного процесса, способствующее профессиональному росту педагогов и индивидуально-личностному развитию учащихся. Сопровождение профессионального поведения педагогов выступает как организованный и контролируемый процесс обогащения и развития поведенческой компетентности средствами профессионального образования. При таком подходе оно представляет собой системную технологию оказания квалифицированной помощи и поддержки учителю на разных этапах его профессионального становления.

С учетом структуры профессионального поведения мы полагаем, что процесс решения образовательной задачи есть процесс движения от восприятия проблемной ситуации и формулировки задачи к ее решению посредством перцептивного, информационного, ценностного, когнитивного, коммуникативного, эмоционального, рефлексивного, технологического аспектов профессионального поведения. Решение образовательной задачи может быть осуществлено на информационном уровне (ситуационно-реактивное поведение); операциональном уровне (целе-рациональное поведение); личностном уровне (социально-педагогическое поведение); индивидуальном уровне (ценностно-смысловое поведение).

При таком подходе движущей силой сопровождения выступает противоречие между существующим уровнем профессиональной и личностной идентичности учителя и его профессиональными, жизненными позициями, линией жизни. В процессе сопровождения происходит преодоление негативных и кризисных явлений, возникающих в процессе профессиональной карьеры. Учитель приобретает новый опыт, обогащает собственные профессиональные позиции и выходит на новый уровень профессионализма.

В современных условиях мы считаем, что одним из резервов повышения качества образования является развитие у учителей педагогического сознания, профессиональной позиции и ответственности в выборе средств педагогической деятельности. Учебный предмет в руках профессионала превращается в комплексное средство образования учащихся. Учитель с позиции информатора и организатора познавательной деятельности учителя должен перейти на позиции проектировщика образовательной среды, обеспечивающей развитие потенциала ученика и становление его социальных и человеческих качеств. Научно-методическое сопровождение профессионального поведения, на наш взгляд, меняет ценностно-смысловое поле современного образования и гуманизирует систему отношений между учителем и учеником. В психологической и педагогической науке определены стратегические и ценностно-смысловые ориентиры современного образования. Через научно-методическое сопровождение эти ориентиры, на наш взгляд, становятся методологическими основа-

ниями практической деятельности учителя. Через указанный тип сопровождения происходит синтез образовательной практики и психолого-педагогических идей, изменение ценностей и смыслов профессионального поведения, а также повышение качества образования.

Модель научно-методического сопровождения профессионального поведения

<b>Компоненты модели</b>	<b>Информационный уровень</b>	<b>Операционный уровень</b>	<b>Личностный уровень</b>	<b>Индивидуальный уровень</b>
Стратегия	Жизнь	Цели	Мотивы	Смыслы
Тактика	Этика	Действия	Потребности	Стили поведения
Логика	Познание	Операции	Опыт	Стили мышления
Технологии	Способы	Образы	Эмоции	Эмоциональные стили
Содержание	Информационная культура	Технологическая культура	Профессионально-педагогическая культура	Духовная культура
Результаты	Информационно-педагогическая картина мира	Технологическая компетентность	Профессионально-педагогическая компетенция	Профессионально-педагогическая компетентность

С учетом представленной модели научно-методическое сопровождение профессионального поведения представляет собой процесс поддержки и развития поведенческой компетентности учителя до уровня духовной зрелости. Проектируя стратегию сопровождения профессионального поведения, мы исходили из того, что поведенческая компетентность относится к профессионально-педагогической. Под поведенческой компетентностью учителя мы понимаем его способность воспринять, проанализировать образовательную ситуацию, сформулировать педагогическую задачу, разработать и реализовать такое управленческое решение, которое обеспечит оптимальный образовательный эффект для учителя, ученика и образовательной среды. Поведенческая компетентность, на наш взгляд, является внешним выражением профессионально-педагогической компетентности. По сфере использования она носит педагогический характер, так как обеспечивает решение прежде всего педагогических задач. По характеру реализации она относится к профессиональной, так как выражает позиции специалиста в области образования.

При проектировании модели нами были использованы выявленные и описанные в педагогической науке принципы сопровождения. Учитывая, что стратегия сопровождения профессионального поведения носит интегративный характер, мы добавили ряд бинарных принципов. Бинарность обусловлена

тем, что в поведении специалиста всегда используются внешние и внутренние средства формирования профессионального поведения. Источниками этих принципов стали достижения образовательной практики, сложившейся в Политехнической гимназии и новые идеи в педагогике и психологии. К таким принципам относятся:

- традиционность и инновационность – как отражение педагогического опыта учителя и потребности в изменениях условий образовательной деятельности;
- методичность и вариативность – как использование различных способов решения профессиональных задач;
- диспозиционность и ситуативность – как способы объяснения поведения участников образовательного процесса;
- интегрированность и дифференцированность – как условие выбора средств профессиональной деятельности;
- алгоритмичность и креативность – как проявление способности работать в режиме функционирования и развития;
- аутентичность и конгруэнтность – как проявление открытости в сложившейся образовательной ситуации и предусматривающая возможность переноса нового опыта в иные сферы образовательной деятельности;
- свобода и детерминизм – как условие выбора тактик сопровождения на основе нормативных и ценностных ориентиров профессионального поведения.

В психолого-педагогической литературе рассматривается вопрос о стратегии поддержки учителя. Мы исходим из того, что сопровождение и поддержка являются аспектами одного процесса – становления профессионального поведения. Обе стороны направлены на развитие успешности, профессиональной идентичности и полноту самореализации учителя, проявление его творческого потенциала как способности выйти за пределы «ситуативной активности», т. е. традиционного способа решения образовательных задач. Сопровождение предполагает создание условий, обеспечивающих профессиональную карьеру, поддержка же выступает средством оказания дозированной методической помощи, актуализации профессионального потенциала учителя и его направленности.

Объектом научно-методического сопровождения профессионального поведения учителя выступает профессиональная карьера, реализуемая в процессе жизнедеятельности. Предметом выступают социальные, психологические, методические условия эффективного поведения учителя.

Идеология сопровождения базируется на следующих постулатах: сопровождение профессионального поведения учителя опирается на профессионально-образовательный потенциал, сложившийся к данному этапу профессиональной карьеры, и в процессе сопровождения специалист, создавая ситуации выбора, побуждает учителя к поиску самостоятельных решений, помогает ему осознать ответственность за собственный выбор и жизнь.



Поддержка и сопровождение – две стороны развития профессиональной карьеры учителя

<b>Аспекты стратегии</b>	<b>Поддерживающий аспект</b>	<b>Сопровождающий аспект</b>
Предмет сопровождения	Преодоление профессиональных барьеров, деструкций	Профессиональный рост
Цели	Снятие проблем профессиональной деятельности	Проектирование траектории профессионального роста
Результаты	Обеспечение позитивного состояния социального здоровья	Повышение уровня профессиональной компетентности
Рольевые позиции	Источник информации, советчик, диагност. Учитель, эксперт	Партнер, специалист
Этапы деятельности	Диагностика, проблематизация, просвещение, консультирование, профилактика	Просвещение, профилактика, проектирование, реализация, самодиагностика
Источники и стимулы	Заказы со стороны родителей, администрации, собственная инициатива	Инициатива субъекта, потребность в согласовании с потребностями других

Реализация указанной модели позволила установить, что научно-методическое сопровождение образовательного процесса в современных условиях является одним из видов образовательной деятельности, обеспечивающей качество образования и образовательного процесса; средством снятия противоречий между сложившимися дидактическими и воспитательными системами образовательного учреждения и потребностью их приведения в соответствие с современными требованиями, отраженными в нормативных документах; направлением профессионального образования педагогических кадров; средством становления профессионализма педагога; условием профессионального общения.

Научно-методическая служба выступает структурным подразделением образовательного учреждения, обеспечивающим развитие образовательного процесса и профессиональной компетентности педагогов. Главная задача научно-методической службы в настоящее время – создание условий для профессионального роста педагогических кадров на основе устойчивой мотивации на саморазвитие, выработки эффективных механизмов влияния службы на развитие педагогической практики. Конечным результатом деятельности службы является повышение качества и эффективности образовательного процесса и развитие профессионально-педагогической компетентности.

Научно-методическая служба образовательного учреждения способствует созданию адаптивно-развивающей и развивающейся профессиональной сре-

ды, в которой каждый участник включается в поиск нового содержания образования; осмысливает научно-методические основы образовательного процесса; ищет, проверяет, отрабатывает и внедряет лучшие традиционные и новые образцы образовательной деятельности; участвует в выработке единых критериев, норм и требований к оценке результатов образовательной деятельности учащегося и педагога; работает с психолого-методической информацией; выбирает содержание, формы и методы методической работы, способствующие его профессиональному росту; анализирует и проектирует не только свою собственную деятельность, но и деятельность профессионального объединения педагогов; имеет стимулы к проявлению инициативы творческого подхода к делу; осваивает новые образовательные технологии; имеет возможность знакомства с педагогическими достижениями своих коллег; находит единомышленников для решения современных педагогических задач; включается в формальное и неформальное педагогическое общение. Объектами научно-методического сопровождения выступают информация о состоянии образовательного процесса, образовательная среда, образовательное пространство, профессиональное общение, профессиональная компетентность, проекты образовательного процесса, профессиональное здоровье педагогов. Субъектами психолого-методического сопровождения являются администрация образовательного учреждения, педагогический и ученический коллективы, учитель и ученик.

Основными функциями научно-методического сопровождения являются информирование кадров о новых требованиях, предъявляемых к работе, последних достижениях педагогической науки и практики; обучение и развитие педагогических кадров, повышение их квалификации до профессионально-компетентного уровня; выявление, изучение и распространение наиболее ценного опыта педагогической, инновационной деятельности членов педагогического коллектива; подготовка психолого-методического обеспечения для осуществления образовательного процесса: программ, рекомендаций, памяток, контрольных работ; укрепление профессионального здоровья педагогов; изучение фактического состояния образовательного процесса и обоснованности применяемых способов, средств педагогической деятельности; выбор реальных целей и разработка программ их достижения; разработка содержания и создание различных проектов, создание условий для взаимного общения педагогов в неформальной обстановке, досуговой деятельности с целью сбережения «человеческого фактора».

В ходе реализации разработанной стратегии работа специалиста по научно-методическому сопровождению оценивалась по следующим параметрам: уровень адаптации новых работников в школе; профессиональная компетентность молодых учителей и уровень освоения ими учительской профессии; рост профессионализма учителей и готовность решать задачи, поставленные пред школой; владение учителями новыми теоретическими знаниями и педагогическими технологиями, на которые переводится образовательный процесс в шко-

ле; качество психолого-методического обеспечения образовательного процесса; освоение учителями школы наиболее ценного опыта своих коллег в решении задач, стоящих перед школой; готовность учителей к профессиональному саморазвитию на протяжении всего времени работы в школе.

Как отмечает Н. С. Глуханюк, сопровождение носит многоаспектный характер и направлено на развитие готовности к преодолению объективных и субъективных трудностей; способности к осознанному адекватному поведению, готовности принять ответственность за свою профессиональную карьеру [3]. На основании педагогических наблюдений и анализа практики деятельности педагогического коллектива Политехнической гимназии были выделены основные направления и формы научно-методического сопровождения. Учитывая тот факт, что в основе профессионального поведения лежит образ учителя-профессионала, в качестве главного направления было выделено развитие научно-методической компетентности в таких формах, как мастер-классы, обсуждение открытых занятий, творческая мастерская, обучение на рабочем месте, семинары-практикумы. Через указанные формы преодолевается кризис компетентности и осознается некомпетентность в сфере выбора оптимального способа решения образовательной задачи.

Одной из проблем учителя является участие в профессиональном общении. Основными формами профессионального общения являются дискуссии, круглые столы, педагогические чтения.

В условиях существования нескольких парадигм образования учитель должен уметь проектировать методические системы различной направленности и внедрять их в практику. Это направление осуществляется через включение учителей в проектную деятельность в форме организации выставок, ярмарок педагогических идей, деловых и ролевых игр.

Развитию творческих способностей, сохранению психологического здоровья способствует участие педагогов в опытно-поисковой работе. Овладение методологической компетентностью реализуется через участие педагогов в научно-практических конференциях, опытно-экспериментальной работе над единой методической темой.

Образовательная среда, созданная учителями, способствует росту профессиональной квалификации учителей. Из 113 педагогов гимназии 38% учителей имеют высшую, 56% – первую квалификационные категории. Десять педагогов имеют звание почетного работника общего образования, три учителя награждены знаком отличника физической культуры и спорта. Систематическим явлением является проведение научно-методических семинаров для учителей города и Горнозаводского управленческого округа. Педагогами гимназии ежегодно проводится до десяти научно-практических семинаров по актуальным проблемам современного образования. В процессе профессионального общения педагоги гимназии демонстрируют свои педагогические идеи, методические находки. Повышение квалификации осуществляется как в процессе курсовой подготовки через систему Уральского отделения Российской академии образования, Инсти-

туда развития регионально образования, Академии повышения квалификации и переподготовки работников образования, так и на рабочем месте.

Показателем продуктивности образовательной деятельности является участие педагогов в научно-практических конференциях городского, республиканского и международного уровня. В выступлениях педагогов отражается накопленный опыт, демонстрируется синтез науки и практики. Педагогами гимназии разрабатываются и издаются сборники упражнений, методические пособия, сценарии внеклассных мероприятий, программы вариативных курсов.

Предварительные результаты показывают, что в процессе научно-методического сопровождения происходит изменение профессионально-личностных качеств учителя. Он становится более мобильным, гибким, самостоятельным, ответственным в принятии решений, у него меняются установки, способы реализации и управления образовательным процессом. Указанные качества находят подтверждение в процессе педагогических наблюдений и отражаются в умении учителя адаптироваться к конкретной ситуации, внести изменения в проект урока и принять самостоятельное решение в выборе концепции профессиональной деятельности.

Реализация описанной модели научно-методического сопровождения позволила обеспечить высокое качество образовательного процесса в Политехнической гимназии. Информационно-образовательная среда гимназии является открытой для всех участников образовательного процесса. Начато создание гимназического образовательно-информационного центра, включающего библиотеку, методический кабинет, телестудию «Око», информационно-аналитический центр. Учителям и учащимся обеспечен выход в интернет.

Образовательное пространство гимназии спроектировано на основе полимодульности, поликультурности и полидеятельности. На различных ступенях гимназического образования удовлетворяются доминирующие для данного возраста потребности, и гимназисты включаются в различные формы общего и дополнительного образования с учетом типа одаренности. Через систему дополнительного образования создаются условия для развития творческой, интеллектуальной, лидерской и художественной одаренности.

В соответствии с уровнем и направленностью образовательной программы выпускники гимназии успешно выдерживают вступительные экзамены в высшие учебные заведения и быстро адаптируются в новых образовательных условиях. Профессиональный выбор учащихся носит осознанный характер и 75% выпускников выбирают профессии типа «человек – техника» как сферу дальнейшей самореализации. Эти факты говорят о том, что образовательная среда, созданная педагогическим коллективом, соответствует запросам учащихся и их родителей на качественное общее образование. Пролонгированное наблюдение за выпускниками показало, что они получили высшее профессиональное образование и успешно трудятся в избранной сфере.

Практика показывает, что в настоящее время возникла потребность в подготовке менеджеров образования – специалистов по научно-методическому сопровождению. Наличие такого специалиста обеспечит функционирование школы в режиме развития, создаст условия для внутренней работы учителя над собственной профессиональной карьерой, окажет посильную помощь в становлении профессиональной идентичности учителя и поможет в преодолении профессиональных кризисов [4]. Эта подготовка, на наш взгляд, может осуществляться в высших профессиональных образовательных учреждениях при подготовке магистров образования в форме модульного курса «Научно-методическое сопровождение профессионального поведения учителя». Программа подготовки таких специалистов может быть реализована через систему повышения квалификации и переподготовки работников образования. Реализованная модель сопровождения профессионального поведения, на наш взгляд, является эффективной и отражает один из путей модернизации современного образования.

### **Литература**

1. Акмеология: Учебник / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
2. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Полифункциональность сопровождения развития в педагогическом университете // Вестник Московского университета. Педагогическое образование. – 2003. – № 2. С. 27–66.
3. Глуханюк Н. С. Психология субъектной профессионализации педагога // Образование и наука. – 2003. – № 5 (23). – С. 64–79.
4. Голиков Н. А. Социально-психологическое сопровождение деятельности педагога // Образование и наука. – 2004. – № 4 (28). – С. 105–115.

УДК 372. 8: 91 (045)  
ББК Ч 426. 43

## **ОПЫТ ВЫДЕЛЕНИЯ БАЗОВЫХ МОДУЛЕЙ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**С. Н. Поздняк**

*Ключевые слова:* историко-методическое моделирование; научная картина мира; географическая картина мира; модель географической реальности; базовая модель обучения; уровни структурирования научно-методического знания.

*Резюме:* Впервые в предметной методике предпринимается попытка структурирования содержания научно-методического знания на основе исторического моделиро-

вания. Раскрыта сущность базовых моделей обучения географии, закономерно сменявшихся друг друга в истории отечественного образования, выделение которых осуществляется на основе уровневой методологии.

В современных условиях одним из факторов, способных усиливать интеграционные процессы в системе научно-методического знания, а также внести некоторую новизну в подходах, определяющих его структурирование, может быть выделение моделей обучения географии.

Цель статьи – раскрыть один из возможных способов интеграции научно-методического знания путем выделения базовых моделей процесса обучения географии, исторически возникавших и закономерно сменявшихся друг друга в отечественном образовании XVIII–XX вв. Анализ эвристических возможностей историко-методического моделирования способствует дальнейшему развитию методов в современных исследованиях педагогического процесса.

Теоретическую основу выделения моделей составляют представления о методической системе обучения географии. Эта категория появилась в научном обороте методики географии в конце 80-х гг. XX в. в связи с разработкой концепции среднего географического образования в школе будущего [3]. Любая система, в том числе и методическая, может рассматриваться в трех основных, взаимодополняющих аспектах: предметном или структурно-содержательном, функциональном и историческом. Выделение базовых моделей процесса обучения географии мы соотносим с историческим аспектом анализа методической системы, основываясь на теоретических представлениях о ее сущности в предметном и функциональном планах [6]. В частности, принципиальное значение имеет вывод М. В. Рыжакова о том, что методическую систему обучения можно рассматривать как категорию, введенную для обозначения закономерностей взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса, проявляющуюся в функционировании таких его компонентов, как конкретные цели, содержание, методы, формы и средства обучения [6, с. 227]. Выделение таких ключевых понятий, как «модель» и «методическая система», позволило определить **понятие «модель обучения географии»** следующим образом: **это такое методологическое средство, которое, отражая и репрезентируя на основе отношения подобия существенные структурно-функциональные связи методической системы обучения географии на определенном историческом этапе ее развития, способно воспроизводить эти связи, давая новые знания о процессе обучения.** Посредством моделирования осуществляется упрощение, идеализация сложных явлений, связанных с изучением теории и практики школьного географического образования в исторической ретроспективе с целью их более глубокого познания.

В статье используется словосочетание «базовые модели обучения географии». Термин «базовые» указывает на то, что для анализа выделяются основные исторические этапы, в рамках которых методическая система обучения

географии испытывала существенные преобразования, трансформации. Кроме других факторов, эти процессы обусловлены состоянием научно-методического знания, составляющего научное обоснование процесса обучения географии.

Предпринимаемое структурирование содержания научно-методического знания и построение моделей обучения географии осуществляется на основе следующих трех уровней: методологического, содержательно-методического и конкретного операционально-деятельностного. Рассмотрим указанные уровни подробнее.

### **Методологический уровень выделения базовых моделей обучения географии**

Основываясь на представлении о том, что исходную смыслообразующую установку методических поисков как в историческом прошлом, так и в современных условиях во многом определяют категории «наука – учебный предмет», в качестве методологической основы выделения моделей принята идея об эволюции географической картины мира (ГКМ). Как высший уровень систематизации научного географического знания оказывала раньше и оказывает сегодня существенное воздействие на теорию и практику обучения школьной географии.

Изучение содержания и соотношения общенаучных понятий «научная картина мира», «образ мира», «модель мира» в работах по вопросам философии и методологии науки (В. И. Вернадский, М. В. Мостапенко, В. С. Степин, А. Н. Чаньшев, Дж. Холтон, Э. Шредингер и др.), а также представлений отечественных географов, связанных с вопросами истории, теории и методологии географической науки (Д. Н. Анучин, Н. Н. Баранский, А. А. Григорьев, В. А. Есаков, А. Г. Исаченко, С. В. Калесник, Д. М. Лебедев, И. П. Магидович, В. П. Максакковский, М. К. Мукистанов, Г. И. Танфильев и др.) позволили выделить три основных этапа развития ГКМ [2; 4; 5]. Они образуют эволюционный ряд, в рамках которого исторически сменяли друг друга следующие картины или модели мира, закономерно сложившиеся в русле географического познания предметной реальности: структурно-организационная – функционально-динамическая – эволюционно-историческая. Выделенные картины мира, фиксирующие наивысший уровень обобщения и систематизации предметного знания, исторически и закономерно сменяют друг друга, но в этом процессе происходит не механическое, а диалектическое отрицание, при котором последующая модель включает в себя в качестве абстрактных моментов ключевые признаки предшествующей. Также закономерно и последовательно сменяются мировоззренческие идеи соответствующих моделей реальности: идея размещения – идея организации и развития – идея генетических связей и историзма, которые сознательно или интуитивно транслировались в такую важнейшую сферу научно-методических поисков как конструирование содержания учебного предмета «география».

В рамках исторически сменявшихся друг друга моделей познания географической реальности выстраивались, формировались модели процесса обуче-

ния географии, выражающие систему обучения, ее научно-методическое, психолого-педагогическое обеспечение, отличающиеся между собой целями, содержанием, причинными связями и закономерностями, получаемыми результатами.

Таким образом, исходный уровень структурирования научно-методического знания задает методологические основания выделения основных моделей обучения географии в отечественной школе и их терминологического обозначения. Результаты структурирования научно-методического знания на первом уровне иллюстрирует *таблица*.

Основываясь на оппозиции основных категорий понятийного аппарата методики «наука – учебный предмет» и учитывая историческую смену исходных моделей познания географической реальности, которые детерминировали основные содержательно-целевые установки учебного предмета «география», мы выделили пять базовых моделей процесса обучения географии в отечественном образовании: **описательно-номенклатурная; информационно-знаниевая; поисково-деятельностная; интегрированная** – ориентированная на формирование у учащихся системы географических знаний и умений, отражающих основы географической науки; **продуктивно-развивающая** – нацеленная на развитие у подрастающего поколения географической культуры. Выстроенные в рамках единой содержательно-методической линии на основе принципов содержательного единства, исторической преемственности и взаимодополнительности, базовые модели отражают основные этапы развития методической системы обучения географии в истории отечественного образования.

Поясним предлагаемые названия моделей обучения географии, которые выступают своеобразными признаками-индикаторами их отличительных особенностей. При определении названий моделей мы пытались сформулировать их таким образом, чтобы как можно полнее выразить доминирующие идеи той или иной модели познания географической реальности, а также выделить наиболее важные и отличительные особенности развития практики школьного географического образования в конкретных культурно-исторических условиях, концентрированно выразить содержательные особенности и целевые установки в организации учебной деятельности. Терминологическое обозначение выделенных моделей является рабочим и в дальнейшем может быть откорректировано.

Обозначение **первой модели как описательно-номенклатурной** фиксирует ее соответствие структурно-организационной модели географической реальности, в рамках которой основной установкой научно-географического познания была идея размещения географических объектов на земной поверхности и составление описаний их географических особенностей. В условиях отождествления учебного предмета с целой научной областью, что было характерно для XVIII – первой половины XIX в., это предопределило описательно-



номенклатурный характер содержания учебного материала. Закономерно в этой связи, что учебная деятельность, детерминированная логикой учебного материала, выстраивалась как усвоение описательно-номенклатурных сведений. Чаще всего эта деятельность предполагала механическое заучивание учебного материала, запоминание его как некоторой совокупности географических фактов.

В названии **второй модели** термин **«информационная»** указывает на принципиальные изменения содержания учебного предмета «география», что явилось закономерным следствием появления, постепенного утверждения и углубления функционально-динамической модели познания географической реальности. Кроме этого, изменился сам подход к конструированию содержания учебного предмета, что явилось следствием развития научно-методической мысли. Изменение содержания школьной географии в свете новых научно-географических и методологических идей зафиксированы в учебной программе 1914 г., считавшейся апогеем развития методики обучения географии дореволюционного времени, но, к сожалению, не нашедшей воплощения в практике школьного обучения.

Таким образом, в названии второй модели подчеркивается особая роль **информационного подхода** в создании и дальнейшем совершенствовании содержания учебного предмета «география». В отличие от первой модели во второй учебная информация уже не просто заимствуется и прямолинейно переносится из научных географических текстов, а специально конструируется с учетом основных идей и принципов педагогики, психологии и предметной методики. Термином «информационная» подчеркивается также, что учебная географическая информация является частью социальной информации, фиксирующей геокультурный опыт человечества.

С точки зрения информационного подхода все остальные модели обучения географии являются информационными, фиксирующими основные содержательно-целевые установки учебного предмета, образ географической реальности, задаваемый его содержанием, параметры обученности учащихся по предмету. Термин «информационная» в названии этих моделей не используется для избежания повторов в тексте. В названии второй модели привлекается термин «знаниевая». Он позволяет акцентировать тот факт, что во второй половине XIX в. в научно-методическом сознании изменяется общий подход к объяснению сущности процесса обучения географии, а именно к пониманию логики этого процесса и факторов, его определяющих.

Так, если в рамках описательно-номенклатурной модели логика процесса обучения, а значит, и структура процесса усвоения знаний, фактически определялась логикой учебного материала, то в рамках новой модели обучения этот вопрос решался иначе.

Выделение базовых моделей обучения географии на методологическом уровне

<b>Модель познания географической реальности</b>	<b>Доминирующие научные мировоззренческие идеи и географические категории</b>	<b>Название модели обучения географии</b>	<b>Время наиболее полной реализации</b>
I. Структурно-организационная	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Описание земной поверхности</li> <li>● Определение местоположения объектов</li> <li>● Механистически упорядоченная земная поверхность (статичность)</li> <li>● Размещение географических объектов</li> </ul>	Описательно-номенклатурная	XVIII – конец XIX в.
II. Функционально-динамическая	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Выделение и объяснение взаимосвязей геокомпонентов</li> <li>● Описание географических ландшафтов</li> <li>● Взаимодействие геокомпонентов и геокомплексов разного типа и ранга</li> <li>● Геосистема, функционирование и развитие</li> <li>● Географическая оболочка как глобальная геосистема</li> <li>● Пространственная организация</li> <li>● Изменение географических объектов и процессов во времени как смена состояний геосистемы</li> </ul>	Информационно-знаниевая	Конец XIX – начало XX в.
		Поисково-деятельностная	20–30-е гг. XX в.
		Интегрированная, ориентированная на формирование у учащихся системы географических знаний и умений	50–80-е гг. XX в.
III. Эволюционно-историческая	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Генетически обусловленное следование во времени и пространстве географических явлений и процессов</li> <li>● Взаимосвязанный и противоречивый характер геосистем локального, регионального, глобального масштаба</li> <li>● Иерархическая структура географической оболочки, включающей подсистемы: природа – общество – производство</li> <li>● Глобальные проблемы, в том числе выживание человечества</li> <li>● Геокультурное пространство</li> </ul>	Продуктивно-развивающая географическую культуру	Современный этап

Логика процесса обучения представлялась не как действие одного, а производная двух основных взаимосвязанных факторов: не только и не столько логика учебного материала определяет содержание, смысл, логику учебного процесса, сколько психические особенности и возможности ученика, психология учения. Начиная с работ К. Д. Ушинского и Д. Д. Семенова в методике обучения географии утверждалась и стала фактически универсальной логика обучения от восприятия конкретных географических предметов и явлений ближайшего природного (геокультурного) окружения к образованию представлений и от обобщения конкретных представлений к понятиям. Индуктивно-аналитическая логика, закономерная для обучения в начальных классах, где в дореволюционное время преимущественно изучалась география, сохранялась при организации процесса обучения географии на более старших ступенях отечественной школы в последующие годы. Учет психических особенностей учебной деятельности, представление о ней как о целенаправленной, специально организованной, контролируемой учителем познавательной деятельности составляет вторую отличительную черту информационно-знаниевой модели обучения географии. Термином «знаниевая» также подчеркивается исторический факт развития отечественной школы в конце XIX – нач. XX в., состоящий в том, что в практике массового обучения познавательная деятельность доминировала над практической.

В названии **третьей модели** словосочетание «**поисково-деятельностная**» отражает общую установку новой «трудовой» школы послереволюционного времени на всемерное укрепление связи с жизнью, ее революционными преобразованиями, развитие активности, инициативности учащихся как строителей новой жизни. В этих условиях наиболее востребованным оказался **деятельностный подход**. Процесс обучения, лишенный предметной основы (программы ГУСа), центрировался на идее организации учебной деятельности как практико-ориентированной, преобразующей, включающей элементы самостоятельного поиска, исследования учащимися географических особенностей местных условий. Преобладание практической деятельности учащихся над системно организованной предметно-познавательной составляет одну из основных особенностей третьей модели обучения.

**Четвертая модель** обозначается термином «**интегрированная**», применением которого подчеркивает отличительные особенности модели. Если в рамках второй модели преобладает информационный подход, в третьей – деятельностный, то в четвертой модели обучения географии они интегрируются, органично дополняя друг друга. Время наиболее полной реализации этой модели – 50–80-е гг. XX в. Обобщающим признаком модели является ее ориентация на формирование у учащихся основ географической науки, что обуславливает организацию учебной деятельности на основе интеграции ее основных элементов (познавательной и практической составляющих) и уровней (репродуктивного, частично поискового, исследовательского).

Четвертая модель, как и две предыдущие модели обучения, развивается в рамках и на основе функционально-динамической модели познания географической реальности. В течение XX в. она развивалась, углублялась содержательно, совершенствовалась в инструментально-методическом и методологическом планах, оставаясь господствующей в системе научно-географического познания.

**Пятая модель** обучения географии выстраивается в рамках относительно новой эволюционно-исторической модели познания географической реальности, ключевой категорией которой выступает категория «геокультурное пространство». Его содержание близко к понятию «ноосфера», концепция которой (В. И. Вернадский) предполагает разработку опережающей модели оптимального взаимодействия природы и общества по всем параметрам обменных процессов: вещество, энергия, информация.

Одно из важнейших положений эволюционно-исторической модели познания географической реальности состоит в поиске ответа на ключевой вопрос современности: как обеспечить совместную эволюцию (коэволюцию) биосферы и человека, а вместе с ней и дальнейшее развитие цивилизации. Прежде всего это связано с противоречивым характером и нарастанием кризисных явлений в условиях техногенной цивилизации. Их концентрированным выражением служат явления, совокупность которых обозначается термином «глобальные проблемы человечества». Ценности техногенной цивилизации, связанные с отношением к природе, человеку, пониманием цели деятельности и ее результатов, подвергаются сомнению. Одним из индикаторов кризисных явлений техногенной цивилизации служат различные формы отчуждения человека, имеющие место и в системе образования. В создавшихся условиях заметно возрастает общекультурная значимость научного знания, которое определяется включенностью науки в решение проблемы выбора дальнейших путей и способов развития цивилизации. По глубокому убеждению В. И. Вернадского, чтобы сохранить природу и себя, человек и общество должны меньше преобразовывать природу и больше преобразовывать себя. Все это требует смены существующих стандартов и идеалов, развитие высокой сознательности, ответственности, нравственности людей. В этом отношении частнонаучные модели познания и концепции преобразования окружающей среды тесно смыкаются с научными поисками совершенствования образовательной практики, стимулируют появление новых научно-педагогических подходов, принципов, концепций.

В педагогическом отношении в данной модели учитываются современные подходы к образовательному процессу: **культурологический, личностно развивающий, дифференцированный и индивидуальный подход** и др., которые усиливают развивающую направленность процесса обучения. Именно эта позиция определила название рассматриваемой модели как продуктивно-развивающей. Вместе с тем, перечисленные новые подходы не отрицают тра-

диционно сложившиеся информационный и деятельностный, а органично дополняют и развивают их, придавая им новые ценности и смыслы. При характеристике модели обучения, отражающей современный этап развития методической системы обучения географии, речь идет о необходимости системного описания этих подходов.

В названии пятой модели термин «развивающая» сочетается с термином «продуктивная», что позволяет подчеркнуть созидательный характер обучения географии, обеспечивающей активность школьника, направленную на получение реального и практического результата [1].

Выделенные на первом уровне модели рассматриваются как качественно своеобразные этапы развития методической системы обучения географии в отечественном образовании, что реализует исторический аспект ее характеристики.

### Содержательно-методический уровень выделения базовых моделей обучения географии

На втором уровне составляется общее методическое описание базовых моделей обучения географии. В качестве основных параметров описания выделяются те, которые отражают существенные признаки методической модели обучения географии как исходной теоретической схемы моделирования. К основным параметрам характеристики относятся следующие: содержательно-целевая установка учебного предмета, образ географической реальности, показатели обученности учащихся, структура деятельности учения, научно-методическое обеспечение деятельности учителя.

Реальный процесс обучения далеко не тождественен модели, ее отражающей, поскольку имеет место многократное опосредование, характерное для процесса познания в целом. Вся объектно-предметная область методики обучения географии интегрируется применительно к конкретным социокультурным особенностям исторической эпохи. Поэтому кроме выделенных параметров описания моделей обучения необходима дальнейшая детализация полученных характеристик, что составляет **третий операционально-деятельностный** уровень описания базовых моделей обучения географии. Конкретизация методических представлений, выделенных на втором уровне, осуществляется путем более детального рассмотрения параметров, выделенных ранее.

Приведенное описание базовых моделей обучения географии схематично, но в целом раскрывает возможности историко-методического моделирования как способа структурирования научно-методического знания. На основе этого подхода автором разработаны программы учебных курсов «Базовые модели процесса обучения географии в отечественном образовании», «История и методология школьного географического образования», соответствующие учебные пособия для студентов 4–5 курсов географо-биологического факульте-

та УрГПУ. Их использование в системе методической подготовки учителя подтвердило достаточно высокое образовательное значение выделенных моделей. Оно определяется тем, что у студентов формируется относительно целостная система знаний, фиксирующая научную картину процесса развития теории и практики школьного географического образования, включающая историческую ретроспективу представлений о целях, содержании, структуре, характере, специфике и общей направленности профессиональной деятельности учителя географии, типичных ее задачах, способах и приемах их решения, о деятельности ученика в структуре педагогических взаимодействий, о результатах его обученности по предмету.

Представление истории становления и развития теории и практики школьного географического образования через характеристику базовых моделей обучения способствует усилению исторической, теоретической, методологической составляющих в содержании методической подготовки, что соответствует требованиям фундаментализации системы высшего педагогического образования и создает условия, при которых способ организации познавательной деятельности как планомерное исследование предмета определяет содержание усваиваемых знаний о нем, становясь способом мышления.

Таким образом, выделение моделей процесса обучения географии (историко-методическое моделирование) имеет определенное значение в научно-теоретическом отношении как способ научного познания образовательной практики, средство структурирования содержания научно-методического знания, а также может быть полезным в системе методической подготовки учителя географии для более продуктивного освоения вопросов истории, теории и методологии предметной методики.

### Литература

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа – Пресс», 1995. – 448 с.
2. Исаченко А. Г. Развитие географических идей. – М.: Мысль, 1971. – 416 с.
3. Концепция среднего географического образования в школе будущего / Под ред. М. В. Рыжакова. – М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1988. – 22 с.
4. Максаковский В. П. Географическая культура. – Владос, 1998. – 416 с.
5. Поздняк С. Н. Развитие методики обучения географии как науки и учебной дисциплины в отечественном образовании второй половины XX века (часть 2): Монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 348 с.
6. Рыжаков М. В. Государственный образовательный стандарт основного общего образования (теория и практика). – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 328 с.

УДК 614.2:37  
ББК 51.1+37

## **ЗДОРОВЬЕ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ НАЦИИ**

**Н. Н. Малярчук**

*Ключевые слова:* здоровье нации; здоровье личности; здоровье педагога; культура здоровья.

*Резюме:* В статье рассматривается состояние здоровья субъектов образовательного процесса. Особое внимание уделяется обоснованию роли культуры здоровья педагога в формировании здоровья российской нации.

Явления экономического, политического, экологического и духовно-нравственного кризиса в обществе обостряют проблему неблагоприятной демографической ситуации в стране – депопуляции российского этноса, о чем свидетельствуют низкий уровень рождаемости и высокий коэффициент смертности (страна ежегодно теряет около одного миллиона человек). Крайне неудовлетворительное состояние индивидуального здоровья граждан России влияет на роль российского этноса как носителя национального духа. Общество стоит перед выбором: либо будет обеспечено физическое, психическое, духовно-нравственное здоровье населения, либо российскую популяцию ожидает неминуемая катастрофа. Следовательно, сохранение здоровья нации выступает как всеобщая социальная потребность.

В этой связи здоровье населения следует рассматривать как многоаспектную проблему, которую невозможно решить средствами только здравоохранения, так как она охватывает комплекс социально-экономических, правовых, психолого-педагогических и медико-биологических проблем. Поэтому общество начинает осознавать необходимость внедрения новых стратегических подходов в вопросах сохранения здоровья населения, рассматривая их как результат деятельности государства по пути развития культуры здоровья населения через социальные институты и прежде всего через образование.

Но в условиях кризиса ценностей современного мира, мировоззренческой и нравственной дезориентации общества и в российском образовании отмечаются сложные и противоречивые процессы: идеологизированные установки сменились неопределенностью духовных начал, «запутанностью» ценностных ориентаций; классическая модель, в основе которой лежала концепция усвоения знаний, умений и навыков, практически себя исчерпала; требования гуманитаризации образования, осознаваемые как сверхактуальные, приходят в противоречие с требованиями стандартов, ограничивающими воспитательно-образовательный потенциал; плотность, насыщенность программ научными сведениями без возможности их личностного осмысления, ведут к перегрузке

учащихся. [2]. Кроме того, учителя стали опираться на смысловые трафареты, ориентироваться на деятельность по определенным мыслительным схемам (на так называемое внедрение технологий), которые нередко отгораживает педагогов от собственного бытия и уникального жизненного опыта, от подлинных общегуманитарных и педагогических ценностей [3].

Массированное влияние переизбытка информации, дефицит человечности и одухотворенности знания, ведут, наряду с другими факторами, к утрате школьниками интереса к обучению и воспитательным мероприятиям, к ухудшению психо-эмоционального и соматического здоровья детей, которое уже характеризуется крайне низкими показателями.

Специалистами (В. Ф. Базарный, М. М. Безруких, Ю. Е. Вельтищев, В. М. Чимаров) отмечается катастрофическое состояние психического и физического здоровья подрастающего поколения России:

- наблюдается рост соматической патологии, нервно-психических, инфекционных, венерических болезней, ВИЧ-инфекции, врожденных пороков, экологически зависимых синдромов и заболеваний, наркомании, детской инвалидности;

- регистрируется ухудшение физического развития, дисгармоничность, грацилизация телосложения, задержка роста, замедление полового созревания.

В школу дети приходят в подавляющем большинстве уже нездоровыми (у 70–80% первоклассников отмечаются как функциональные, так и хронические заболевания), с годами патология накапливается и усугубляется. В итоге к окончанию школы более 90% учащихся имеют уже несколько хронических заболеваний, которые влияют на репродуктивные процессы и, в глобальном плане, на воспроизводство населения страны.

Следовательно, для преобразования и возрождения общества необходима новая философия образования, закладывающая опережающий потенциал, моделирующая желаемое будущее, в котором духовно-нравственные ценности, жизнь и здоровье человека будут самой высокой мерой и целью. На наш взгляд, это ведущая миссия учителя, несущего личную ответственность за здоровье и судьбу подрастающего поколения, а, следовательно, и за судьбу страны.

В новой парадигме педагогики формирование личности, способной к реализации своих возможностей, социально устойчивой и одновременно мобильной, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и быть счастливой, рассматривается не только в качестве цели образования, но и в качестве критерия успешности современного образования.

Для осуществления вышеуказанной цели необходим определенный биологический и физиологический потенциал организма учащихся и достаточный уровень психосоматического здоровья школьников. Следовательно, обучение и воспитание должны включать овладение основами здоровья, то есть в образовательных учреждениях необходимо формировать культуру здоровья лично-



сти. На наш взгляд, развитие культуры здоровья учащихся сегодня уже не предмет выбора, а условие выживания школы и нации в целом.

Становление культуры здоровья личности включает развитие следующих ее компонентов: мотивационно-потребностного, интеллектуального, морально-нравственного, чувственно-волевого, деятельностно-практического при активном участии знания и чувства.

Чтобы стать основой повседневной деятельности и поведения, знания о здоровье должны осознаваться. Это осознание происходит в процессе их «прочувствования» и эмоционального «переживания», закрепляется в ходе выполнения специальных здоровьесберегающих упражнений и здоровьесформирующей практической деятельности, что обеспечивает личную значимость этих знаний, их осмысление и формирует субъектное ценностное отношение личности к здоровью. В процессе переживания происходит интериоризация полученных знаний и превращение их в убеждения, осуществляется переход от знания к сознанию. Эмоционально-чувственное отношение создает тот фон, на базе которого формируются потребности и мотивы, предопределяющие психологическую готовность к здоровьесформирующему типу деятельности, развивается способность личности к анализу собственного поведения в социоприродной среде к объективной самооценке, происходит экстериоризация знания и его практическая реализация, следовательно, идет процесс создания здоровьесотворяющего мышления. Это позволяет личности вести здоровый образ жизни, активно перестраивая социальную среду в интересах сохранения не только индивидуального здоровья, но и здоровья окружающих людей, тем самым внося свой вклад в культуру здоровья нации. На наш взгляд, все вышеперечисленное характеризует процесс формирования здоровьесозидающего мировоззрения.

Таким образом, культуру здоровья личности мы рассматриваем не только как составную часть общей культуры, отражающую приверженность к общечеловеческим здоровьесохраняющим ценностям, но и как новый качественный уровень знаний, умений и навыков, ведущих к здоровьесберегающему поведению, здоровьесотворяющему мышлению и здоровьесозидающему мировоззрению, что проявляется в самосовершенствовании индивидуального здоровья личности и ее активном долголетии.

Качественное снижение уровня здоровья российских школьников связано не только с воздействием неблагоприятных экономических, социокультурных и экологических факторов в стране, но и с интенсификацией учебного процесса, (когда не учитываются физиологические возможности организма школьников), с нарушениями существующих гигиенических норм обучения, с недостаточной подготовкой учителей по вопросам развития и охраны здоровья детей. Все вышеперечисленное тем или иным образом может приводить к формированию дидактоневрозов и «школьных аллергий» у детей.

Несомненно, что в возникновении дидактоневрозов у школьников в какой-то мере виновно и нездоровье учителей. По статистическим данным 30%

учителей имеют признаки вегето-сосудистой дистонии, склонность к невротическим нарушениям отмечается у 53% учителей, до 79% работников образования имеют хронические заболевания различной степени тяжести, в основном психосоматической природы. Для учителей со стажем работы 15–20 лет характерны «педагогические кризисы», «истощение», «эмоциональное выгорание», профессиональные деформации и деструкции. У трети учителей показатель степени социальной адаптации равен или ниже, чем у больных неврозами [1; 5; 6]. Следовательно, показатели профессионального здоровья учителей нельзя назвать даже удовлетворительными.

Одной из проблем, на наш взгляд, является не только низкая престижность здоровья, резко заниженное самосознание учителей о ценности здоровья но и в целом низкий уровень их профессионального самосознания, что приводит к утрате педагогами ценности себя как личности в обществе.

В качестве фундаментального условия формирования профессионального здоровья учителей мы рассматриваем повышение уровня профессионального самосознания. Именно этот процесс выводит педагога на экзистенциальный уровень саморегуляции. Поэтому работа с учителем должна быть направлена на активизацию механизмов личностной саморегуляции, что обуславливает повышение уровня профессионального здоровья учителя как способности выступать активным и ответственным субъектом собственной жизнедеятельности в изменяющемся мире.

Таким образом, одно из направлений в решении проблемы гармонизации и гуманизации личности учителя – это создание мотивации на сохранение и формирование индивидуального здоровья, осознание себя личностью, способной проектировать свое будущее. Второе – обеспечение социально-психологических условий для повышения уровня культуры здоровья учителя.

Приобщаясь к культуре здоровья, педагог формирует у себя установку на уникальность жизни, на непреходящую ценность здоровья, на готовность строить свою педагогическую деятельность в соответствии с потребностями и физиологическими возможностями ребенка. Эти качества необходимы любому педагогу, так как они заложены в слагаемых его профессиональной культуры.

А. Н. Ситник в статье «Профессиональная культура учителя» указывает на то, что в содержание развития профессиональной культуры в качестве инновационных направлений необходимо ввести не только основы реабилитационной педагогики, но и основы педагогической валеологии, так как многие учителя недостаточно владеют системой знаний о здоровье человека и общества, не владеют умениями и навыками по охране здоровья детей и безопасности их жизнедеятельности [4].

Мы полагаем, что развитие культуры здоровья педагога способно разрешить важнейшие противоречия в системе образования: между социальной программой образования и биологическим развитием ребенка, между увеличением объема знаний и здоровьем детей.

Кроме того, педагог должен не только прививать ребенку умение сохранять свое здоровье и психику в потоке стремительного роста информации и стрессов, закреплять в сознании радостное ощущение ценности жизни, защищенности, свободы самовыражения и сохранения достоинства, но и уметь владеть собой, избегать разрушительного воздействия отрицательных эмоций, то есть формировать здоровьесберегающее мышление, которое направлено на достижение согласия с самим собой и окружающим миром. Оно не только позволяет контролировать воображение и эмоции, но и способно уменьшить внутренний конфликт и внутреннюю напряженность, снять стресс и, соответственно, предотвратить развитие психосоматических заболеваний.

На наш взгляд, развитие здоровьесберегающего мышления педагога предусматривает расширение кругозора и его внутренней культуры, так как основано на знаниях психологии чувств и психологии личности, заложено в основу профессионального мастерства и отражается в реальном поведении, поступках, состоянии здоровья, иными словами, приводит к здоровьесберегающей и здоровьесформирующей профессиональной деятельности педагога.

Мы полагаем, что приобретаемый педагогом индивидуальный опыт в вопросах здоровьесотворчества собственного здоровья на определенном этапе начинает трансформироваться в социальный, то есть приобретает общественную значимость, вследствие того что учитель, как носитель программ будущего дня, способен дать новые идеи о ценности здоровья, предложить здоровьесберегающие образцы и нормы поведения, то есть программировать здоровьесберегающую деятельность учеников.

Исходя из вышеизложенных положений культура здоровья педагога нами рассматривается в нескольких ракурсах:

- как составляющая культуры здоровья нации, обладающей социально-значимой ценностью;
- как определенный уровень телесного, душевного и духовного здоровья учителя, позволяющий ему сохранять высокую работоспособность и иметь профессиональное долголетие;
- как фактор профессиональной деятельности, ведущий к творческому саморазвитию педагога;
- как здоровьесберегающая и здоровьесозидающая составляющая педагогической деятельности;
- как фактор учебно-воспитательного процесса, формирующий здоровьесотворческое мышление у учащихся.

Последняя позиция характеризует процесс воспитания культуры здоровья личности в условиях образовательного учреждения, который включает формирование здоровьесберегающего и здоровьесозидающего мировоззрения у школьников, следовательно, это позволит сохранить здоровье значительной части населения.

Культура здоровья нации – исторически обусловленный развитием общества здоровьесберегающий и здоровьесформирующий образ жизни и деятель-

ности людей, ведущий к стабильности здоровья населения, преемственности традиций и норм здоровья, развитию творческих сил и способностей граждан, их репродуктивному здоровью, продолжительной активной жизнедеятельности и профессиональному долголетию.

На протяжении столетий формировались особенности укрепления здоровья каждой нации, связанные с географическим положением страны и менталитетом народа. Существует историческая эрудиция общества в вопросах здоровья, сформированная в преданиях, мифах, легендах, произведениях художественной литературы, искусства и религии. Национальные традиции, так или иначе оберегающие здоровье людей, достаточно устойчивы и передаются из поколения в поколение.

Культура здоровья российской нации призвана возрождать нравственные ценностные ориентиры, отличающие российский менталитет, российскую культуру, российское образование, формировать чувство ответственности за себя и свою деятельность в обществе. Будучи частью фундамента общей культуры, культура здоровья тесно связана с поисками смысла бытия, выбором и построением иерархии ценностей, где здоровье выступает в качестве одной из высших ценностей человеческой жизни.

Образование должно соответствовать современным научным и духовным представлениям о картине мира исходя из этих представлений, формировать у подрастающего поколения умение найти себя, сохранить и реализоваться в социуме. На наш взгляд, в настоящее время необходимо перестраивать профессиональную деятельность педагогов в соответствии с идеей определяющей роли культуры здоровья учителя и необходимостью ее формирования у учащихся.

И этот процесс уже идет в Тюмени, где новые технологии формирования культуры здоровья представлены в деятельности образовательных учреждений, которые стали подлинными центрами детского здравостроения. Например, одним из высокоэффективных учреждений нового типа является образовательно-оздоровительный центр «Крепыш». Это многофункциональное учреждение, в котором воспитываются, учатся и оздоравливаются дети с 2–3 лет и до окончания полной средней школы. Коллективный опыт разработки, апробации и реализации здоровьесберегающих, здоровьевосстанавливающих педагогических программ уникален и отражен в книге «Лечебная педагогика» директора учреждения заслуженного учителя России, кандидата педагогических наук В. К. Волковой.

Образовательным учреждением нового типа, успешно сочетающим здоровьесберегающий учебно-воспитательный процесс с оздоровительными мероприятиями, является школа № 70 Тюмени. Опыт работы коллектива по формированию здоровья детей в образовательном учреждении обобщен в книгах «Школа здоровья», «Комплексная реабилитация учащихся в условиях полифункционального образовательного учреждения» создателем этой школы – кандидатом педагогических наук, доцентом Н. А. Голиковым.

Принципиально новый здоровьесобудующий подход положен в основу создания оздоровительно-образовательного загородного учреждения для детей школьного возраста «Успех» (директор С. П. Елкина). В центре дети продолжают учебу по типовой школьной программе. Одновременно в условиях, максимально приближенных к природе, осуществляется комплексное восстановление и укрепление здоровья с помощью безмедикаментозных традиционных и новейших методик: кинези-, фото-, арома-, фито-, артпрофилактики и др.

Очень важная работа по формированию культуры здоровья ведется коллективом школы № 57 (директор – заслуженный учитель России Л. А. Чебляков). Для создания модели школы нового типа авторским коллективом исследуются новые подходы и принципы, разрабатываются технологии и методы формирования здоровья педагогическими средствами. Так, разработано «Положение о школьном совете здоровья» и осуществлена его организация. Создана служба здоровья. Формируется кабинет здорового образа жизни и библиотека здоровья. Организовано преподавание основ здоровья по междисциплинарной образовательной программе «Здоровье», разработаны и внедрены варианты интеграции тем программы «Здоровье» в различные предметы учебного плана. Ожидается, что реализация указанных новых технологий позволит сформировать в процессе воспитания и обучения духовно и физически здоровую личность, способную самостоятельно конструировать свое здоровье.

Изначально комплексное исследование особенностей здоровья учителей МОУ № 57 показало, что педагоги имеют низкий уровень здоровья, об этом свидетельствует наличие соматических заболеваний: остеохондроза (в 59% случаев), сердечно-сосудистых заболеваний (у 39,1% педагогов), заболеваний желудочно-кишечного тракта (у 18,8% учителей); болезней органов дыхания; эндокринологической патологии; гинекологических заболеваний и др. Кроме того, у каждого четвертого педагога имелись признаки расшатанности нервной системы. По результатам опроса учителей были выявлены наиболее значимые причины, вызывающие у них не только затруднения в работе, но и ухудшение психо-эмоционального и соматического состояния. Это низкая заработная плата; недостаток свободного времени; низкий уровень здоровья; социальный престиж учительской профессии; постоянная эмоциональная нагрузка.

На основании этих данных нами была разработана и внедрена комплексная программа по охране и управлению здоровьем учителя, с учетом следующих положений:

1. С целью повышения престижности здоровья в представлениях учителей и предоставления информации об истинном состоянии здоровья, причинах его снижения и предлагаемых средствах и формах его укрепления был предложен курс лекций и семинаров: «Факторы индивидуального здоровья и составляющие здорового образа жизни», «Влияние профессиональных факторов педагогической деятельности на личность педагогов», «Синдром эмоционального

«выгорания» у учителей», «Рациональное и сбалансированное питание работников умственного труда», «Психогигиена и психопрофилактика» и др.

2. Учитывая высокую распространенность психосоматических заболеваний у педагогов, реабилитационные процедуры осуществлялись посредством гомеопатии, лечебной физкультуры, фитотерапии.

3. На наш взгляд, профессиональное долголетие учителя может быть достигнуто путем гармонизации личности, понимаемой как процесс постепенного преодоления и изживания невротических компонентов собственного внутреннего мира, повышение степени аутентичности, согласованности интегральных характеристик личности, поэтому обучающие семинары включали элементы психогигиены, психопрофилактики и психопедагогики.

4. Мы исходили из представления о многоуровневости здоровья учителя, в соответствии с которым высший уровень индивидуального здоровья, отвечающий за определение общего смысла жизни, отношение к другим, к себе, оказывает регулирующее воздействие на нижележащие уровни, при этом все уровни взаимосвязаны.

Поэтому помощь педагогам была нацелена не столько на снятие, купирование соматических и психических расстройств учителя, сколько на обращение к более высоким уровням саморегуляции: инструментальному, смысловому, экзистенциальному. Указанные направления воздействия отвечают задачам развития конкретных способностей (коммуникативных, рефлексивных, гностических и т. д.) что, несомненно, позитивно влияет на эффективность профессиональной деятельности учителя и его психическое самочувствие. Высший экзистенциальный уровень обеспечивает возможность личностного выбора и автономного развития, становится ведущим фактором развития зрелой личности. Недостаточная сформированность регуляторных механизмов высшего уровня приводит к тому, что учитель остается объектом внешних воздействий, поэтому не способен превратиться в субъекта собственной жизни. Мы убеждены, что нарушение механизмов саморегуляции, деформация внутреннего мира личности становится причиной многих соматических и психосоматических заболеваний учителей.

Таким образом, работа с учителем, направленная на активизацию механизмов личностной саморегуляции, обуславливает повышение уровня профессионального здоровья учителя как способности выступать активным и ответственным субъектом собственной жизнедеятельности в изменяющемся мире.

Значимым фактором в формировании культуры здоровья педагога выступает поддержка этого процесса администрацией школы и педагогическим коллективом. В частности, на уровне административных структур школы можно дать общие рекомендации для оптимизации работы педагогического коллектива:

- поддержание благоприятного психологического климата в коллективе, установки на сотрудничество, своевременное и конструктивное разрешение конфликтов и т. д.;

- обеспечение возможности профессионального роста, повышения квалификации, обучения, обмена опытом, общения с коллегами из других школ, регионов, так как это благотворно влияет на личностный рост и эмоциональное здоровье работников;

- организация психологической поддержки педагогов по вопросам профессионального роста в виде просветительской, консультативной, тренинговой работы;

- обучение педагогов навыкам рационального планирования и использования рабочего времени;

- выполнение санитарно-гигиенических и валеологических требований к организации труда учителя: оптимальное цветовое решение и освещенность классов, возможность горячего питания и т. д.;

- регулярное поощрение работников с целью поддержания у них чувства справедливости, рациональное распределение обязанностей и ответственности между коллегами;

- активное привлечение к делам школы родителей с целью освобождения учителей от лишних функций и обязанностей.

Таким образом, необходимо всячески способствовать сохранению профессионального долголетия учителей, создавать условия для обучения педагогов приемам конструктивного общения, переключения и восстановления сил, снятия эмоционально-психологического напряжения, то есть формировать у них культуру здоровья.

Достаточный уровень культуры здоровья педагога важен не только для учителей как отдельных представителей педагогической профессии, но и для развития всей страны, так как эффективность работы педагога – это будущая эффективность и продуктивность его учеников, основа созидания и процветания нации. Поэтому работа по формированию культуры здоровья педагогов должна проводиться на всех уровнях системы образования – от управленческих, государственных до уровня отдельного педагога.

### **Литература**

1. Ахмерова С. Г. Здоровье педагогов: профессиональные факторы риска // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2001. – № 4. – С. 28–30.

2. Батракова С. Н. Проблема самосознания учителя как «человека культуры» // Мир психологии. – 2002. – № 4. – С. 148–159.

3. Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики. – Тюмень: ТюмГУ, 2001. – 152 с.

4. Ситник А. Н. Профессиональная культура учителя // Педагогика. – 1999. – № 9. – С. 11–16.

5. Татарникова Л. Г. Педагогическая валеология. Генезис. Тенденции развития. – СПб.: Петроградский и К, 1995. – 352 с.

6. Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С. М. Громбаха. – М.: Медицина, 1988. – 272 с.

УДК 37.037.1+796  
ББК 74.20

## СТАНОВЛЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

И. В. Манжелей

*Ключевые слова:* физкультурно-спортивный стиль жизни; физкультурно-спортивная среда.

*Резюме:* В статье рассмотрена структура и содержание физкультурно-спортивного стиля жизни личности, предложена его типология, описаны механизмы и условия его становления.

Ухудшение экологии, неопределенность социально-экономических условий и идеологических установок, «информационный бум», влияние агрессивной внешней среды (распространение наркомании, алкоголизма) и, как следствие, постоянная ломка жизненных стереотипов привели к снижению физического, психического, социального и нравственного здоровья россиян.

Не секрет, что медицина в подобной ситуации бессильна, так как первопричиной указанной проблемы является дефицит в социуме «этического отношения» к таким общечеловеческим ценностям и средствам их достижения, как свобода, самореализация, здоровье и красота, а «основные факторы» риска имеют *поведенческую основу* и детерминированы образом жизни социальной общности и конкретного человека.

В данном контексте особую роль в подготовке физически и духовно здоровой, социально и профессионально компетентной, творчески активной и мобильной, способной к саморазвитию на любом этапе жизненного пути, ответственной и толерантной личности призвано сыграть физическое воспитание.

Однако, несмотря на то что сегодня содержание дисциплины «Физическая культура» разработано на основе культурологического подхода, массовая педагогическая практика, как и прежде, ориентирована преимущественно на достижение нормативного уровня физических кондиций учащихся. Формирование физической культуры личности как программно заданная цель, зачастую не имеет для молодых людей субъективных смыслов в силу оторванности гносеологического плана сознания от онтологического, а мотивация здорового образа жизни становится действенной лишь по мере утраты здоровья. Кроме того, консервативные формы и директивные методы, основанные на авторитарно-репродуктивной концепции обучения и воспитания, негативно сказываются на отношении молодых людей к учебным занятиям физической культурой, отнюдь не стимулируя их творческой активности и заинтересованности в физкультурно-спортивном самосовершенствовании.



В то же время в молодежной субкультуре сегодня приобретает явную популярность *физкультурно-спортивный стиль жизни (ФССЖ)* как здоровьесозидающий, динамичный, интерактивный, эмоционально и эстетически привлекательный *способ самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности средствами физической культуры и массового спорта.*

В связи с чем проблема формирования ФССЖ детей и молодежи попадает в три смысловых контекста современной педагогики: *формирование физически и нравственно здоровой личности, становление творческой индивидуальности и развитие у детей и молодежи способности к конструктивному, толерантному взаимодействию,* – выделенных в качестве приоритетов государственной политики в области образования.

Несмотря на актуальность указанной проблемы и усиление личностно-деятельностной ориентации образования, теория и практика физического воспитания, во-первых, до сих пор нивелирует в этом процессе субъектность, во-вторых, не достаточно использует педагогический потенциал физкультурно-спортивной среды.

Рассмотрение философских, социально-психологических, педагогических аспектов образа жизни и саморазвития личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, С. О. Авчинникова, М. Я. Виленский, Д. Н. Давиденко, В. С. Мерлин, А. М. Попов, Ю. В. Слюсарев, О. В. Хухлаева и др.) дает основания утверждать, что ФССЖ складывается в рамках определенного образа жизни и зависит от субъективного жизненного выбора, характера проявления субъектности и особенностей физкультурно-спортивной среды.

В структуре ФССЖ личности целесообразно выделить ценностно-мотивационный, деятельностный, коммуникативный и поведенческий компоненты.

К основным принципам физкультурно-спортивного стиля жизни, на наш взгляд, относятся:

- *принцип самоценности здоровья,* ориентирующий на отношение к здоровью как к ценности, а не средству достижения жизненных целей;
- *принцип адаптивности* – как принцип соответствия способа самовыражения индивидуальности средствами физической культуры и спорта половозрастным и индивидуальным психофизиологическим особенностям индивида;
- *принцип динамичности и мобильности,* или оптимальности реального режима физкультурно-спортивной активности человека внутренним и внешним условиям его жизнедеятельности как средства поддержания здоровья, работоспособности, самосовершенствования и самореализации, организации культурного досуга;
- *принцип коактивности* – свидетельствует о коллективном характере физкультурно-спортивной деятельности, регламентированной правилами видов спорта и взаимоотношениями в малой группе;
- *принцип нравственности,* касающийся поведения человека и его отношений с людьми с позиций нравственного сознания и самосознания как свободной, ответственной, толерантной личности, основанный на правилах «честной игры»;

• *принцип гармоничности*, отражающий гармонию телесности и духовности, ритмичности и эстетичности в процессе самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности.

*Критериями эффективности ФССЖ* могут выступать: осознанная, значимая, действенная и ответственная мотивация здоровья и занятий физической культурой и спортом; благоприятное психофизическое состояние; здоровьесозидающее поведение во всех сферах жизни; повышение уровня физкультурно-спортивных компетентностей; физкультурно-спортивная активность в свободное время; развитие волевых и коммуникативных качеств личности; ориентированность субъекта на популяризацию ФССЖ в социокультурной среде и приобщение к нему ближайшего окружения.

Как отмечал В. С. Мерлин, «развитие индивидуальности происходит благодаря универсальному мотиву – оставаться всегда индивидуальностью, защищать свою индивидуальность и становиться более гармоничной индивидуальностью» [1]. Следовательно, в основе становления ФССЖ как способа самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности лежат системные процессы *самосохранения и самосовершенствования личности*, опосредованные рядом взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов.

*Системообразующим* фактором ФССЖ является наличие внутреннего источника активности человека. *Системонаполняющими* факторами ФССЖ предстают способности личности к познанию и самопознанию, самоопределению и самоуправлению. *Системообуславливающими* факторами ФССЖ являются социальные взаимодействия, детерминирующие самосовершенствование личности: во-первых, это характер межличностного взаимодействия с ближайшим окружением, оказывающий различного рода влияния на психологические усилия личности; во-вторых, это специфика физкультурно-спортивной среды, от взаимодействия с которой зависят характеристики включения и функционирования механизмов самосовершенствования личности.

В ходе исследования нами выявлено, что согласно характеру проявления субъектности и влиянию физкультурно-спортивной среды можно выделить следующие типы ФССЖ личности: носитель (оперантно-алгоритмический); потребитель (викарно-реконструктивный); созидатель (локально-эвристический); сценарист (системно-поисковый) (см. таблицу).

**Носитель ФССЖ** – это субъект, который живет согласно программе жизнеобеспечения и адаптации, заданной его природой и стереотипами социального поведения, выработан им в течение жизни путем оперантного (методом проб и ошибок) или алгоритмического научения.

Жизненная цель его размыта и направлена на решение текущих проблем. Ведущим принципом самовыражения является принцип природосообразности. «Носитель», чаще всего, следует своей природе, что нередко заставляет его за комфорт и жизненные удовольствия платить ухудшением физического состояния и снижением работоспособности, так как при нормативном осоз-

нении значимости здоровья у него отсутствует действенное отношение к физической культуре и массовому спорту как средствам его поддержания.

Типология физкультурно-спортивного стиля жизни личности

Параметры	Особенности содержания физкультурно-спортивного стиля жизни личности			
	Носитель	Потребитель	Созидатель	Сценарист
Жизненная цель	Размыта, направлена на решение текущих проблем	Утилитарна, не вполне соответствует истинному предназначению человека	Осознана, связана с самореализацией в обществе	Глубоко осознана, связана с самореализацией в природной и социокультурной среде
Ведущий принцип самовыражения	Природосообразности	Прагматичности	Культуросообразности	Ценностного сознания
Жизненная позиция	Экстернально-типичная	Экстернально-референтная	Интернально-коллективная	Интернально-автономная
Отношение к здоровью	Нормативная ценность	Инструментальная ценность	Терминальная ценность	Самоценность
Отношение к природе	Пассивно-бережное (созерцательное)	Потребительское	Попечительское	Активно-бережное (природоохранное)
Отношение к ФКиС	Пассивно-осознанное	Осознанное, значимое	Осознанное, значимое, действенное	Осознанное, значимое, действенное, ответственное
Характер ФС активности	Оперантно-алгоритмический	Викарно-реконструктивный	Локально-эвристический	Системно-поисковый
Характер ФС взаимодействия	Конструктивный, директивный	Директивный, конструктивный	Конструктивный, гуманистический	Гуманистический, конструктивный
ФС компетенции	Минимального уровня	Достаточного уровня	Оптимального уровня	Оптимального уровня
Области проявления активности	ЛГ*; ФКОО*	ЛГ*; ФКОО*; ФКиСДО*; ФСЖУ*	ЛГ*; ФКОО*; ФКиСДО*; ФСЖУ*; ФКиСКД*	ЛГ*; ФКОО*; ФКиСДО*; ФСЖУ*; ФКиСКД*; ФКиССЖ*

*Примечание:* ЛГ – личная гигиена; ФКОО – занятия физической культурой в рамках основного образования; ФКиСДО – занятия физической культурой и спортом в рамках дополнительного образования (секции, клубы); ФСЖУ – участие в физкультурно-спортивной жизни учреждения; ФКиСКД – физическая культура и спорт как средство организации культурного досуга; ФКиССЖ – физическая культура и спорт как средство самовыражения индивидуальности в жизнедеятельности

Экстернально-типичная (детерминированная типологическими особенностями высшей нервной деятельности) жизненная позиция проявляется в убежденности, что развитие личности природообусловлено (наследственно), в вере в судьбу и стечение обстоятельств. Отношение к природе пассивно-бережное, а к физической культуре и спорту хотя и осознанное, но не действенное. Физкультурно-спортивная активность носит оперантно-алгоритмический характер и, в сущности, представлена простейшим репродуктивным самообучением и самовоспитанием, поскольку как целостный культурологический процесс физкультурно-спортивного самосовершенствования она либо не имеет для субъекта личностного смысла, либо не достаточно подкреплена инструментально (низкий уровень сформированности физкультурно-спортивных компетенций), либо же не обеспечена надлежащими условиями.

**«Потребитель» ФССЖ** – это субъект, который живет согласно созданному референтной группой образу жизни со строго регламентированными извне целеориентирами и стереотипами их достижения, выработанными в основном путем подражания и реконструктивного научения. Жизненная цель «потребителя» утилитарна и не соответствует истинному предназначению человека. Основным принципом самовыражения является принцип прагматичности или полезности.

Экстернально-референтная жизненная позиция проявляется в склонности к ожиданию помощи от окружающих и обвинению их в чинимых препятствиях, что сочетается с конформизмом и стадностью. Стремясь соответствовать субкультуре социальной общности, «потребитель» иногда «надевает на свои плечи чужой кафтан», что негативно сказывается на его здоровье, рассматриваемом в качестве средства достижения желаемых благ.

Отношение к природе потребительское, а к физической культуре и спорту осознанное и значимое, однако действенность отношения проявляется при дополнительном стимулировании активности извне.

Физкультурно-спортивная активность носит викарно-реконструктивный характер и представлена вариативно-репродуктивным самообучением и воспитанием, физкультурно-спортивное самосовершенствование имеет для субъекта личностный смысл, субъектная активность проявляется при условии ее внешнего стимулирования. Физкультурно-спортивные компетенции сформированы на «минимальном уровне».

**«Созидатель» ФССЖ** – это субъект, который совместно с членами определенной социальной общности создает приемлемый для нее (общности) образ жизни и на основе собственных целеориентиров реализует свою индивидуальность в социокультурной среде.

Жизненная цель «созидателя» осознанна и связана с самореализацией в обществе. Основным принципом самовыражения является принцип культуросообразности.

Интернально-коллективная жизненная позиция проявляется в социально-статусной идентификации, личной активности и ответственности за все события в мире, обществе и собственной судьбе. Открытость, активность, толерантность, сотрудничество способствуют осознанию терминальной ценности здоровья как того ориентира, к которому следует стремиться.

Отношение к природе попечительское, а к физической культуре и спорту осознанное, значимое и действенное, однако действенность отношения наиболее эффективна в условиях физкультурно-спортивного взаимодействия, то есть в группе, а лучше в команде.

Физкультурно-спортивная активность носит локально-эвристический характер и представлена продуктивным самообучением и воспитанием чаще всего в физкультурно-спортивном сообществе, физкультурно-спортивное самосовершенствование имеет для субъекта личностный смысл, физкультурно-спортивные компетенции «достаточного уровня» обеспечивают ФССЖ.

**«Сценарист» ФССЖ** – это субъект, который способен создавать эталонные модели стиля жизни с учетом природных и социокультурных факторов и реализовывать свою индивидуальность согласно собственному миропониманию в гармонии с природой, социумом и его культурой.

Жизненная цель «сценариста» глубоко осознана, связана с самореализацией в природной и социокультурной среде. Основным принципом самовыражения является принцип *ценностного сознания*, расширяющий поле рефлексии над смыслом жизни и учитывающий соотношенность получаемых знаний о мире не только с особенностью средств и операций культуросозидающей деятельности, но с ее ценностно-целевыми ориентирами.

Интернально-автономная жизненная позиция проявляется в наличии собственного миропонимания, основанного на свободе, толерантности и ответственности за будущее человечества и среды его бытия, за судьбу своих близких и самого себя. Открытость, активность, самостоятельность, толерантность способствуют осознанию самооценности здоровья как общечеловеческой ценности, как условия свободы и самореализации.

Отношение к природе активно бережное, а к физической культуре и спорту осознанное, значимое и творческое, что ориентирует субъекта на творческий поиск способов самовыражения в жизнедеятельности средствами физической культуры и массового спорта с учетом природных и социокультурных факторов и своих индивидуально-личностных особенностей.

Физкультурно-спортивная активность носит системно-поисковый характер, требует при построении ФССЖ постоянного учета влияния внешних и внутренних условий и представлена продуктивным самообучением и самовоспитанием. Физкультурно-спортивное самосовершенствование имеет для субъекта глубокий личностный смысл, являясь способом самовыражения индивидуальности, физкультурно-спортивные компетенции «оптимального уровня» обеспечивают ФССЖ и позволяют его творчески преобразовывать.

**Следует отметить, что «созидатель» и «сценарист» как наиболее активные субъекты ФССЖ обеспечивают единство целей, средств и результатов самовыражения своей индивидуальности в жизнедеятельности средствами физической культуры и массового спорта, детерминированных собственным миропониманием, индивидуально-личностными особенностями, а также спецификой физкультурно-спортивной среды.**

В целях выявления реальной картины физкультурно-спортивной активности нами в период с 1996 по 2001 гг. было проведено констатирующее социально-педагогическое исследование с привлечением 2425 студентов вузов и сузов Тюмени, результаты которого показали, что в иерархии их жизненных ценностей «здоровье» занимает не ниже 5-го рангового места, причем около 85% опрошенных признают физическую культуру и массовый спорт действенным средством созидания и укрепления здоровья и лишь 17,8% из них регулярно занимаются физкультурно-спортивной деятельностью дополнительно к академическим занятиям. Наиболее распространенные причины низкой физкультурно-спортивной активности связаны с отсутствием времени, отдаленностью мест занятий, слабой организацией спортивно-массовой работы по месту учебы и жительства. В то же время физкультурно-спортивные потребности молодых людей значительно выше их реальной активности, а в иерархии видов деятельности в сфере досуга занятиям физическими упражнениями студенты отводят в среднем 3,5% свободного времени. Наиболее значимыми мотивами посещения занятий по дисциплине «Физическая культура» для студентов являются «желание повысить физическую подготовленность», «необходимость получения зачета», «желание быть здоровым» и «желание совершенствовать телосложение». Большинство студентов предпочитаемой формой организации академических занятий назвали секции по видам спорта на основе дифференциации физкультурно-спортивных интересов, которые у девушек в основном связаны с аэробикой, атлетической гимнастикой и спортивными играми, у юношей – со спортивными играми, единоборствами и атлетизмом.

Физкультурная грамотность большинства студентов соответствует низкому уровню: 34,4% опрошенных не могут составить комплекс упражнений гигиенической гимнастики, 81,6% – не компетентны в вопросах закаливания, 30,3% – не умеют делать самомассаж, 74,5% – не владеют техникой аутотренинга и т. д.

Изучение уровня соматического здоровья по Л. Г. Апанасенко и общей физической подготовленности студентов показало, что 40–52% обследованных девушек и юношей 17–18 лет имеют низкий и ниже среднего уровень соматического здоровья, 36–50% – средний, 12–22% – выше среднего и только 3–7% – высокий уровень. При этом 9–21% студентов показали низкий уровень общей физической подготовленности, 34–42% – ниже среднего, 44–48% – средний, 11–19% – выше среднего и лишь 2–4% – высокий.

Результаты эмпирических исследований позволили выявить основные *проблемные зоны* и *опорные точки* физического воспитания студенческой молодежи Тюмени. *Проблемными зонами* являются, во-первых, невысокое качество результатов воспитательно-образовательного процесса; во-вторых, не отвечающая современным требованиям организация учебного процесса и спортивно-массовой работы по месту учебы и жительства (общежития). *Опорными точками* совершенствования физического воспитания студенческой молодежи могут быть признание молодыми людьми терминальной значимости здоровья и инструментальной значимости физической культуры и массового спорта как средств его поддержания; выраженность физкультурно-спортивных потребностей, мотивов, интересов; резервы свободного времени.

Опытно-экспериментальная работа по становлению ФССЖ была организована в Тюменском государственном университете в период с 2000 по 2003 гг.

Механизмы становления физкультурно-спортивного стиля жизни были связаны с осознанием, оценочной рефлексией, принятием, самоопределением, самоуправлением, самовыражением и реализовывались через прохождение ряда ступеней.

Индивидуальное приобщение студентов к ФССЖ и формирование физкультурно-спортивных компетентностей происходило в результате успешного протекания пяти взаимосвязанных процессов: присвоения – как интериоризации физкультурно-спортивных ценностей (хочу); развития физических, эмоционально-волевых и коммуникативных качеств (могу); освоения физкультурно-спортивных знаний (знаю); овладения физкультурно-спортивными умениями и навыками (умею); обогащения субъектного физкультурно-спортивного опыта (имею); ведения физкультурно-спортивного стиля жизни (буду).

Основным условием становления физкультурно-спортивного стиля жизни стало построение и обогащение педагогами и студентами физкультурно-спортивной среды образовательного учреждения, в которой согласно экпсихологическому подходу О. Дункана, Л. Шноре [3] и В. А. Ясвина [2] нами были выделены *субъекты* (педагоги, студенты и др.) физического воспитания, *пространственно-предметный* (физическое окружение), *социально-коммуникативный* (социальные взаимодействия), *содержательно-технологический* (воспитательно-образовательный процесс) *компоненты*.

Физкультурно-спортивная среда образовательного учреждения осваивалась и обогащалась субъектами физического воспитания как единство взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов открытой и неравновесной системы «человек – среда», где каждый субъект осуществлял свою деятельность, творчески используя и преобразуя пространственно-предметные элементы, дифференцированные программы и технологии в контексте благоприятных социальных отношений.

В физкультурно-спортивной среде были упорядочены связи и отношения между содержательно-технологическим, социально-коммуникативным и про-

странственно-предметным компонентами на основе принципов открытости и когерентности; прогностичности и опережающего развития; координации и уравнивания; гетерогенности и гибкости; компенсации и кумулятивности.

Была обеспечена вариативность физического воспитания на основе интеграции содержания и форм общего основного (дисциплина «Физическая культура») и дополнительного (секционные занятия по видам спорта) образования в сфере физической культуры и массового спорта через реализацию принципа междисциплинарности в процессе достижения координации, кооперации, комплементарности и целостности между их составными компонентами.

Эффективность становления физкультурно-спортивного стиля жизни студентов обеспечивалась *построением* открытой и когерентной задачам целостного развития личности физкультурно-спортивной среды на основе интеграции содержания и форм основного и дополнительного образования в сфере физической культуры и массового спорта; *конкретизацией* целей физического воспитания как формирование физкультурно-спортивных компетенций; *соответствующим* отбором учебного материала для реализации значимой проектно-исследовательской деятельности согласно физкультурно-спортивным интересам; *организацией* конструктивного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса, ориентированного на прояснение и актуализацию не только индивидуальных, но и групповых смыслообразующих контекстов физкультурно-спортивной деятельности; *улучшением* ресурсного (материально-технического, кадрового, учебно-методического) обеспечения.

И если в 2000 г. 28,5% студентов были приобщены к ФССЖ в качестве «носителя», 38,5% – в качестве «потребителя», 27,4% – в качестве «созидателя», 5,6% – в качестве «сценариста», то в 2003 г. количество студентов, приобщенных к ФССЖ в качестве «носителя», сократилось до 17,6% – за счет прояснения ценностно-смысловых ориентиров физкультурно-спортивной деятельности, достоверного повышения значимой мотивации и методической подготовленности, увеличения физкультурно-спортивной активности.

*Таким образом,* становление физкультурно-спортивного стиля жизни следует осуществлять в открытой, сложной, гетерогенной, гибкой и когерентной задачам целостного развития личности физкультурно-спортивной среде через «осознание осознания» (М. Бахтин), или понимание человеком *оснований собственных мироориентаций, определяющих его индивидуальность и взаимодействие с окружающим миром природы и социума*, что существенно отличается от традиционных подходов, ориентированных либо на изменение поведения человека в рамках заданных извне целеориентиров и стереотипов их достижения, либо только на совершенствование его индивидуальности.



### Литература

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Наука, 1986. – 234 с.

Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 2001. – 365 с.

Duncan O. D., Schnore L. F. Cultural, behavioral and ecological perspectives in the study of social organization // Amer. J. Sociology. – 1969. – Vol. 65. – № 2. – P. 132–136.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 374.7  
ББК 74.4

## ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ И СУБЪЕКТИВНЫЙ ОПЫТ

Е. А. Казанцева

*Ключевые слова:* мотивация; образование взрослых; личностная составляющая обучающегося; онтогенетические закономерности; субъективный опыт; профессионализм.

*Резюме:* В статье рассматриваются вопросы, связанные со спецификой образования взрослых. Уделяется особое внимание личностной составляющей обучающегося. Описывается специфика кризисов взрослых людей и необходимость их учета в процессе обучения.

Жизнь это не только дар, но и бесконечный процесс становления. Изменения внешнего мира заставляют человека обращаться к поиску новых знаний, к поиску новых возможностей для себя. И учение становится одним из основных видов деятельности человека.

Как известно, человек является загадкой не только для других, но и для самого себя. В том смысле, что никогда не знает до конца своих возможностей. «Человек необъятная вселенная. Он неисчерпаем и бесконечен в своих свойствах и качествах, в неисчислимых проявлениях своих» [6]. Только действуя, человек раскрывает для себя новые способности. Но для выстраивания победного действия в новом окружении, в изменившемся контексте, ему необходимы новые инструменты, новая техника поведения.

Именно когда человек начинает это осознавать, когда это становится актуальной потребностью, он обращается к обучению. Это то, что названо зоной ближайших интересов [11], лежащих в основе мотивированного отношения человека к окружающей действительности. Именно способность к осознанному процессу приобретения умений, навыков, знаний, качеств в наибольшей степени отличает человека от других живых существ.

Учитывая специфику нашего учебного заведения (бизнес-образование), мы сталкиваемся с людьми, достигшими определенных побед в своей жизни, создавшими предприятия, руководителями крупных компаний. Но как показывает практика, эти люди приходят не только и не столько за техническими знаниями и навыками управленца, сколько за ответами на глубинные вопросы

о смысле жизни, о добре и зле, о социальной ценности их деятельности, они задаются вопросами самопознания и самопонимания.

И в требованиях министерства образования РФ к выпускникам MBA (*Master of Business Administration*) включены следующие аспекты: «Лица, успешно освоившие программу MBA и получившие соответствующий диплом, должны понимать экологические проблемы, осознавать социальную ответственность бизнеса и быть приверженцами цивилизованных этических норм его ведения» [9].

Таким образом, бизнес-образование ориентировано на раскрытие потенциала людей, приходящих на обучение, на развитие нравственных идеалов, на позитивное развитие бизнеса и, в целом, страны.

Учебная деятельность, практически не прекращающаяся на протяжении всей жизни человека, обусловлена целым рядом условий, или факторов, которые существенно определяют ее характер, основные принципы ее организации. Прежде всего она определяется антропологическими факторами, то есть фундаментальными характеристиками самого обучающегося, которые с возрастом меняются. Меняется осознанность обучения, обогащается память, на человека оказывает влияние трудовая деятельность, практический опыт (как положительный, так и отрицательный). Однако сохраняется основа его психики, сущность, специфическая функция, врожденный талант, онтогенетические закономерности [10; 13].

Таким образом, в процессе обучения необходимо учитывать обе составляющие: как врожденную специфичность, так и исторический опыт, пережитый и усвоенный или, как его определяет Э. Ф. Зеер, – субъективный опыт личности [5].

Под субъективным опытом личности в этом случае следует понимать влияние совокупности эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию. К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда и т. д.

Врожденная специфичность чаще всего не осознается людьми полностью, а иногда и частично. Но она проявляется через тот аспект деятельности, где человек добивается наибольших результатов и который приносит ему наибольшее удовольствие. Как формулирует это А. Менегетти, известный онтолог нашего времени, идентичность (онтогенетическая закономерность в человеке) в истории проявляется в профессионализме, в его наивысших достижениях, в том виде деятельности, к которому у человека проявляется наибольшая склонность, любовь, тяга души [8]. В связи с этим обучение тому, что соответствует идентичности субъекта, даст наилучшие результаты, приведет к наибольшей реализации субъекта. Следовательно, возникает проблема анализа субъекта, его субъективного опыта, его достижений, успехов или неудач, его

склонностей на входе – на этапе организации обучения. То, о чем пишет Н. О. Вербицкая, – включение витагенного опыта в процесс обучения, «основанного на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях» [3].

К субъективному опыту, усвоенному человеком на уровне его когнитивных, эмоциональных процессов, прожитых им и определяющих его самооценку, но не имеющих отношения к его идентичности, онтогенетической закономерности, следует относиться очень внимательно. Именно с этим моментом и связана необходимость отказа от некоторых нефункциональных для данной личности стереотипов, мешающих освоению нового опыта, вершин мастерства, самореализации.

К сожалению, иногда именно субъективный опыт не дает возможности осваивать новую информацию, менять модель поведения. Так как действует механизм проекции, и нейтральную саму по себе информацию обучаемый наполняет собственным эмоциональным содержанием, переживанием и в силу этого либо принимает, либо вытесняет данную информацию как болезненную.

Особенность такого восприятия информации была наглядно продемонстрирована в работах Д. Каннемана (психолога, нобелевского лауреата в области экономики 2002 г.). Предлагая задачи по теории вероятности студентам математического факультета и профессиональным брокерам (постоянно использующим теорию вероятности в своей работе) и нагружая эти задачи второстепенной информацией чисто эмоционального характера, Каннеман пришел к выводу о том, что человеческое существо воспринимает информацию не нейтрально и чаще всего делает нелогичные выборы (в 78% – выбор противоречил теории вероятности и основывался на эмоциях) [7]. Это еще раз подтверждает, что личностная составляющая в профессиональной переподготовке взрослых людей играет важную роль.

Как показали исследования Б. Г. Ананьева, в процессе онтогенетического развития выделяются две фазы. Первая фаза характеризуется общим фронтальным прогрессом функций. На второй фазе эволюция функций сопровождается их специализацией применительно к определенной деятельности [1].

В качестве главного механизма развития во второй фазе выступают операциональные механизмы, а продолжительность этой фазы определяется степенью активности человека как субъекта и личности. В научной практике имеются данные [4], что высокий потенциал обучаемости сохраняется на всех этапах жизни. В свою очередь постоянная умственная работа, включенность личности в образовательную деятельность сохраняет высокий уровень психофизиологических функций.

Важнейшее значение в структуре развития периода зрелости имеет интеллект [12], развитие которого определяется внутренними и внешними факторами. Внешним фактором является образование, противостоящее старению. Выделяются три макропериода в интеллектуальном развитии взрослых [11]:

I период – от 18 до 25 лет, II – от 26 до 35 лет, III – от 36 до 40 лет. Эти возрастные макропериоды отличаются разными темпами развития памяти, мышления, внимания и интеллекта в целом. Научные данные убедительно свидетельствуют, что фактором оптимизации интеллектуального развития является сам процесс учения. В процессе развития взрослого человека имеет место повышение обучаемости. И этому как раз способствует изменение мотивации к учению, изменения зоны ближайших интересов.

Так, если для молодежи приоритетными интересами являются: *учеба* (как основной вид деятельности, понижающий или повышающий самооценку), *знание будущего* (необходимость знания будущего определяется прежде всего неуверенностью, отсутствием опыта и, как следствие, опасением перед будущим), *деньги* (большие желания и маленькие возможности) [11], то для взрослых людей эти приоритеты меняются: на первое место выходит интерес к таким понятиям, как смысл жизни, самореализация, успех в социуме, в бизнесе, лидерство.

Таким образом, образование взрослых людей преследует две цели, отвечающие запросам обучающихся: удовлетворение профессиональных и личностных потребностей.

Развитие личности при этом, по мнению А. А. Андреева, предполагает: улучшение навыков говорения, слушания, совершенствование умения принимать жизненно важные решения, развитие способности к самоанализу, выявление своей сущности, раскрытие своих способностей, осознание своих ценностей, понимание других людей, обучение самоуправлению, развитие навыков лидерства, принятие на себя роли лидера в организациях, совершенствование своего имиджа, умение прислушиваться к советам других людей, отказ от некоторых привычек, развитие эмоциональной гибкости, принятие на себя большей социальной ответственности, работа на благо других, приобретение умения справляться с кризисами, развитие реалистического взгляда на жизненную перспективу [2].

В профессиональном плане человек стремится: выстроить карьеру, получить междисциплинарную подготовку, найти хорошую интересную работу, продвинуться в работе, освоить новейшие технологии, новые инструменты ведения профессиональной деятельности, изучить более сложные профессиональные навыки, выстроить руководство другими работниками.

Растущие требования к профессиональной компетентности специалистов сделали образование на протяжении жизни условием их конкурентоспособности.

Конечной целью образования взрослых является формирование личности, активно, компетентно и эффективно участвующей в экономической, социальной и личной жизни [2].

В процессе обучения нельзя не учитывать те кризисы, с которыми сталкивается взрослый человек в своей жизни. Рассмотрим некоторые из них, влияющие на изменение мотивов обращения к обучению.

*Кризис 30–33 лет* обусловлен рассогласованием между жизненными планами человека и реальными возможностями. Человек отсеивает незначимое, пересматривает систему ценностей, отказывается от определенных привычек, устоявшихся взглядов [10]. Нежелание идти на изменение в системе ценностей приводит к росту противоречий внутри личности.

Мотивы обучения:

получение дополнительных возможностей для реализации жизненных планов: новые знания, инструменты, технологии в той сфере, с которой связан запрос на реализацию;

смена профессии;

изменение системы ценностей. Необходимо понять, какие ценности стали менее значительными – (по сравнению с юношескими), какие ценности более функциональны для дальнейшего развития.

*Стабильный период 33–40 лет* характеризуется тем, что наиболее успешно в этом возрасте человек делает то, что хочет, он ставит перед собой цели и добивается их достижения. Человек стремится проявить грамотность, компетентность в избранной профессии и желает получения признания.

Мотивы обучения:

повышение профессиональной компетентности; специализированное обучение;

2) получение признания за счет повышения профессионального мастерства и навыка построения отношений.

*Кризис середины жизни 40–45 лет* характерен для многих и сопровождается ростом противоречий между целостностью мировоззрения и однолинейностью развития. Человек теряет смысл жизни.

Мотивы обучения:

1) получение недостающих знаний в сферах, не связанных с профессиональной деятельностью (психология, философия, история, культурология);

2) попытка определить смысл жизни, смысл своей сущности, своего предназначения.

*Период от 45 до 50 лет* является достаточно стабильным, человек в этом возрасте должен достичь реальной зрелости. Для многих этот период является периодом лидерства и квалифицированности.

Мотивы обучения:

1) формализация, систематизация профессиональных знаний;

2) получение навыков обучения молодого поколения (педагогика, андрогогика).

На любом этапе мы сталкиваемся с совмещением личностных и профессиональных аспектов. Накладывает отпечаток также тот факт, что скорость внешних изменений настолько велика, что получаемая информация практически мгновенно устаревает. В связи с этим наиболее актуален такой подход к обучению, который предусматривает выработку самого навыка изменений, навыка обработки

информации и принятия решений, навыка постоянного пополнения своих знаний как самостоятельно, так и с использованием обучающего.

Новизна такого подхода к осуществлению деятельности связана с постоянной ломкой стереотипов, устоявшихся форм жизнедеятельности человека, что требует соответствующего теоретического осмысления и адекватных образовательных технологий [3]. Такие технологии должны отвечать требованиям конструктивной помощи работающим людям в преобразовании имеющегося профессионального и жизненного опыта в новое качество.

В настоящий момент данный вопрос актуален еще и по следующей причине. Успешность осуществления процессов социально-экономического развития общества связана с вооружением руководителей различных уровней такими теоретическими и технологическими знаниями, которые бы способствовали сохранению и развитию культурного, духовно-нравственного потенциала личности, исторического опыта общества в целом, его отдельных групп, в процессе активных экономических преобразований.

### Литература

Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М.: Знание, 1973.

Андреев А. А., Каплан С. Л., Краснова Г. А. Основы открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002.

Вербицкая Н. О. Теоретические основы витагенного образования взрослых: Монография. – Екатеринбург: УрГПУ: УрО РАО, 2001.

Вершиловский С. Г. Образование взрослых в России: вопросы теории. – Педагогика. – 2003. – № 8.

Зеер Э. Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997.

Змеев С. И. Андрогогика: теоретические основы обучения взрослых людей. – М.: ИОО МО РФ, 1999.

Каннеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности. Правила и предубеждения / Пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2005.

Менегетти А. Психология лидера / Пер. с итальянск. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2004.

Приказ Министерства Образования Российской Федерации № 3381 «Об утверждении Государственных требований к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации МВА». – М., 2003.

Психология: Учебник // Отв. ред. А. А. Крылов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК Велби: Изд-во Проспект, 2004.

Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2005.

Степанова Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии. – СПб.: МААН, 1995.

Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1994.

УДК 378.1  
ББК 74.584 (2)

## О СЕРТИФИКАЦИИ И ВАЛИДИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

О. Ф. Шихова

*Ключевые слова:* образовательный стандарт; валидность; критерии качества; экспертиза.

*Резюме:* В статье рассматривается проблема сертификации и валидации образовательных стандартов для высшей школы; представлены возможная структура сертификата и ее описание.

Согласно Федеральному закону «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) неперменной частью государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования является его национально-региональный компонент. Однако многие специалисты отмечают, что правовой статус этого компонента является довольно неопределенным, «размытым» [7]. Закон не уточняет объекты национально-региональных (и вузовских) компонентов, их функции, объемы, цели и задачи. Вместе с тем очевидно, что для качественного развития образовательных стандартов (ОС) необходимо гармоничное единство их целевых, ценностных, содержательных и оценочно-диагностических параметров, что требует, в свою очередь, четкой схемы распределения как объектов стандартизации, так и объектов диагностики между федеральным, региональным и вузовским уровнями.

Считаем, что способствовать решению этой задачи будет процедура сертификации образовательных стандартов, при этом в состав сертификата могут быть включены такие его характеристики и сопровождающие материалы, как:

- пояснительная записка;
- описание иерархической структуры;
- учебные тезаурусы дисциплин;
- педагогические контрольные материалы для диагностики стандарта;
- значения критериев качества и валидности.

Пояснительная записка должна раскрывать назначение образовательного стандарта, включать сведения о его разработчиках, рецензентах, апробации. Это позволит сделать процесс разработки и реализации ОС более открытым и информативным.

Иерархическая структура образовательного стандарта должна отражать его «трехслойное» построение [6], представляющее собой:

- федеральный компонент, который является ведущим в государственной норме образования, и должен учитывать, в том числе, общемировые тенденции и направления развития высшего образования;



- региональный компонент – составляющая нормы образования, учитывающая специфику и цели образования выпускников данного региона;

- вузовский компонент – «составляющая нормы образования, зафиксированная в той или иной форме, направленность, содержание и структура которой устанавливаются учебным заведением с учетом его собственных традиций, педагогической (академической) культуры, взаимодействия с окружающей социальной культурой и экономической средой» [6, с. 260].

Возможен, на наш взгляд, и кафедральный компонент ОС, устанавливаемый и реализуемый по «заказу» отдельных предприятий.

Тем самым структура образовательного стандарта должна включать инвариантную и вариативную части. Инвариантная часть должна быть единой для всех образовательных учреждений одного типа, одного направления подготовки и одной группы специальностей. Вариативная часть образовательного стандарта должна учитывать требования национально-регионального и вузовского компонентов, соотносясь с потенциалом региона, вуза и соответствующим экономическим и социальным окружением.

В целях реализации принципа диагностичности образовательный стандарт, по-нашему мнению, должен содержать соответствующий учебный тезаурус, согласованный с тезаурусом специалиста (выпускника) и сопряженный с единой для всех образовательных учреждений одного типа моделью обучения, которую для данной группы специальностей устанавливает УМО, а внутри вуза – его методический совет.

В учебном тезаурусе, который представляет собой множество дескрипторов (терминов, понятий, ключевых слов и т. п.) и множество логических связей между ними [4], должна быть выделена диагностируемая часть, на базе которой формируется тезаурус педагогических контрольных материалов (ПКМ), в том числе и на тестовой основе. Причем отбор ПКМ станет более аргументированным, если таксономия учебных целей в ОС будет построена на основе известного классификатора знаний Блума – Гагна – Аванесова [5].

Для полноценного исполнения образовательным стандартом предписанных ему функций (организационно-управленческой, развивающей и прогностической, диагностической и др. [6]) необходимо проектирование таких моделей ОС, которые удовлетворяли бы определенным критериям качества, позволяющим анализировать и сравнивать различные варианты ОС. Так, для оценки качества образовательного стандарта по конкретной учебной дисциплине такими критериями могут быть [2]:

- «полнота целеполагания» (**Ц**) (соответствие ОС целям высшего профессионального образования);

- «фундаментальность» (**Ф**) (обеспечение образовательным стандартом широкой научной подготовки специалистов, как минимум, для направления или для группы специальностей);

- «гуманистичность и гуманитарность» (**Г**) (мера ориентации ОС на развитие личности специалиста, расширение его кругозора и т. п.);

- «структурность» (**С**) (выделение в ОС федерального, регионального и вузовского компонентов);

- «методическая полнота» (**М**) (методическое обеспечение ОС, например наличие педагогических контрольных материалов, типовых экзаменационных требований по всем общенаучным дисциплинам и т. п.);

- «технологичность ОС» (**Т**) – (наличие способов и средств диагностической постановки учебных целей и возможности объективных поэтапных измерений степени их достижения, например наличие учебного тезауруса дисциплины, системы мониторинга соблюдения требований ОС и др.).

Кроме приведенных выше шести критериев, которые могут быть использованы для оценки качества любых образовательных стандартов, возможно введение и дополнительных критериев, таких как: «Экономичность» (**Э**); «Поли-техничность» (**П**) – для естественно-научных дисциплин и др. В зависимости от специфики учебной дисциплины число критериев – показателей качества ОС – может изменяться, а их содержание конкретизироваться. В качестве оценочной шкалы предлагается принять 10-балльную, присваивая образовательному стандарту соответствующее количество баллов:

- 10–9 баллов, если он в полной мере (или почти) удовлетворяет данному критерию;

- 8–6 баллов, если в основном удовлетворяет;

- 5–2 балла, если требует существенной доработки;

- 1–0 баллов, если он (по мнению экспертов) совершенно неприемлем.

Каждый критерий может иметь свои градации (см. табл.). Конкретизация показателей типа «Ф» должна производиться исходя из действующего классификатора направлений подготовки специалистов в высшей школе.

Если для оценки качества образовательного стандарта применять 10-балльную шкалу, то при использовании шести основных критериев («Ц», «Ф», «Г», «Т», «С», «М»), содержащих 24 градации, и при условии, что ОС должен в основном им удовлетворять ( $\approx 7$  баллов), «приемлемый» ОС может быть оценен примерно в 170 баллов ( $24 \times 7$ ).

Эта оценка должна быть дифференцированной для образовательных стандартов различного уровня (федерального, регионального, вузовского), различных дисциплин, а также при введении для них различных весовых коэффициентов, учитывающих различную значимость критериев ОС. Весовые коэффициенты устанавливаются методом групповых экспертных оценок (ГЭО) [4].

В качестве экспертов по отбору критериев и оценке качества образовательных стандартов могут привлекаться как профессорско-преподавательский состав вузов, так и работники соответствующих отраслей как потребители выпускников высшей школы.

Что касается валидности образовательных стандартов, то под ней следует понимать пригодность ОС для повышения качества подготовки специалистов в высшей профессиональной школе.

Содержание критериев качества образовательного стандарта и их градации

Критерий качества	Характеристика критерия	Градация	
1. «Полнота целеполагания» (Ц)	Соответствие основным положениям Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»	Ц – 1	
	Соответствие модели специалиста (например, инженера-радиотехника)	Ц – 2	
	Соответствие квалификационной характеристике (например, требованиям, предъявляемым к инженеру по проектированию и разработке радиоаппаратуры)	Ц – 3	
2. «Фундаментальность» (Ф)	Гарантированность получения фундаментальных знаний (например по физике)	• для специалистов, работающих в одной из отраслей знаний (например, в области техники)	Ф – 1
		• для одного из направлений подготовки (например, приборостроения)	Ф – 2
		• для группы специальностей (например, по работе с ЭВМ)	Ф – 3
		• для группы специализаций конкретной специальности	Ф – 4
		• для одной специальности	Ф – 5
3. «Гуманистичность и гуманитарность» (Г)	Ориентация на развитие личности	Г – 1	
	Связь (по естественно-техническим дисциплинам) с гуманитарным циклом	Г – 2	
	Ориентация на развитие научного мировоззрения	Г – 3	
	Ориентация на усвоение методологии научного познания	Г – 4	
4. «Структурность» (С)	Выделение федерального, регионального и вузовского компонентов	С – 1	
	Выделение отраслевого (или для группы специальностей) компонента	С – 2	
	Наличие тезауруса специалиста	С – 3	
	Формулирование в ОС общих требований к специалисту	С – 4	
5. «Технологичность ОС» (Т)	Согласование с действующими учебными планами	Т – 1	
	Наличие реальной сетки часов для усвоения ОС	Т – 2	
	Наличие тезауруса дисциплины	Т – 3	
	Наличие рекомендаций по организации мониторинга ОС	Т – 4	
6. «Методическая полнота» (М)	Наличие приложений, содержащих типовые учебные программы	М – 1	
	Наличие педагогических контрольных материалов для диагностики степени достижения требований ОС типа фонда комплексных квалификационных заданий или тестовых заданий	М – 2	
	Наличие списка учебно-методической литературы, изданной специально для реализации данного ОС	М – 3	
	Наличие разработанных для реализации ОС компьютерных программ (обучающих, контролирующих) и других технических средств обучения	М – 4	

Оценивать валидность предлагается по следующим пяти компонентам: «целеполагания», «соответствия», «прогностичности», «конструкта» и «технологичности».

Под валидностью целеполагания ( $W_{ц}$ ) понимается соответствие содержания образовательного стандарта общим целям подготовки, отраженным в модели специалиста.

Под валидностью соответствия ( $W_{с}$ ) понимается соответствие его содержания основным учебно-нормативным документам, регламентирующим подготовку специалиста по данному направлению (специальности).

Прогностическая валидность ( $W_{п}$ ) отражает пригодность образовательного стандарта для подготовки специалистов, удовлетворяющих прогрессивным требованиям, ориентированным на перспективу развития научно-технического прогресса, на «перспективные цели – идеалы» [1].

Валидность конструкта ( $W_{к}$ ) характеризует его пригодность для формирования необходимых профессиональных качеств специалиста, которые пока еще являются скрытыми (латентными).

И наконец, под технологической валидностью ( $W_{т}$ ) образовательного стандарта понимается его пригодность для реализации, то есть методическая полнота ОС (наличие педагогических контрольных материалов, рабочих программ, учебных тезаурусов и т. п.).

Для определения разновидностей валидности целесообразно использовать метод ГЭО, привлекая в качестве экспертов преподавателей различных вузов, ведущих подготовку по определенной специальности, работодателей, выпускников и др. Предварительно все эксперты должны ознакомиться с действующим стандартом и моделью специалиста, а также с порядком заполнения анкет и целями экспертизы.

Итоговая валидность образовательного стандарта может быть вычислена по формуле:

$$W = C_1 W_{ц} + C_2 W_{с} + C_3 W_{п} + C_4 W_{к} + C_5 W_{т},$$

где  $C_1 \div C_5$  – весовые коэффициенты компонентов валидности, которые можно определить методом ГЭО.

Численные значения разновидностей валидности могут быть определены с помощью коэффициента  $\varphi$  – аналога коэффициента ранговой корреляции Пирсона [2].

Предлагаемый подход может быть использован при определении валидности любого компонента образовательного стандарта: федерального, национально-регионального, вузовского и др.

Полагаем, что валидизация и сертификация стандартов высшего профессионального образования будет способствовать формированию общественной культуры образовательного стандарта, «...в компетентное поле которой

должны включаться соответствующие министерства и ведомства, региональные органы управления высшим образованием, работодатели и их объединения, становящиеся профессиональные сообщества, социальные партнеры» [7, с. 201–202] и другие заинтересованные лица.

### Литература

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий: Учебная книга. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: пособие для слушателей учебного центра Гособразования СССР. – М.: МИСиС, 1989. – 167 с.
3. Байденко В. И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования: Монография. – Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 440 с.
4. Загвязинский В. И., Амонашвили Ш. А., Закирова А. Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. – 2002. – № 9. – С. 3–10.
5. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра. Монография / Под ред. В. И. Байденко и Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 206 с.
6. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
7. Шихова О. Ф. Образовательные стандарты: проблемы структуры и диагностичности: Монография. – Москва – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2004. – 188 с.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37.015.32  
ББК Ю940

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АГРЕССИЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННАЯ ДЕФОРМАЦИЯ УЧИТЕЛЯ

В. В. Дикова,  
Э. Ф. Зеер

*Ключевые слова:* агрессивное поведение; педагогическая агрессия; профессионально обусловленные деформации.

*Резюме:* В статье анализируются различные психологические концепции агрессии, обосновывается развитие педагогической агрессии как профессионально обусловленной деструкции. В эмпирической части исследования обобщены характеристики агрессивных форм поведения педагогов, обоснована типология педагогической агрессии. В заключении показаны возможности преодоления педагогической агрессии учителя в ходе проведения специальных психотехнологий.

### Введение в проблему

В отечественной и зарубежной психологической литературе широко представлены научные труды, раскрывающие позитивное влияние учебной и профессиональной деятельности на формирование личности. Однако становление личности сопровождается периодически возникающими внешними и внутренними противоречиями, критическими моментами, в ходе которых происходит изменение вектора профессионального развития. Как и всякий процесс развития, профессиональное становление несет человеку не только совершенствование и психические приобретения, но и деструктивные изменения личности. Одной из форм профессионально обусловленных деструкций являются деформации личности. Количество работ, направленных на изучение профессиональных деформаций, очень ограничено. Отдельные аспекты проблемы профессиональных деформаций освещены в работах С. П. Безносова, Р. М. Грановской, А. Н. Корнеевой, А. К. Марковой, А. Л. Свеницкого, Э. Э. Сыманюк. Исследователи указывают, что деформации развиваются под влиянием условий и характера профессиональной деятельности, которые оказывают негативное воздействие на развитие личности, продуктивность деятельности, затрудняя достижение вершин профессионализма.

А. Л. Свеницкий, подводя итоги анализа многих исследований данной проблемы, приходит к закономерному выводу: «Проблема «профессиональной деформации» почти совершенно не изучена, хотя представляет значительный интерес и в теоретическом, и прикладном плане. Одна из важнейших задач состоит в формировании гармонично развитой личности, а не однобокого профессионала» [12, с. 40].

Негативные явления профессиональной деятельности – кризисы, стагнация, деформации личности исследуются достаточно узким кругом специалистов в области психологии профессий [1; 3; 4; 5]. Научные исследования, проводимые кафедрой психологии профессионального развития в 1995–2000 гг., привели к определению основных детерминант и видов профессиональных деформаций, встречающихся у педагогов [4, с. 57]. Среди них такие, как педагогическая агрессия, демонстративность, педагогический догматизм, доминантность, педагогическая индифферентность и другие.

В качестве специального предмета научных изысканий в 2001 г. нами была избрана педагогическая агрессия. Цель данной работы – психологическая характеристика феномена педагогической агрессии. Задачи исследования: 1) анализ теоретических подходов; 2) определение установленных обобщенных характеристик агрессивных форм поведения педагогов; 3) обоснование типологии педагогической агрессии.

### Теоретические подходы исследования агрессии

Наиболее общим родовым понятием является *агрессия* – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и тому подобное) [10, с. 409].

В большинстве теоретических подходов к объяснению агрессии существует дуалистический взгляд на понимание агрессии как поведенческого акта и как особенностей личностной организации человека. *Агрессивное поведение* является одной из форм реагирования на неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и другие психические состояния. Психологически агрессивное поведение выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для объекта окружением.

Как относительно устойчивое личностное качество, *агрессивность* выражается в готовности к реализации деструктивной формы поведения, приобретаемое в процессе социализации. Личностная агрессивность не всегда реализуется в агрессивном поведении. То есть агрессивность сама по себе не делает субъекта социально опасным, равно как и агрессивные действия не всегда

имеют неодобряемую обществом форму. Она играет важную адаптивную и защитную функцию в том случае, когда агрессия необходима и достаточна для сохранения жизни субъекта.

Агрессия как поведенческий акт и агрессивность как свойство личности являются характеристиками человека как целостной системы. Представляется целесообразным рассматривать проявления одного феномена как совокупность взаимообусловленных характеристик. Исходя из данного тезиса *педагогическая агрессия* является профессионально обусловленной деформацией педагога и проявляется как враждебное отношение к учащимся и деструктивное профессиональное поведение. Враждебная направленность поведения выражается в реализации властных тенденций и связана с педагогическим воздействием, противоречащим нормам профессиональной педагогической деятельности, этики и деонтологии.

Изучение феномена педагогической агрессии, актуальность которого не вызывает сомнений, имеет особое значение. На наш взгляд, именно агрессия вызывает наиболее разрушительные последствия взаимодействия субъектов педагогического процесса, оказывая губительное влияние на развитие личности учащихся, педагогическое взаимодействие учителей и школьников.

Анализ литературных источников позволяет дать следующее определение педагогической агрессии – это деструктивное поведение, выражающееся в нарушении профессионально-нравственных норм взаимодействия учителя и учащихся. Обычно педагогическая агрессия проявляется как враждебное отношение к учащимся и обнаруживается на разных уровнях: от вербальной до физической. Агрессия связана с «карательным» педагогическим воздействием, насмешками, угрозами, навешиванием «ярлыков», грубостью, желанием подчинить своим требованиям поведение учащихся. Как профессионально обусловленная деформация, педагогическая агрессия относится к профессионально-типологическим деформациям [4, с. 240]. Данный вид деформаций обусловлен наложением индивидуально-психологических особенностей личности на психологическую структуру деятельности, которая неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности специалиста. С одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, способствующих успешному осуществлению профессиональной деятельности, а с другой – изменение, подавление, разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Нарушается целостность личности, снижаются ее адаптивные свойства, педагог становится более чувствительным к воздействию стрессовых факторов, ослабевает эмоциональная стабильность, усиливается тревожность и враждебная настроенность.

Для дальнейшего научного осмысления природы педагогической агрессии необходимо уточнить смысл и значение самого понятия «агрессия», а также «агрессивность» и «агрессивное поведение», которыми мы будем оперировать по ходу дальнейшего анализа проблемы. Не нарушая логики системного подхода в изучении личности и деятельности, прибегнем к рассмотрению агрессии



в контексте этико-гуманистического подхода, выделяемого А. А. Реаном [11, с. 4]. В качестве аргумента такого подхода можно принять определенную ограниченность предмета исследования рамками педагогического взаимодействия, проявляющегося в противодействии учителя и учащихся. Противодействие может проявляться в форме конфронтации, бездействия, конкуренции, обособления и других.

Так как спектр действий, которые могут при определенных обстоятельствах считаться агрессивными, достаточно широк, то вполне закономерно возникает необходимость классифицировать агрессивные действия, уточнить виды агрессии. А. Бассом (*Buss, 1976*) предложена концепция, на основании которой можно описывать агрессивные действия по трем шкалам: физическая – вербальная, активная – пассивная, прямая – непрякая (косвенная) [2, с. 29]. Различные комбинации этих шкал дают возможность классифицировать агрессивное действие по восьми возможным категориям. На основе анализа педагогической деятельности мы предприняли попытку привести примеры агрессивных действий, проявляемых педагогом, в соответствии с классификацией Басса. Например, повышение тона, оскорбление, крик могут быть расценены как вербальная, активная, прямая агрессия. Другой пример: учитель, демонстрируя свое эмоциональное состояние, бросает какой-либо предмет, вещь (книгу, журнал, ручку, тряпку), но не в учащихся. Такую агрессию можно классифицировать как физическую, активную, непрякую (косвенную). Такой подход к рассмотрению агрессии в качестве дихотомии представляется достаточно эффективным, так как позволяет внести ясность в разнообразие форм и видов агрессии.

Многообразие концептуальных подходов к объяснению феномена агрессии дает возможность сопоставить различные взгляды на проблему. Ведущий исследователь в области эмоциональной сферы человека К. Изард (1978, 1980, 1991) относит агрессию к враждебным действиям, поступкам или физическим актам, которые могут запускаться и поддерживаться эмоциями, входящими в *комплекс враждебности*. В этот комплекс входят три фундаментальные эмоции: гнев, отвращение и презрение, с определенными влечениями и аффективно-когнитивными структурами, которые К. Изард назвал «враждебной триадой» [6], рассматривая враждебность как сложное мотивированное психическое состояние, а агрессию – как вытекающее из него поведение.

Другой взгляд на природу агрессии представлен в одной из ранних концепций Дж. Долларда (1939) – *теория фрустрации – агрессии*, которая остается достаточно популярной среди известных исследователей. Основные положения теории сводятся к двум основаниям: 1) фрустрация всегда приводит к агрессии (в любой форме) и 2) агрессия всегда является результатом фрустрации. Однако фрустрация в данном контексте не вызывает прямую агрессию как

объект (предмет), блокирующий целенаправленную деятельность, а является провоцирующим побуждением к агрессии.

Принимая во внимание стрессогенность профессии учителя, легко предположить, что фрустрирующих ситуаций в повседневной школьной жизни достаточно много и закрепление негативного аффекта может происходить практически ежедневно. Большое количество работ по данной проблеме указывает, что продолжительность профессиональной деятельности влияет на снижение устойчивости к стрессу, эмоциональной нестабильности, полную или частичную утрату рефлексивных способностей вследствие консервации профессиональных поведенческих программ [3; 4; 5; 7; 8; 9]. Профессиональное поведение отличает низкий уровень самосознания и стереотипность установок.

Теория социального научения А. Бандуры (*Bandura*, 1983) предлагает рассматривать агрессию как некое специфичное социальное поведение, которое имеет такие же формы усвоения, как и любое другое социальное поведение. Несмотря на значительное разнообразие механизмов научения, агрессивное поведение усваивается посредством оперантного научения, через непосредственный опыт агрессивного поведения, в котором подобные действия поощряются и подкрепляются, а также викарного научения, то есть научения через наблюдение за поведением других людей.

Понимание данных механизмов агрессии применительно к профессиональным деформациям имеет глобальное значение, так как агрессивный учитель не только разрушительно воздействует на психику учащихся, но и являет собой пример для подражания и закрепления ответных агрессивных реакций, обогащая их поведенческий репертуар. При этом у наблюдателей (учащихся) формируется представление о том, как выстраивается поведение, осуществляется профессиональная деятельность, нарушаются моральные и этические эталоны деятельности. Впоследствии такие примеры могут стать руководством к реальному действию. Отсутствие внутренней позиции учителя по отношению к нормам (этическим в том числе) профессиональной деятельности при наличии издержек административного контроля, вызывают эффект безнаказанности, вседозволенности, реализации властных тенденций – «прав тот, у кого больше прав» [1; 3; 4]. В таких «благоприятных» условиях педагогическая агрессия не только закрепляется как вполне приемлемый способ профессионального поведения, но и получает развитие, продолжая дальнейшее деформирование личности.

### Эмпирическое исследование педагогической агрессии

Обобщая наши теоретические изыскания, педагогическую агрессию можно определить как деструктивно детерминированное искажение социально-нравственной функции учителя при формальном наличии профессионально оправданных действий. Агрессия возникает при расогласовании мотивационных, целевых, функциональных и оценочных компонентов педагогической деятельности. Педагогическую агрессию инициируют также иррациональные

тенденции профессионального самосознания учителя. Исследуя педагогическую агрессию как профессионально обусловленную деформацию, мы столкнулись с необходимостью сбора предварительных эмпирических данных о проявлениях агрессивных действий педагогов в отношениях с учащимися, выделении психологических особенностей взаимодействия педагогов с учащимися в учебном процессе, а также изучение суждений учащихся о личностных характеристиках педагога, которые, на их взгляд, препятствуют эффективному педагогическому взаимодействию. Сбор эмпирических данных осуществлялся в общеобразовательных школах Нижнего Тагила с помощью специально разработанного опросника, составленного на основе стандартного опросника «*Шкала тактики поведения в конфликтах*», разработанного М. Штрауса и С. Штайнметц (Steinmetz, 1977; Straus, 1979) для выявления причин и последствий насилия в семье [2, с. 60]. Всего в исследовании приняли участие 720 старшеклассников (10–11 кл.). Перед опросом проводился инструктаж, формирующий положительную психологическую установку, способствующую снятию напряжения и тревожности учащихся и погружение в проблемную ситуацию. Опрос проводился анонимно, педагоги в процедуре участия не принимали.

Опросник состоит из 14 утверждений, расположенных в порядке нарастания степени агрессивности педагогического воздействия. Респонденты указывают степень, с которой педагоги проявляют данные особенности поведения в отношениях с учащимися. Это позволяет одновременно определить, какие агрессивные действия чаще всего реализуются и в какой мере они проявляются. Помимо этого опросник, приведенный ниже, содержит 3 вопроса, касающихся наиболее предпочтительного стиля взаимоотношений с учителем и его личностных качеств, влияющих на учебный процесс.

Ответы учащихся на вопрос о предпочитаемых взаимоотношениях с учителем распределились следующим образом: дружеские – 52,8%, деловые – 38,4%, партнерские – 8,8%, что свидетельствует об особой роли личностных и профессионально значимых качеств педагога в системе взаимоотношений. Ответы учащихся на вопрос о частоте конфликтов с учителем распределились: никогда – 22%, иногда – 47,5%, часто – 30,5%. Такое распределение ответов указывает на высокую конфликтность взаимоотношений в школе, а значит наличие благоприятных ситуаций для реализации агрессии, проявляемой в условиях конфронтации и стремления к доминированию. При определении обобщенных характеристик агрессивных проявлений педагогов мы остановились на психологическом анализе эмпирических данных, отраженных в высказываниях учащихся.

**Опросник «Тактика поведения педагога в конфликтных ситуациях»**

*Инструкция:* оцените следующие утверждения по шкале от 0 до 4. Используя расшифровку, отметьте ту оценку, которая наилучшим образом показывает взаимодействие с учителем.

0 – никогда; 1 – почти никогда; 2 – иногда; 3 – почти всегда; 4 – всегда.

№ п/п	Утверждения	Варианты ответов				
		0	1	2	3	4
1	Учителя стараются обсуждать проблемы спокойно	0	1	2	3	4
2	Обсуждают проблемы спокойно	0	1	2	3	4
3	Ищут дополнительную информацию для решения проблемы	0	1	2	3	4
4	Призывают кого-то еще, чтобы рассудили и помогли	0	1	2	3	4
5	Много говорят, но не кричат, не повышают тон	0	1	2	3	4
6	Кричат, повышают тон, оскорбляют	0	1	2	3	4
7	Обижаются и отказываются разговаривать	0	1	2	3	4
8	Бросают что-нибудь (книгу, ручку или другой предмет)	0	1	2	3	4
9	Бросают что-нибудь в ученика (тетрадь, книгу и другие предметы)	0	1	2	3	4
10	Выбегают из класса (аудитории)	0	1	2	3	4
11	Толкают, хватают или тащат ученика	0	1	2	3	4
12	Угрожают ударить или бросить чем-нибудь	0	1	2	3	4
13	Бьют (или пытаются ударить) ученика чем-нибудь (к.-л. предметом)	0	1	2	3	4
14	Бьют (или пытаются ударить) ученика (рукой)	0	1	2	3	4
15	Какие отношения с учителем ты предпочитаешь? А) дружеские Б) деловые В) партнерские					
16	Как часто у тебя бывают конфликты с учителями? А) никогда Б) иногда В) часто					
17	Напиши, какие качества, на ваш взгляд, мешают педагогам в осуществлении учебного процесса?					

В качестве объяснительной схемы определения неадекватных профессиональных действий педагогов мы избрали психологическую реконструкцию поведения учителя в конфликтных ситуациях по фиксированным высказываниям учащихся. Метод психологической реконструкции отличается некоторой редуциацией педагогической агрессии. Основу составляет качественный анализ, проводимый по психологическому контексту высказываний учащихся, а не по формальным признакам. То есть обобщение эмпирических данных осуществлялось на основе реконструкции высказываний учащихся. Таким образом, мы выделили 20 обобщенных характеристик агрессивных форм поведения педагогов. Количественная обработка высказываний учащихся позволила определить частоту встречаемости агрессивных качеств и действий педагогов в совокупной выборке (табл. 1).

Таблица 1

Перечень обобщенных характеристик педагогов и частота их встречаемости в совокупной выборке

№ п/п	Характеристики	Частота встречаемости	Процент встречаемости
1	Неуравновешенность, быстро выходят из себя, «срываются», «психоз», «психуют»	487	89,7
2	«Кричат», «орут», «ругаются»	346	63,7
3	Раздражительность	306	56,3
4	«Злость»	226	41,6
5	Отсутствие взаимопонимания	167	30,7
6	«Плохо объясняют учебный материал»	154	28,4
7	Равнодушные	118	21,7
8	Нетерпимость	98	18
9	Не владеют речью («тихо говорят», «бубнят», «рассказывают себе»)	96	17,8
10	Эгоистичность	95	17,5
11	Безразличие к детям	74	13,6
12	«Злость к двоечникам»	71	13,1
13	Высокая требовательность	68	12,5
14	Недоверчивость	57	10,5
15	«Жадность»	48	8,8
16	«Слишком гордые»	37	6,8
17	«Не реагируют на просьбы», «отказываются повторить учебный материал»	35	6,4
18	«Тупизм»	25	4,6
19	Рассеянность	23	4,2
20	Халатность	13	2,4

Примечание: \* в кавычках приведены оригинальные ответы учащихся

### Типология агрессивных форм поведения педагогов

Анализ эмпирических данных при обработке опросника показал, что наиболее распространенными являются характеристики *неуравновешенности* (89,7%), проявляющейся в наиболее активных стратегиях поведения. Неуравновешенность как признак общей эмоциональной нестабильности личности имеет отражение в импульсивных действиях, враждебных высказываниях и других типах агрессии при условии соответствующей аффектации. На втором месте по количеству выборов (63,7%) признаки вербальной агрессии, которые мы обозначили как враждебные высказывания. Данный тип педагогической агрессии наиболее распространен, его действие подобно культурному шоку и часто связано с падением авторитета учителя. Не меньшее значение, по мнению учащихся, имеет *раздражительность* – как свойство личности учителя, влияющее на эффективность выполнения профессиональной деятельности

и реализующееся во всех активных стратегиях агрессивного поведения. Она проявляется в нетерпеливости, напряженности, реактивности педагога в ситуации выполнения трудовой деятельности.

*Агрессивность* (41,6%) чаще расценивается учащимися как *злость*, что обусловлено гневливой и враждебной эмоциональной окраской речи и поведения учителя. «*Злость к двоечникам*» (13%) как отдельная характеристика имеет конкретный объект, на который направлена агрессия. Частота выборов свидетельствует о достаточно редком проявлении, однако она является ярким примером дифференциации школьников по типу «симпатии – антипатии», а соответственно и различии предъявляемых педагогических требований.

Из всех характеристик, представленных в табл. 1, к проявлениям агрессии относится также *нетерпимость* (18%), занимающая 8 место. Базирующаяся на эмоциях отвращения, презрения – эта характеристика трактуется многими исследователями как противоположная *толерантности*, которой уделяется особое внимание в современных психолого-педагогических исследованиях в контексте гуманизации образования.

Ряд проявлений педагогической агрессии имеет пассивный характер, например отказ разговаривать, отвечать на вопросы, повторить учебный материал, часто сопровождаемый демонстрацией обиды, можно обозначить как оппозиция, в основе которой лежит негативизм по отношению к учащимся, коллегам, а также профессиональная усталость.

Таким образом, 78% всех опрошенных учащихся сталкивались с различными проявлениями педагогической агрессии как активного, так и пассивного характера, что указывает на актуальность предмета исследования.

Итоги теоретического анализа проблемы агрессии, а также результаты исследования позволили обобщить характеристики данной деформации и выделить ее основные типы, представленные в табл. 2.

Таблица 2

Типы педагогической агрессии и их характеристика

№ п/п	Тип педагогической агрессии	Стратегия поведения	Преобладающая эмоциональная реакция	Формы поведения
1	2	3	4	5
1.	Импульсивные действия	Активная	Аффект	Физическое воздействие на учащихся (толкают, хватают, пытаются ударить) и действия с предметами (бросают учебник, мел, тряпку, хлопают дверью, указкой и др.)
2.	Враждебные высказывания	Активная	Гнев	Словесное оскорбление, унижение учащихся, крик, угрозы, насмешки

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
3.	Конфронтация	Активная	Отчуждение	Отказ от выполнения необходимых профессиональных задач (объяснять материал, вести урок, показывать опыты). Применение действий, подменяющих учебные, применяемые в наказание (конспектировать учебник, зубрить учебный материал) и др.
4.	Доминантность	Активно-пассивная	Подавление	Установление жестких требований к учащимся, общение в форме указаний, распоряжений, применение наказаний, демонстрация власти и возможностей
5.	Оппозиция	Активно-пассивная	Негативизм	Отказ разговаривать с учащимися, отвечать на вопросы, давать объяснения, повторять учебный материал, сопровождаемый демонстрацией обиды или безответственности
6.	Дифференциация	Пассивная	Антипатия	Пристрастное отношение к отдельным учащимся («двоечникам», «хулиганам», «лентяям» и др.)
7.	Нетерпимость	Пассивная	Отвращение	Презрительное отношение к выделяющимся учащимся, имеющим отклонения в поведении, физические недостатки, неопытным и т. п.

Выделенные в результате исследования типы педагогической агрессии рассмотрены нами по степени активности стратегии профессионального поведения учителя и характеру эмоциональных переживаний. Несомненно, они нуждаются в дальнейшем изучении, уточнении содержания поведенческих проявлений, а также конкретизации психологических детерминант.

### Заключение

Представленные результаты исследования являются лишь первым шагом в изучении педагогической агрессии как профессиональной деформации. Несмотря на это, они ярко демонстрируют сложившееся положение в современной школе. М. И. Степанова называет среди множества причин школьного стресса *доминирующую* авторитарную педагогику. Авторитарный стиль педагогической деятельности, часто сопровождаемый проявлениями агрессии, вызывает психологический дискомфорт, тревожность, эмоциональную напряженность, что приводит к снижению продуктивности учебной деятельности, утомлению, сниже-

нию умственной работоспособности, а при постоянном воздействии – и к невротическим расстройствам. Профессионально-неадекватный учитель способен нанести вред нервно-психическому здоровью ребенка, который несопоставим даже с высокой учебной нагрузкой на учащихся [13, с. 65].

Преодоление агрессии зрелой личности является сложной психологической задачей. Опыт западных эмпирических исследований в области поиска средств преодоления и управления агрессией обнаруживает отсутствие единого подхода в решении этой проблемы. Большинство исследователей склоняются в пользу поиска превентивных мер и способов контроля агрессивного поведения. Среди наиболее распространенных технологий преодоления агрессии: катарсис, наказание, метод индукции несовместимых реакций, информирование о наличии смягчающих обстоятельств, тренинг социальных умений, а также комбинированные методы. Наиболее эффективным, на наш взгляд, является семинар-тренинг с элементами диагностики, реализующий сразу несколько функций, таких как самоанализ, устранение информационного дефицита, формирование и закрепление определенных социальных умений. Тренинг, как правило, включает в себя комплекс методов: моделирование, ролевые игры, перенос навыков, презентации, дискуссии, специальные упражнения. Важным аспектом преодоления агрессии является сознательность испытуемого и добровольное участие в семинаре-тренинге, а также поддержка со стороны коллег.

Изучение феномена педагогической агрессии требует более пристального внимания психологической науки, а также тесного сотрудничества психологов и образовательных учреждений в совместном поиске средств преодоления и профилактики деформаций, профессиональной реабилитации учителя.

### Литература

1. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. – Агрессия. – СПб.: Питер, 1997.
3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – Л.: ЛГУ, 1984.
4. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – (Сер. «Gaudeamus»).
5. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – (Сер. «Gaudeamus»).
6. Изард К. Е. Эмоции человека. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
7. Корнеева Л. Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во С.-Петербургск. ун-та, 1991.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998.



10. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ, 2004.

11. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5.

12. Свеницкий А. Л. Социальная психология управления. – Л.: ЛГУ, 1987.

13. Степанова М. И. Школьный стресс: причины, последствия профилактика // Вестник образования России. – 2005. – № 10. – С. 62–66.

УДК 100.73  
ББК 155.5

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Е. Н. Ращиколина

*Ключевые слова:* детское мышление; познание; познавательная деятельность; познавательные способности.

*Резюме:* В статье раскрыты концептуальные ориентиры в развитии познавательных способностей детей. Ведущая роль здесь принадлежит процессу развития научных понятий на основе интереса, понимания в познавательной деятельности, с учетом специфики детского мышления.

Постоянно увеличивающийся поток информации требует сейчас особого внимания к развитию познавательных способностей детей на основе любознательности, стимулирования интереса в процессе познания. Как организовать познание на основе понимания? Что необходимо для полноценного развития познавательных способностей детей? Во многом решение этих вопросов зависит от осознания педагогом многоаспектных закономерностей развития ребенка.

Способности концентрируют в себе высокий уровень интеграции и генерализации всех психических процессов, обуславливают степень индивидуальной яркости личности. Способности – это «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» [1, с. 572]. Традиционно познавательные способности отождествляют с соответствующими познавательными процессами (внимание, восприятие, воображение, мышление, память). Здесь важно подчеркнуть условность такого деления, тесную взаимосвязь всех познавательных способностей. Рассматривая познавательные способности как единую систему, перерабатывающую информацию, В. Н. Дружинин предлагает следующую классификацию:

1) способность к приобретению знаний (обучаемость);

- 2) способность к преобразованию знаний (креативность);
- 3) способность к применению знаний [5].

В процессе развития познавательных способностей детей следует учесть следующие концептуальные положения.

*1. Целостность всех сфер психики, асимметричная дополнительная гармония культуросообразного и природосообразного компонентов мышления, его рациональной и иррациональной сторон.*

Природосообразный характер детского мышления определяется, прежде всего, преобладанием целостного эмоционально-чувственного познания мира, особой формы отражения действительности, посредством эмоциональных образов. Эмоциональное поле, образующееся в результате взаимодействия экстероцептивных и интероцептивных компонентов эмоционального образа, создает в мышлении ребенка своеобразную доминанту, направляющую познавательную активность. Синкретический характер эмоций ребенка, их сила и живость, определяют своеобразную настроенность, совмещающую психические предрасположения и внешние события. В исследованиях А. В. Запорожца обосновано, что полноценное осуществление любых форм деятельности зависит от согласованного функционирования эмоций и интеллекта, при этом развитие интеллекта способствует формированию внешних нравственных и эстетических чувств, требующих понимания смысла переживаемых явлений и событий, а развитие эмоций способствует возникновению «децентрации интеллектуальной», при этом познавательные процессы приобретают особую роль смыслообразования, смыслоразличения [7]. Необходимо подчеркнуть значимость «механизма» смены, переключения эмоций, обеспечивающего эмоциональное переживание (на основе которого, например, строится сюжет народных сказок, где планируются смена эмоций и своеобразный ритм этой смены, а в итоге добро побеждает зло). Процесс смены, переключения эмоций ведет к увеличению спектра извлекаемых из памяти гипотез, способствует подключению интуитивной сферы мышления к процессу поиска решения.

Важным проявлением познавательного интереса являются вопросы детей, выступающие движущими силами процесса познания. В связи с этим подчеркнем необходимость обоснованной и правильной постановки вопросов педагогом, направляющих мысль ребенка на самостоятельный поиск ответов. Кроме того, следует отметить значимость аналогий, в основе которых лежит идея сходства, идея переноса известного в малоизвестные явления. В мышлении ребенка аналогия выступает «ключом к пониманию действительности, всеобщим принципом объяснения мира» [8, с. 243], аналогия ставит проблему, так как проверка, укрепление и устранение суждения требует новых процессов мышления.

Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, исследованиям А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и др. ребенок в процессе своего развития

активно проникает в окружающий мир человеческих отношений, усваивая общественные функции людей, общественно выработанные нормы и правила поведения. Это отражается в мышлении ребенка в контексте определенной культуры. В. В. Зеньковский справедливо отмечает: «...всякая мысль, будучи высказанной, становится социальным фактом... ведет к тому, что дитя не мыслит только само в себе, само для себя – оно привыкает к тому, что всякая мысль его может быть усвоена другими, а следовательно, должна иметь форму, которая отвечает этой задаче» [8, с. 246].

Но в мышлении природосообразность и культуросообразность функционируют в единстве – в ассиметричной, относительно устойчивой гармонии. Эта дополнительность отражается и на внешних проявлениях особенностей мышления и характера человека. Отсюда ясно, что в педагогике и психологии необходимо учитывать принцип дополнительности: «В характере и в мышлении каждого человека имеются пары противоположных или взаимодополняющих черт (качеств), одновременно яркое или активное проявление которых в естественных или обычных условиях невозможно» [3, 15]. Данный принцип прежде всего является основой физиологической природы мышления, связанной с непрерывной работой мозга человека в условиях взаимодействия двух полушарий: правого – образного, бессознательного и левого – вербально-дискурсивного, сознательного. В мышлении дополнительность обеспечивает ассиметричную гармонию мыслей и чувств, природосообразного и культуросообразного при условии доминирования какой-либо из двух сторон.

2. Учебное познание в определенных чертах отражает и повторяет научное познание (принцип научности) и предполагает прежде всего процесс образования, развития научных понятий.

Рассматривая понятие как процесс и итог познания сущности предметов, явлений, необходимо подчеркнуть его взаимосвязанные аспекты: логико-дискурсивный, осознаваемый, имеющий вербальную форму, а также интуитивно-иррациональный, с моментом догадок, «озарений», опирающийся на работу бессознательной сферы мышления. Эти особенности понятия учитываются в определении Г. Г. Гранатова: «...понятие – это процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта и (или) субъекта, связанный с эмоциональными переживаниями» [3, с. 17]. Мы полагаем, что такая трактовка позволяет учесть специфику детского мышления, в котором доминируют эмоционально-чувственные, интуитивные, образные процессы познания.

Для понятия характерны следующие свойства: обобщенность, свернутость, необратимость, системность, этапность, рефлексивность. Примером реализации данных свойств являются разработанные нами вопросы для педагогов по развитию понятий дошкольников и младших школьников:

1. К какому типу относится понятие (предметное, качеств, отношений, действий).

2. Обозначьте действия, соответствующие каждому этапу развития данного понятия (I этап – основание, II – ядро, III – следствие, IV – общее критическое истолкование):

- *восприятие свойств, признаков предметов, явлений;*
- *обобщение представлений (их абстрагирование);*
- *выделение существенных и несущественных свойств;*
- *определение понятия;*
- *выявление связей и отношений с другими понятиями;*
- *уточнение объема, расширение содержания понятия.*

3. На каком этапе можно использовать знаково-символические средства как связующее звено образного и вербального компонентов мышления?

4. Обозначьте средства, используемые в вашей методике на каждом этапе развития данного понятия: *слово, образ, действие, игра, труд, творчество.*

5. Подчеркните виды умственных чувств, доминирующих на каждом этапе развития данного понятия с учетом механизма смены, переключения эмоций: *сходства и различия, умственного напряжения, неожиданности, ожидания, удивления, сомнения, уверенности, непримиримого контраста, умственного успеха.*

6. Уточните содержание каждого этапа развития понятия (варианты вопросов, проблемных ситуаций, направленных на познание не только предметов, явлений, но и собственной мыслительной деятельности).

7. Какова степень самостоятельности, инициативности детей на каждом этапе?

Подход к познавательному развитию детей с «ключом понятий» позволяет формировать соответствующую ориентировочную основу, сохраняя при этом любознательность и интерес.

*3. Развитие познавательных способностей детей строится на основе процесса понимания.*

Понимание – это «прохождение получаемой информации через субъективную сферу смыслов, так или иначе охватывающих эту информацию, и конструирование на основе всех имеющихся смысловых связей концепта, адекватного объективному значению этой информации» [4, с. 135–136]. Смысл всегда включает эмоциональное отношение человека к предмету обсуждения, чувства влияют на протекание процесса понимания, становятся составным моментом его движущих сил.

Процесс понимания имеет следующие особенности.

1. *Целенаправленность процесса понимания.*

2. *Мотивированность понимания.* В мотивации понимания существенную роль играет любознательность, осознание противоречия между сложившимися мыслями, выводами и новыми фактами. Одним из ведущих мотивов понимания является потребность диалога.

3. *Сложность и противоречивость процесса понимания.* Нам приходится не только использовать ранее образованные связи, ассоциации, но изменять их, ломать.

4. Ключом к пониманию является личный опыт.

5. Понимание – продуктивный процесс. Результатом его являются образы, идеи, понятия.

6. Понимание обусловлено эмоциональными переживаниями. Чувства становятся составными элементами движущих сил процесса понимания. Существенную роль играет также волевое усилие [10].

В процессе понимания образуется личностное знание. Это знание, ставшее для человека внутренним, – не особая разновидность знания, а скорее особый способ его существования. В личностном знании «запечатлена не только познаваемая действительность, но и сама познающая личность, ее отношение к знанию, личный подход к его трактовке, личное осмысление его в контексте специфичных, сугобо индивидуальных, изменчивых и плохо поддающихся контролю ассоциаций» [6, с. 130]. Личностное знание – это не просто знание, но и эмоциональные переживания, следовательно, человек должен доверять не только своему разуму, но и своей интуиции.

Рассматривая основные условия понимания, С. Б. Крымский выделяет следующие принципы:

- логический принцип – возможность принципиального сведения всего смыслового содержания к единым концептам;

- гносеологический принцип – презумпция осмысленности, согласно которой понять можно лишь то, что имеет смысл и, следовательно, приобщено к человеческой деятельности.

- онтологический принцип – принцип культурно-исторической интерсубъективности;

- психологический принцип – расчет и надежда на адекватное понимание, без которого отсутствует стимул к общению [11, с. 41].

Мы полагаем, что данная концепция рассматривает условия понимания преимущественно с логико-дискурсивной стороны. Здесь слабо представлены эмоционально-чувственные компоненты, опосредованные эмпатией, воображением, интуицией, которые, как ясно из вышесказанного, являются существенным условием понимания.

Интуицию рассматривают, во-первых, как способность человеческого сознания к ускоренному, внезапному переходу от старых форм знания к новым, в основе которых лежит предшествующая историческая практика и индивидуальный опыт исследователя, во-вторых, интуиция – это специфический способ взаимодействия чувственного и логического в познании, основанный на использовании скрытого от самого субъекта, но уже имеющегося у него знания (криптогнозы) [9, с. 123].

Активизация интуитивных, образных компонентов мышления в познавательной деятельности ребенка наиболее ярко проявляется в игре. Всем известно, какая роль в играх детей принадлежит подражанию. Однако игра принципиально отличается от слепого подражания, в игре всегда присутствует творчество, основанное на взаимодействии, взаимопроникновении единого ком-

плекса «сознательное – бессознательное». Игра содержит в себе противоречие, играющий все время пребывает в двух сферах: условной и действительной. Игра «замкнута» и «разомкнута» одновременно.

5. *Процесс развития познавательных способностей предполагает использование в учебном познании знаний о структуре знания, «знаний о незнании», а также учет дополнительности познания и самопознания.*

Рассматривая каждый элемент научного знания как понятие, необходимо учитывать, что в общем случае процесс диалектического познания складывается из четырех этапов, которые должны так или иначе осознаться учащимися: основание, ядро, следствие, общее критическое истолкование [3, с. 128]. Рациональные и иррациональные компоненты присутствуют в различных классификациях структуры познания. Так, например Г. Уоллес выделяет следующие стадии: подготовка, созревание, озарение, проверка [2, 132]. М. Полани, анализируя личностное знание, выделяет три основные области: 1) область неявного знания, словесное выражение которого, как правило, недостаточно адекватно; 2) область знания, достаточно хорошо передаваемая средствами речи; 3) область затрудненного понимания, где между невербальным содержанием мышления и речевыми средствами имеется несогласованность, которая мешает осознать содержание мысли [12, с. 128].

Особые условия для реализации данного концептуального компонента содержит в себе исследовательская, экспериментальная деятельность детей. Здесь активизируются мыслительные операции: сравнение, анализ, синтез, обобщение, а также понимание причинно-следственных связей и отношений. Важнейшая особенность эксперимента состоит в наличии возможности управлять ходом изучения явления. В процессе экспериментирования ребенок выступает субъектом деятельности, осваивает ориентировочную основу поисковой деятельности, приобретая соответствующие умения. Житейские понятия уточняются, систематизируются, ребенок начинает подходить к пониманию явления с научных позиций. Экспериментальная деятельность активно включает в работу эмоциональную сферу личности дошкольников и младших школьников, обеспечивающую внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью, механизм смыслообразования.

Размышляя о специфике развития познавательных способностей детей, мы пришли к следующим выводам:

1) полноценный процесс развития предполагает реализацию развивающего образования на основе дополнительности природосообразного и культуросообразного компонентов мышления;

2) понятие интегрирует в себе процесс и итог познания сущности предметов, явлений, обеспечивая в мышлении обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность;

3) в развитии познавательных способностей детей необходим учет эмоционального отношения ребенка к изучаемому материалу, что создает в мышлении своеобразную доминанту, поддерживающую любознательность и инте-

рес, которые, в свою очередь, выступают движущей силой процесса понимания.

4) процесс развития познавательных способностей предполагает формирование своеобразной методологии познавательной деятельности – единство образа, слова, действия с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка.

Таким образом, рассмотренные нами концептуальные основы развития познавательных способностей детей позволяют осмыслить методологические закономерности процесса познания, разнообразить и «оживить» ведущие принципы и методы его развития.

### Литература

1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2004. – 672 с.
2. Брунер Дж. Психология познания. – М.: Прогресс, 1977. – С. 132.
3. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195 с.
4. Гурова Л. А. Процессы понимания в развитии мышления // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 135–136.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 368 с.
6. Диалектика познания / Под ред. А. С. Кармина – Л.: Изд-во Ленинградского университета. 1988. – 304 с.
7. Запорожец А. В. Психическое развитие ребенка // Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 320 с.
8. Зеньковский В. В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.
9. Ирина В. Р., Новиков А. А. В мире научной интуиции. – М.: Наука, 1978. – 191 с.
10. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
11. Крымский С. Б. Философско-гносеологический анализ специфики понимания // Понимание как логико-гносеологическая проблема: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М. В. Попович. – Киев: Наукова думка, 1982. – С. 24–42.
12. Полани М. Личностное знание. М.: Наука, 1985. – С. 128.

УДК 37.015.32  
ББК Ю940

## ДЕСТРУКТИВНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

Э. Э. Сыманюк,  
Ю. А. Тукачев

*Ключевые слова:* профессиональный опыт; событие педагогической деятельности; ситуация педагогической деятельности.

*Резюме:* В статье рассмотрен феномен профессионального опыта педагога. Излагаются результаты опытно-поискового исследования, направленного на раскрытие психологических аспектов профессионального опыта в контексте значимых ситуаций и событий, сохраняющихся в опыте как определенный способ поведения, анализируется специфика прогнозирования субъектом последствий тех или иных действий в аналогичных ситуациях. Обсуждаются эмпирические данные о различиях восприятия ситуаций педагогической деятельности «новичками» и «опытными» педагогами.

Одной из важных проблем профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования является взаимосвязь осваиваемого нового и уже имеющегося социально-профессионального опыта. Противоречие между ними отрицательно сказывается на профессиональном росте и мастерстве педагога. В связи с этим возникает необходимость исследования взаимодействия прошлого и вновь складывающегося опыта. В качестве эмпирического индикатора этого взаимодействия нами избраны ситуации профессиональной деятельности. Основанием данной опытно-поисковой работы стало предположение о том, что в процессе профессионализации компоненты педагогической деятельности, представленные в значимых педагогических ситуациях опыта, трансформируются, что деструктивно влияет на деятельность и личность педагога.

Анализ исследований профессионального опыта показывает, что психологи по-разному понимают этот сложный психологический феномен. В психолого-педагогической литературе представлены определения профессионального опыта как интеграции знаний, привычек, умений (Ф. С. Исмаилова, К. К. Платонов); как сложной системы, включающей в себя способы, приемы и правила решения трудовых задач (Е. Ю. Артемьева, Ю. К. Стрелков); как набора событий или «техник» жизни человека, актуализируемых в различных профессиональных ситуациях (Л. И. Анцыферова, Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова, А. А. Кроник, Ханс Томэ). При этом внимание исследователей в большей степени акцентировалось на проблеме освоения опыта развивающейся личностью, в меньшей степени на проблеме формирования опыта в зрелом возрасте,



а вопрос о научении опыту фактически не ставился. Отсутствие общих методологических оснований при определении профессионального опыта затрудняет процесс его изучения.

В нашем исследовании мы рассматриваем опыт как совокупность значимых ситуаций и событий. К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда и др. [1]. Событие, интегрируя в себе пережитую субъектом ситуацию, сохраняется в профессиональном опыте как определенный способ поведения, выполняя при этом прогностическую функцию (прогнозирование субъектом последствий тех или иных действий в аналогичных ситуациях). Ситуации профессиональной деятельности занимают существенное место в жизни личности. Психологически комфортное состояние вызывают те ситуации, которые не сопровождаются отрицательными эмоциями, не связаны в индивидуальном сознании с неудачей, неудачей. В дальнейшем появляется желание повторять такие ситуации. Однако в профессиональной деятельности часто возникают ситуации, вызывающие трудности, дискомфорт. Постепенно, по мере формирования опыта, личность начинает ранжировать ситуации профессиональной деятельности и отказываться от психологически некомфортных. Таким образом, наполнение профессиональных ситуаций личностным смыслом порождает их селекцию и закрепляет выполнение одних ситуаций в ущерб другим. Наиболее ярко это проявляется в пристрастии одних педагогов к ситуациям взаимодействия, других – к проектированию урока, третьих – к познанию преподаваемого предмета.

Содержательное, компонентное наполнение профессионального опыта происходит по мере освоения профессиональной деятельности, по мере применения знаний, умений, навыков и последующей их интеграции. Но когда опыт сформирован, он начинает постепенно становиться сдерживающим фактором, барьером на пути дальнейшего профессионального развития.

Значимые ситуации педагогической деятельности, имеющие высокую субъективную ценность, обеспечивают профессиональную успешность. Большая степень зависимости от этих ситуаций приводит к тому, что педагог начинает избегать выполнения других ситуаций, также входящих в его профессиональную деятельность. Он начинает игнорировать новые технологии, если в них невозможно использовать имеющийся опыт. Нарботка нового опыта значительно затруднена.

Высокая субъективная ценность для личности профессионального опыта затрудняет его пересмотр, ревизию с точки зрения современных требований. В этом плане молодой специалист легче приспосабливается к новым технологиям деятельности, так как не имеет опыта практических действий, которые бы его привязывали к прежним формам работы. Представленность опыта ситуациями профессиональной деятельности и высокая их субъективная значимость порождают выполнение одних и тех же педагогических ситуаций, в которых

закрепляются знания, умения и навыки, а позднее и компетенции. Это приводит к образованию стереотипов.

Таким образом, содержательное наполнение опыта субъективно значимыми ситуациями педагогической деятельности определяет его индивидуальность. Длительное выполнение одних и тех же компонентов педагогической деятельности препятствует расширению профессионального опыта, блокирует его пересмотр и преодоление с новых позиций. Эмпирическое исследование профессионального опыта в контексте субъективно значимых ситуаций и событий профессиональной деятельности педагога позволит определить его психологические особенности, выявить консервацию отдельных его компонентов и определить технологии развития, обогащения профессионального опыта.

С целью изучения представленности в профессиональном опыте педагогов значимых ситуаций профессиональной деятельности нами было проведено опытно-поисковое исследование. Для исследования профессионального опыта применялась методика, разработанная Е. Ю. Коржовой и предназначенная для изучения особенностей типичных педагогических ситуаций и способов реагирования на них [2].

В опытно-поисковом исследовании профессионального опыта принимали участие 79 педагогов общеобразовательных школ в возрасте от 27 до 65 лет ( $M=39,95$ ;  $\sigma=9,5$ ); педагогический стаж от 1 до 36 лет ( $M=17,5$ ;  $\sigma=10,5$ ); образование – высшее, специализация – учителя-предметники, учителя начальной школы. В исследовании приняли участие также 40 студентов 4–5-го курсов Российского профессионально-педагогического университета. Все респонденты были разделены на четыре группы по стажу работы. В первую группу входили студенты 4–5 курсов университета. Особенностью этой группы являлось отсутствие педагогического опыта. Вторая группа была представлена педагогами, имеющими стаж от 1 года до 10 лет. Профессиональный опыт в этот период профессионального развития только начинает формироваться и индивидуализироваться. Третью группу составили педагоги, имеющие стаж от 11 и до 23 лет. И наконец, в четвертую группу входили педагоги, имеющие стаж от 24 до 36 лет.

В педагогической деятельности выделяют следующие компоненты: гностический, проектировочный, конструктивный, организационный и коммуникативный (Н. В. Кузьмина, В. Д. Шадриков).

Рассмотрим результаты изучения компонентов педагогической деятельности в структуре профессионального опыта. В *гностическом компоненте* педагогической деятельности наиболее трудными ситуациями являются поиск причин собственных неудач. При этом можно предположить наличие двух причин: первая причина заключается в нежелании анализировать собственные неудачи и промахи, для того чтобы не травмировать собственную самооценку; вторая – в отсутствии приемов и способов анализа профессиональных неудач.

Следующей трудной для педагогов ситуацией представляется определение соответствия своей системы работы поставленным целям. На наличие трудностей в целеполагании указывает также Л. А. Регуш [3].

Изучение опыта коллег также представляет определенную трудность для одних педагогов. Это обусловлено недостаточной четкостью понимания компонентов профессионального опыта, которое мы выявили в процессе анкетирования. Другие же педагоги испытывают удовлетворение при изучении опыта коллег. Вероятно, эти педагоги самостоятельно структурируют профессиональный опыт своих коллег, а возможно, удовлетворение доставляет сама возможность анализа опыта других с поиском неудачных моментов. На этом фоне может происходить самооправдание собственных неудач и ошибок.

Наибольшее удовлетворение педагогам приносят ситуации, связанные с использованием знаний, полученных в результате анализа собственной деятельности и деятельности своих коллег. При этом следует отметить, что неудачные ситуации анализировать педагоги не любят, соответственно анализируются только ситуации, связанные с получением хороших результатов. Именно эти ситуации и закрепляются в профессиональном опыте, а трудности и неудачи блокируются в сознании и постепенно уходят на задний план при выполнении самой профессиональной деятельности.

В *проектировочном компоненте* педагогической деятельности самыми трудными ситуациями являются составление развернутого перспективного плана изучения материала и связанных с ним вопросов; предвидение последствий собственных дидактических воздействий на учащихся в различных ситуациях; выделение узловых понятий и закономерностей в каждой теме курса и прогноз возможных затруднений учащихся в их усвоении. Это отражает трудности в целеполагании и прогнозировании у педагогов. Даже большой стаж работы не является гарантией развития данных умений. Следовательно, в рамках повышения квалификации педагогов должны быть предусмотрены курсы, обучающие целеполаганию и прогнозированию (И. В. Дубровина, Л. А. Регуш).

В качестве ситуаций проектировочной деятельности, вызывающих чувство удовлетворения, педагоги выделяют включение в изучаемый школьниками предмет заданий-задач, аналогичные которым учащиеся будут решать в условиях производства. Осознание практической значимости таких ситуаций, а также осязаемость реализации этих ситуаций облегчают процесс преподавания со стороны педагога и усвоения этих заданий учащимися.

Удовлетворение вызывают также ситуации, связанные с планированием системы самостоятельных и домашних работ по курсу в целом. Прогнозирование результатов педагогической деятельности представляет для многих педагогов серьезные трудности, зато осуществление функции контроля за результатами обучаемости доставляет удовлетворение. При этом контрольные задания легко планируются на весь год вперед на основании образовательной программы.

Обучение учащихся приемам обобщения и систематизации знаний выделяется педагогами как трудная ситуация *конструктивного компонента* педагогической деятельности. В качестве трудной ситуации выделяется и прогноз возможных затруднений учащихся в усвоении материала на различных этапах урока. В первом случае проблема может быть решена за счет методической подготовки педагогов, во втором – речь идет опять-таки о прогнозировании в деятельности педагога.

Конструирование эффективных приемов воздействия на учащихся является самой комфортной для педагогов. Большинство педагогов в совершенстве владеют приемами воздействия на учащихся и могут предусмотреть последствия своих действий. Интерпретация результатов опытно-поискового исследования не позволяет сделать выводы о предпочтении тех или иных приемов педагогического воздействия, но хотелось бы отметить, что последствия авторитарных приемов воздействия предусмотреть и спрогнозировать гораздо легче.

В *организационном компоненте* педагогической деятельности наибольшие трудности вызывает поиск эффективных методов работы с родителями учащихся, в том числе и с «трудными» семьями. Выделение этой ситуации, на наш взгляд, объективно детерминировано. Работа с родителями будет эффективной при наличии обоюдного стремления к взаимодействию. При работе с «трудными» семьями такое стремление отсутствует, более того зачастую и сами родители «отсутствуют».

Хотелось бы отметить, что эта ситуация выделяется и как приносящая удовлетворение. Вероятно, это обусловлено стремлением педагогов привлечь родителей к совместному обучению и воспитанию детей.

В качестве трудной ситуации часть педагогов выделяет организацию собственного времени. Проблемы в организации собственного времени порождают психологическую усталость, способствуют нарастанию симптомов «эмоционального выгорания». В связи с этим представляется необходимым обучение педагогов навыкам самоменеджмента, который позволяет быть хозяином своего времени, да и самой жизни в целом.

Наиболее удовлетворяющей педагогов ситуаций в организационном компоненте педагогической деятельности является создание условий, стимулирующих творческую активность учащихся по формулированию и решению учебных и производственных задач. Это характеризует стремление педагогов к созданию творческой атмосферы на уроках, поиску новых методов работы, к расширению собственного профессионального опыта.

В последнем компоненте педагогической деятельности – *коммуникативном* – наиболее трудными ситуациями являются предотвращение конфликтов с коллегами и с администрацией. Управление конфликтами требует от личности наличия определенных качеств, а также большой психологической компетентности. Введение в процесс повышения квалификации практико-ориенти-

рованных курсов по управлению конфликтами позволило бы расширить конфликтологическую компетентность педагогов.

Построение деловых отношений с коллегами, способствующее достижению наилучшего совместного результата, занимает первое ранговое место среди ситуаций, приносящих удовлетворение. Коммуникативные навыки практически у всех педагогов развиты на высоком уровне. Это же подтверждает и выбор следующей ситуации: предотвращение конфликтов с родителями учащихся.

Таким образом, изучение представленности в профессиональном опыте педагогических ситуаций выявило:

- наиболее трудными педагогическими ситуациями являются поиск причин собственных неудач, определение соответствия своей системы работы поставленным целям (гностический компонент педагогической деятельности), а также поиск эффективных методов работы с родителями учащихся, в том числе и с «трудными» семьями (организационный компонент) и предотвращение конфликтов с коллегами и администрацией (коммуникативный компонент). Увязывание этих ситуаций в индивидуальном сознании с трудностями, дискомфортом приводит к вытеснению их на периферию в структуре профессионального опыта;

- к ситуациям, приносящим удовлетворение, относятся использование знаний, полученных в результате анализа собственной деятельности и деятельности своих коллег, изучение опыта коллег (обе ситуации относятся к гностическому компоненту педагогической деятельности) и построение деловых отношений с коллегами, способствующее достижению наилучшего совместного результата (коммуникативный компонент);

- профессиональный опыт педагогов преимущественно представлен ситуациями гностического компонента деятельности (как трудными, так и приносящими удовлетворение).

Становление профессионального опыта характеризуется его наполнением все новыми и новыми ситуациями педагогической деятельности, а также преодолением трудных ситуаций. Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил констатировать, что отсутствие динамики в уровне субъективной значимости педагогической ситуации является показателем консервации профессионального опыта.

### **Результаты опытно-поисковой работы по определению динамики изменения педагогических ситуаций в профессиональном опыте педагогов и консервации отдельных его компонентов**

1. В *гностическом компоненте* педагогической деятельности отсутствует динамика в оценивании поиска причин собственных профессиональных неудач как самой трудной педагогической ситуации: все респонденты выделяют ее как трудную. Это свидетельствует, что опыт анализа собственных неудач у педагогов в процессе профессиональной деятельности не формируется.

Большинство педагогов избегают рефлексии. Однако говорить о консервации данного компонента не представляется возможным, так как отсутствует как положительная, так и отрицательная динамика в процессе профессионального становления. Следует также отметить, что не наблюдается изменения в оценивании этой ситуации, как доставляющей удовлетворение.

Изучение опыта коллег, психологии воспитанников и требований производства к выпускникам в процессе профессионализации становятся менее трудными ситуациями. Таким образом, происходит наполнение профессионального опыта новыми знаниями, умениями и навыками. Вхождение в педагогическую профессию актуализирует ситуацию изучения психологии воспитанников и переводит ее в разряд наиболее трудных. В дальнейшей педагогической деятельности этот показатель утрачивает свою значимость.

Изучение опыта коллег для педагогов четвертой группы по мере увеличения педагогического стажа, доставляет все большее удовольствие.

Использование знаний, полученных в результате анализа собственной деятельности и деятельности своих коллег, выделяется в качестве трудной ситуации педагогами четвертой группы. Можно предположить, что отсутствие динамики в поиске причин собственных неудач сказывается на усложнении анализа деятельности на последующих стадиях профессионального становления.

В гностическом компоненте на основании количественного и качественного анализа высказываний педагогов, наблюдается консервация такого компонента педагогической деятельности, как определение соответствия своей работы поставленным целям. И третья, и четвертая группа педагогов выделяет эту ситуацию в качестве трудной. Таким образом, наблюдается остановка в развитии целеполагания у педагогов: осознание трудности этой ситуации блокирует процесс ее преодоления и перевод в более легкие.

2. В *проектировочном* компоненте педагогической деятельности увеличивается субъективная трудность при составлении развернутого перспективного плана изучения материала и выделении узловых понятий и закономерностей в каждой теме учебного предмета. Вместе с тем студенты выделяют эти ситуации как приносящие удовлетворение.

Можно констатировать, что ситуации проектировочного компонента вызывают чувство удовлетворения до реализации в реальной педагогической деятельности. В дальнейшем они связываются в профессиональном сознании с трудностями и дискомфортом, что порождает желание избегать их.

Соотнесение материала курса с требованиями будущей профессиональной деятельности учащихся имеет тенденцию к переходу в разряд доставляющих удовлетворение.

Практически отсутствует динамика в ситуации предвидения последствий собственных дидактических воздействий на учащихся в различных ситуациях. Представители всех четырех групп достаточно часто выделяют эту ситуацию как трудную, что свидетельствует о блокировании этой ситуации на

самых ранних стадиях профессионального развития. Преодоления этой трудности не происходит, а соответственно и нет опыта решения этой ситуации.

Анализ встречаемости ситуации, связанной с включением в изучаемый курс задач, аналогичные которым учащиеся будут решать в реальных условиях, позволяет сделать предположение о ее консервации в профессиональном опыте педагогов. Третья и четвертая группа педагогов выделяет эту ситуацию как трудную и как приносящую удовлетворение. Отсутствие динамики в значимости данной педагогической ситуации, особенно как приносящей удовлетворение, отражает стабилизацию субъективной значимости этого компонента проекторочной деятельности и обуславливает ее консервацию в профессиональном опыте педагогов.

3. В *конструктивном компоненте* педагогической деятельности наименьшие различия по частоте встречаемости между четырьмя группами наблюдаются в ситуации, связанной с прогнозом возможных затруднений учащихся в усвоении материала. Эта ситуация приносит удовлетворение как студентам, так и педагогам четвертой группы. Вместе с тем при анализе этой же ситуации в качестве трудной наблюдается ее актуализация на стадии адаптации. Частота встречаемости на последующих стадиях профессионального становления позволяет констатировать преодоление субъективной (а скорее всего и объективной) трудности данной ситуации.

По мере освоения профессиональной деятельности увеличивается частота встречаемости в качестве трудных ситуаций определения наиболее эффективных приемов организации учебной работы на разных этапах урока и обучения учащихся приемам систематизации и обобщения. Увеличение субъективной трудности этих ситуаций представляется парадоксальным, так как теоретически должно наблюдаться овладение этими ситуациями и перевод их в разряд приносящих удовлетворение. Очевидно, что ежедневное выполнение этих ситуаций не определяет степень владения ими, или, что кажется нам более вероятным, вызывает привыкание, однообразие, рутинность и педагоги каждый раз заставляют себя их осуществлять на практике. Таким образом, усиление негативного отношения к этим ситуациям сказывается на эффективности педагогической деятельности.

Конструирование эффективных приемов воздействия на учащихся имеет положительную динамику: по мере увеличения педагогического стажа наблюдается переход этой ситуации из разряда наиболее трудных в разряд приносящих удовлетворение.

С определенной долей вероятности можно утверждать, что происходит консервация ситуации прогноза возможных вариантов изменения хода урока. Для студентов эта ситуация является более трудной, чем для педагогов третьей и четвертой группы. Освоение профессии обогащает педагога альтернативными вариантами проведения урока. Однако этот процесс для многих не является открытым: наработав определенное количество вариантов, педагог закры-

вается для восприятия новых альтернатив. Сказывается представление о полноте собственного опыта, о его богатстве и многообразии. Более того, имеющиеся способы реализации педагогической деятельности являются субъективно значимыми, что еще больше затрудняет пересмотр своего опыта.

Таким образом, явных признаков консервации конструктивного компонента педагогической деятельности не выявлено.

4. В *организационном компоненте* в качестве наиболее встречаемой трудной ситуации выделяется поиск эффективных методов работы с родителями учащихся, в том числе с «трудными» семьями (во всех группах, кроме третьей). Как уже говорилось выше, трудность этой ситуации объективно детерминирована.

Наблюдается тенденция увеличения субъективной трудности в организации собственного времени по мере профессионализации (у педагогов-стажистов в большей степени, чем у студентов). Казалось бы, овладение профессиональной деятельностью должно способствовать освобождению времени и умелому его распределению. В действительности же, как показывает опытно-поисковая работа, эта ситуация становится все более трудной. Очевидно, сказывается профессиональная усталость, которая обостряет чувство дискомфорта и постоянной нехватки времени.

Отсутствие динамики у двух последних групп профессионального развития наблюдается в ситуации организации коллективной взаимопомощи учащихся и при создании условий, стимулирующих творческую активность учащихся. Более того, последняя ситуация вызывает наибольшее чувство удовлетворения у большинства педагогов, закрепляя выполнение данного компонента деятельности и его представленность в структуре индивидуального опыта. Консервация этих ситуаций не провоцирует снижение эффективности педагогической деятельности и поэтому не может считаться деструктивным компонентом.

5. Последний *коммуникативный компонент* педагогической деятельности оказался наиболее богатым на консервацию отдельных ситуаций в структуре профессионального опыта. Предотвращение конфликтов на всех уровнях педагогического взаимодействия является трудной ситуацией для большинства педагогов. Только студенты считают, что трудности их поджидают в конфликтах с учащимися. Большинство педагогов четвертой группы в числе трудных ситуаций выделяют предотвращение конфликтов с администрацией и конфликтов с коллегами. Это отражает уже не столько отсутствие психологической компетентности, сколько нарушения в профессионально-педагогическом общении. Нарастание профессиональных деформаций, уверенность в собственной правоте и подчас непогрешимости увеличивают количество конфликтов с коллегами и администрацией, а возраст (стаж) обуславливает снижение гибкости в межличностном взаимодействии.

Становление авторитета среди учащихся, доверительных отношений и построение деловых отношений с коллегами являются наиболее часто встре-



чаемыми ситуациями, приносящими удовлетворение. Практически все четыре группы педагогов выделяют их либо на первом месте, либо на втором. Отсутствие динамики свидетельствует, с одной стороны, об отсутствии затруднений в их выполнении, с другой – о доминировании одних и тех же способов их реализации.

Таким образом, анализ динамики представленности педагогических ситуаций в структуре профессионального опыта четырех групп испытуемых позволяет сделать следующие выводы.

1. В качестве деструкции профессионального опыта рассматривается консервация способов выполнения деятельности, обнаруживаемая в стагнации их представленности в сознании педагога.

2. Наиболее подверженным деструкции оказался коммуникативный компонент педагогической деятельности. Консервация ситуаций наблюдается в гностическом и проектировочном компоненте (определение соответствия своей системы работы поставленным целям и включение в изучаемый курс заданий, аналогичным реальным).

3. Деструктивные изменения неявно представлены в конструктивном компоненте (прогноз возможных вариантов изменения хода урока) и не выявлены в организационном компоненте педагогической деятельности, что свидетельствует о неизменном (устоявшемся) алгоритме организационной деятельности и в силу этого не имеющим субъективной значимости для педагогов любой из четырех выделенных по стажу групп.

#### **Литература**

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. – М., 1998. – 263 с.
2. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека. – СПб., 2002. – 198 с.
3. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб., 2003. – 352 с.

# ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 17.021.2  
ББК Ю717

## НРАВСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА КАК РЕСУРС СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

А. С. Франц

*Ключевые слова:* нравственная культура; типы нравственной культуры: традиционный, гедонистический, прагматический, нигилистический; виды деятельности: репродуктивный, интеллектуально-творческий, организационно-предпринимательский, разрушительный; образовательная программа.

*Резюме:* В статье рассматривается взаимосвязь различных видов деятельности людей с индивидуальной нравственной культурой. Предлагается новый подход к пониманию нравственной культуры, вскрывающий ее поливариантный характер и позволяющий выявить потенциальные возможности каждого ее типа для деятельностной самореализации человека.

В науке неоднократно отмечено, что «совершенно невозможно действовать в общественной жизни, не будучи человеком определенных нравственных качеств» [1, с. 296]. Как духовная предпосылка всякой деятельности, нравственная культура человека оказывает воздействие на содержание и форму его взаимоотношений между людьми, на его отношение к духовным и материальным ценностям, на отношение человека к труду, на мотивацию его профессиональной деятельности и т. п. Учитывая это, индивидуальную нравственную культуру правомерно считать личностным ресурсом человека, заключающимся в возможности развить его предрасположенность к той или иной деятельности.

В науке понятие *предрасположенность* употребляется не часто. И тем не менее ни философия, ни социология, ни психология указанный феномен не обходят вниманием. В психологии и даже в психиатрии совершенно определенно отмечается, что «руководителем действий является личная сфера» [2, с. 492]. Сопоставляя значимость внешней и внутренней обусловленности приобщения индивидов к различным видам деятельности, В. М. Бехтерев отдает предпочтение внутренним, т. е. индивидуальным особенностям каждого человека. «Внешние раздражения, – уточняет он свою мысль, – играют роль толчка, который дает повод к оживлению внутренних следов» [2, с. 491]. В психологии не вызывает сомнений ученых положение о наличии у каждого человека «ведущей человеческой деятельности» [6, с. 245]. Названную выше позицию находим и в социологическом анализе обусловленности разделения общественного тру-

да. Э. Дюркгейм связывает выбор разными людьми несовпадающих видов труда с «психоорганическими условиями» жизнедеятельности каждого из них. «Индивид, – пишет он, – с рождения обладает способностями и склонностями, больше предрасполагающими его к одним функциям, чем к другим, и это предрасположение имеет, конечно, влияние на способ распределения занятий» [5, с. 284–285]. Не опровергает этого теоретического положения и философия. «Философия практики, – пишут по этому поводу К. Н. Любутин и В. Д. Пивоваров, – выводя сущность отдельного человека из его принадлежности к надиндивидуальной, именно общественной системе, отнюдь не абстрагируется от проблемы субстрата, от того, к чему социальные отношения привязаны» [7, с. 166]. Следовательно, определяющим условием предпочтения человеком того или иного вида деятельности является проявление им его сущностных сил. Характер предрасположенности может иметь широкий спектр осознания ее человеком. Она может рассматриваться самим человеком и как эмоционально воспринимаемое удовлетворение по поводу удовольствий, получаемых им от оптимального для него рода деятельности, и как рационально формулируемая потребность в этом роде деятельности, и как смутно ощущаемый им дискомфорт по поводу «не тех своих занятий». На практике она проявляется чаще всего в его интуитивном стремлении приобщиться к той социальной группе, для которой характерен привлекающий человека вид деятельности и необходимая для ее выполнения система нравственных качеств людей. Приобщаясь к наиболее оптимальным для своих склонностей занятиям, человек совершенствует свою природную предрасположенность.

Задача данной статьи заключается в том, чтобы выяснить роль нравственной культуры в совершенствовании деятельностного потенциала человека, в развитии его способностей и даже талантов. Поскольку в повседневных практиках общения представления людей о нравственной культуре имеют высокий уровень субъективности, то ее понимание автором данной статьи нуждается в специальном уточнении. Под нравственной культурой общества понимается система морали, нравственности и нравов. В системе нравственной культуры мораль передает людям необходимые требования к их поведению; нравственность предоставляет им образцы выполнения моральных требований, а нравы представляют собой наиболее распространенные и привычные способы морально-нравственного осуществления людьми различных видов деятельности. Индивидуальная же нравственная культура человека понимается как усвоенные человеком критерии моральных оценок, сложившиеся у него морально-психологические установки, его представления о личностных нравственных качествах и нормах поведения человека и индивидуальная, характерная только для него модификация нравов в его поведении.

Однако для выявления и формулирования конструктивного потенциала нравственной культуры и его использования в деятельностной самореализации человека этого представления о нравственной культуре недостаточно. Для по-

нимания этого процесса требуются дифференцированные знания о способе функционирования российской нравственной культуры. Осуществленный автором анализ способа ее функционирования позволил обнаружить ее *поливариантный* характер [9]. На основе рассмотрения сосуществующих в ней систем нравственных ценностей удалось создать несколько эмпирических моделей нравственной культуры, отражающих представления разных культурных групп об идеальных образах нравственной культуры. Этими образами являются *традиционная* нравственная культура, *гедонистическая* нравственная культура, *прагматическая* нравственная культура и *нигилистические нравы*, которые ее носители – нигилисты тоже склонны считать вариантом нравственной культуры. Культурологический анализ условий происхождения функционирующих ныне образов нравственной культуры позволил сделать вывод о том, что система нравственных ценностей каждого из них сформировалась в процессе разделения труда. Причем неизбежность этого разделения вызвана не только объективными условиями развития общества, но и субъективными предпосылками, заключающимися в антропологической природе человека, т. е. в предрасположенности каждого человека к тому или иному виду деятельности.

Первое значительное несовпадение врожденных особенностей разных людей, предрасполагающих их к различным видам труда, формируется и выявляется при разделении всей деятельности людей на *репродуктивную* и *творческую*. Как свидетельствуют исследования физиологов, результаты такого разделения сказываются на формировании физиолого-анатомических особенностей даже в течение жизни одного человека. «Наблюдая в течение ряда лет одного и того же человека, – пишет известный физиолог М. Г. Привес, – можно видеть по мере увеличения стажа физической работы утолщение костного вещества и уменьшение костно-мозгового пространства и обратное соотношение их при смене профессии и переходе с физического труда на интеллектуальный» [8, с. 99]. Характер и величина этих изменений определяется, согласно его исследованиям, «видом и интенсивностью труда, образом жизни» [8, с. 9]. Репродуктивная деятельность требует тщательного следования человека сложившимся в обществе способам выполнения людьми тех или иных действий. При этом подходе к выполнению работы все внимание человека направлено на контроль своих действий в плане их соответствия известным ему стандартам, что стимулирует более интенсивную активность контролирующих функций человека, а не его творческих способностей. Творческая же деятельность человека характеризуется необходимостью самостоятельного поиска им либо нового созидательного процесса, либо новых способов достижения уже известных целей деятельности, либо постановкой новых целей деятельности, достигаемых новыми средствами. Второе значительное обособление видов человеческой деятельности осуществляется в процессе приобщения людей согласно их предрасположенности к созданию духовных ценностей либо к деятельности по созданию материальных благ и услуг. Создание людьми духовных ценностей обусловлено

их интеллектуально-творческой деятельностью. В основе же создания материальных благ и оказания услуг лежит *организационно-предпринимательская деятельность*. Следовательно, творческая деятельность людей постепенно порождает два ее автономных вида: *интеллектуально-творческую* и *организационно-предпринимательскую*. При этом продолжает сохраняться и воспроизводиться *репродуктивный* вид деятельности. Неудовлетворенность некоторых людей результатами каждой из них либо их ориентации на недостижимые идеалы стихийно формирует у них протестный вид деятельности – *разрушительную деятельность*. Таким образом, в процессе разделения труда формируются *репродуктивный, интеллектуально-творческий, организационно-предпринимательский* и *разрушительный* виды деятельности.

Разделение всей деятельности на указанные выше виды формирует у склонных к их выполнению людей различные необходимые для выполнения каждой из них нравственные качества, несовпадающие критерии нравственной самооценки, непохожие друг на друга нравы как «методы и формы осуществления разделяемых ими нравственных норм, представлений, установок» [4, с. 57]. Складывающиеся в каждом виде деятельности морально-психологические установки людей, представления о нравственных качествах и общественно одобряемые способы реализации их потребностей и желаний приобретают групповой образ нравственной культуры. Каждый такой групповой образ нравственной культуры становится для входящего в соответствующую культурную группу человека не только ориентиром его поведения, но и источником развития его индивидуальных способностей при освоении человеком оптимального для него вида деятельности, помогает ему утвердиться в том или ином привлекательном для него качестве. В этом отношении нельзя не согласиться с мнением Ю. В. Соколова, отметившего в нравственной культуре ее способность содействовать «выявлению индивидуальных возможностей человека» [4, с. 78]. Исследования показывают, что для успешного осуществления каждого вида деятельности человек должен обладать органичной для его выполнения морально-психологической установкой, особой группой соответствующих установке нравственных качеств, реализуемых им в соответствующих нравах.

Описание образа жизни людей, предпочитающих репродуктивную созидательную деятельность всем другим ее видам, свидетельствует о том, что определяющими моральными принципами своего и чужого поведения они считают принцип приоритета общественных интересов над личными, стремление во всех своих действиях поступать «как все», принцип авторитаризма. Репродуктивная деятельность способствовала формированию такого понимания нравственности, для которого органичны послушание, исполнительность, неуклонное следование моральному долгу, воспринятому человеком из обычаев и традиций. В традиционной нравственной культуре и до сего времени высоко ценится непосредственный социальный контроль за поведением каждого человека, результаты которого отражаются в моральных оценках и само-

оценках людей. Их морально-психологические установки реализуются через такие нравственные качества, как сдержанность, терпеливость, бескорыстие, готовность к страданию и сочувствию, совестливость, проявление общей для всех меры трудолюбия, обеспечивающей трудовую деятельность не меньших объемов, чем трудовая деятельность окружающих. Для человека традиционных нравов обязательны вера в Бога и доверие к окружающим, надежда на Бога и на внимание окружающих, любовь к Богу и к окружающим.

В процессе интеллектуально-творческой деятельности людей развитию их творческих задатков наиболее способствуют такие моральные принципы их поведения, как принцип совершенствования окружающего мира, принцип берегающего отношения к жизни и достоинству каждого человека, принцип сохранения и развития собственной индивидуальности. Наиболее оптимальны для осуществления интеллектуально-творческой деятельности склонных к ней людей такие особенности их поведения, как восхищение индивидуальностью любого человека, великодушие, бескорыстие, поддержка талантов, уклонение от страданий. Интеллектуальная деятельность творческих людей наиболее продуктивна в обстановке получения ими удовольствия от интеллектуально-творческих занятий. Она, как правило, невозможна в конфликтных ситуациях. Для интеллектуально-творческих людей характерны понимание ими долга как сохранения счастливого мировосприятия, понимание чувства чести более значимым по сравнению с чувством самосохранения, понимание гордости как невозможности посвящения кого бы то ни было в свои неприятности. Интеллектуальному процессу творческих людей сопутствуют понимание ими смирения как осознания ограниченности человеческого разума по сравнению с разумом человечества, их стремление к постижению неизвестной истины. В гедонистических нравах велика ценность жизни человека любого возраста.

В качестве определяющих деловой успех нравственных ценностей в сфере создания материальных благ и услуг совершенно необходимо для развития Дела умение предпринимателей и организаторов производства максимально использовать свои способности и способности персонала. Нравственными в прагматической культуре считаются и такие качества, как активность и предприимчивость предпринимателей, их предусмотрительность, трезвый расчет, спокойная совесть. Для успеха предпринимательства выработались такие нравственные ценности, как навыки сотрудничества с деловыми партнерами, персоналом и властными структурами, освоение навыков достижения компромисса, умение внимательно выслушивать собеседника, при минимуме искренности проявлять по отношению к нему такт и комплиментарность. Для достижения предпринимателем успеха необходимы такие нравственные качества, как потребность в благотворительности, вера в себя, надежда только на себя и любовь к себе.

Спецификой нигилистического стиля поведения является отрицание его сторонниками значимости морали и замена ее идеологией разрушения. Их ру-

ководящими принципами являются принцип атеистического мировосприятия, при котором у нигилиста складывается состояние самообожения, т. е. отсутствия сомнений в собственной гениальности [3, с. 26–68]. Самообожение нигилистов предопределяет добровольно принимаемую ими на себя обязанность бороться со всеми явлениями, в которых, по их мнению, есть хотя бы малейшее присутствие зла, обязательное вытеснение ими из своей жизни личных интересов, пренебрежение к ценности своей и чужой жизни и готовность к смерти. Нигилистическое мировосприятие дополняется принципом упрощения и обеднения представлений о жизни, принципом недопустимости рефлексии, принципом концентрации внимания только на негативных сторонах любого явления. Нравственность рассматривается нигилистами как проявление бескорыстия, жертвенности, оправдания любого злодеяния, творимого маленьким человеком. Нигилисты считают нравственными и такие качества, как грубость, раздражительность, нетерпимость, игнорирование занятиями профессиональным трудом. В качестве нравственной ценности начинает рассматриваться состояние душевного дискомфорта, категоричность, бесцеремонность, утрата человеком чувства благодарности по отношению к кому бы то ни было. Наиболее ценными и предпочитаемыми качествами стали в нигилистических нравах конфликтность, цинизм, агрессивность, упрощение языка, использование в процессе общения ненормативной лексики. Представления о вере, надежде и любви переросли в недоверие, безнадежность, одиночество. Социальная практика свидетельствует о том, что объективными результатами приобщения людей к нигилистическому мировосприятию и нигилистическому пониманию нравственной культуры является разрушение ими своего физического и психического здоровья и невольное разрушение доброжелательных взаимоотношений между людьми. Более подробно эмпирические модели нравственной культуры представлены в работе «Российские нравы: истоки и реальность» [10].

Продуктивность первых трех типов нравственной культуры для более глубокого и интенсивного овладения людьми соответствующих видов деятельности постоянно подтверждается на практике. Продуктивность же для человека или общества нигилистического восприятия нравственной культуры изыскать крайне трудно, а может быть, и невозможно, ибо подобное понимание людьми нравственной культуры, как уже отмечено, губительно как для самого нигилиста, так и для общества. Но позитивность для человека знаний о специфике, сущности и функциях нигилистических нравов несомненна. Эти знания способны выполнять профилактическую роль в вопросах самопознания и самосовершенствования каждого человека. Практика преподавания курса «Нравственная культура» в ряде вузов Екатеринбурга показывает, что целостное научное представление о нигилистических нравах способствует ослаблению нигилизированной поведенческой реакции обучающихся. В целом, значимость знаний о специфике каждого типа нравственной культуры для самопознания и наиболее эффективного деятельностного самоопределения человека студентами и слушате-

лями учреждений дополнительного образования не подвергается сомнению. Проблема заключается в том, что включающийся в трудовую деятельность современный российский человек не может на уровне обыденного сознания заметить и осмыслить все имеющиеся в обществе варианты нравственной культуры. Он считает привлекательной и единственно возможной, как правило, ту модель поведения, которая характерна для его ближайшего окружения. По отношению к другим типам нравственной культуры у него нередко возникает их активное неприятие. Без целенаправленного ознакомления человека с особенностями и потенциальными возможностями каждого типа нравственной культуры выбор им оптимального для его деятельности варианта поведенческих ценностей является практически невозможным, а его деятельностная самореализация становится менее эффективной. Так, назидательность и авторитаризм некоторых педагогов не позволяют им выстраивать оптимальную духовную основу взаимодействия с обучающимися. Нигилистические ориентации и навыки поведения некоторых предпринимателей деформируют процесс создания корпоративной культуры их предприятий, что ведет к дестабилизации самих предприятий. Прагматические нормы поведения людей науки и искусства подавляют развитие их талантов. Ряд этих примеров несоответствия нравственной культуры человека выполняемой им деятельности может стать достаточно значительным.

Выход из этой ситуации видится в ознакомлении людей в процессе дополнительного образования с научными представлениями о современной российской нравственной культуре. Концепция нового представления о ее поливариантности и потенциальных возможностях каждого из вариантов ее функционирования вскрывает новые резервы для самопознания человека, для осознанного выбора им оптимального направления в коррекции своей индивидуальной нравственной культуры. Понимание сущности взаимосвязи деятельности и нравственной культуры и развернутое представление о содержании систем ценностей каждого типа нравственной культуры может оказать существенную помощь педагогике, корпоративному управлению, теории и практике социальной работы, а также пополнить арсенал способов коррекции ценностных ориентаций людей, нуждающихся в психоаналитической поддержке. Для наиболее эффективного использования нравственной культуры в практике семейного и общественного воспитания все большее значение приобретает этико-культурологические знания педагогов и родителей. Не менее ценными являются знания о специфике и функциональных возможностях каждого типа нравственной культуры и для старшеклассников и студентов, ибо они необходимы для процесса их самопознания и самореализации. Включение в учебные планы дополнительного образования любых возрастных групп населения курса «Нравственная культура» становится жизненно необходимым, так как названный курс вносит существенный вклад в самопознание человека, в понимание им других людей.



### Литература

1. Аристотель. Большая этика. Соч.: В 4 т. – М.: Мысль, 1984. – Т. 4.
2. Бехтерев В. М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991.
3. Булгаков С. Н. Героизм и подвижничество // Вехи. – Свердловск: УрГУ, 1991.
4. Вопросы нравственной культуры. – Вильнюс: Ин-т философии, социологии и права Литовской ССР, 1981.
5. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда // О разделении общественного труда. Метод социологии. – М.: Наука, 1991.
6. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия. – М.: МГУ, 1994.
7. Любутин К. Н., Пивоваров Д. В. Диалектика субъекта и объекта. – Екатеринбург: УрГУ, 1993.
8. Привес М. Г. О принципе целостности для анатомии. – М.: Наука, 1968.
9. Франц А. С. Российская нравственная культура: стратегия исследования идеального образа. – Екатеринбург: РГППУ, 2005.
10. Франц А. С. Российские нравы: истоки и реальность. – Екатеринбург: УрГУ, 1999.

# ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 293.1  
ББК 86.372

## СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕРКОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАУРАЛЬЕ

М. В. Булыгина

Ключевые слова: система церковного образования; церковные школы грамоты; церковно-приходские школы; приходские училища; духовные училища.

Резюме: В статье прослеживается история возникновения первых церковных учебных заведений и становления системы церковного образования Зауралья. Приводятся примеры деятельности церковных школ разного типа, содержание и условия обучения. Называются имена первых учителей, оказавших влияние на становление педагогического процесса в регионе.

Начало обучения в Зауралье было положено образовательной деятельностью церкви. Монастыри, как известно, были первыми центрами образования и просвещения на Руси. Еще со времен Киевской Руси деятельность церкви как организации обязательно предполагала создание при монастырях и епископских кафедрах школ для детей мирян. В последующие столетия рост числа монастырей распространился на Урал и Сибирь.

Освоение Зауральских земель русскими людьми началось в середине XVII в., когда русские проникли в бассейны рек Исети, Миасса, Тобола и построили крепости и остроги Исетский (1650), Катайский (1655), Маслянский (1660); Мехонскую (1660), Шадринскую (1662), Барневскую (1673), Красномыльскую (1674) слободы и Далматовский монастырь.

Возникновение на территории сегодняшнего Зауралья Свято-Успенского Далматовского мужского монастыря сыграло большую роль как в освоении региона в целом, так и в становлении системы образования. Монастырь, созданный в середине XVII в. старцем Далматом, вел обширную образовательную деятельность. В Уставе монастыря со дня его основания стоит запись о том, что наряду с больницей монастырь «имеет училище для младенцев» и монахи «обучают грамоте всех приходящих младенцев с пропитанием монастырским и без мзды» [3].

При монастыре в разные годы существовало несколько учебных заведений. Так, в 1714 г. официально было открыто училище «для обучения чтению, письму, цифири детей крестьян-вотченников», чтобы, обучившись грамоте, они при достижении совершеннолетия могли быть «употребляемы в хозяйственном управлении» [3]. Училище было заведено по примеру прочих мо-

настырей на основании указа Петра I от 28 февраля 1714 г. «Об учреждении цифирных школ». Первые сведения об училище относятся к 1719 г. 31 мая того года по обнародовании в церкви царского указа игумен Исаак, монахи и крестьяне Далматовской вотчины принимали присягу царевичу Петру Петровичу. «Обещательный лист читали и у присяги были» 9 учеников, «обретавшихся во училище» [4]. Подписался под тем листом их мастер Фалалей Леонтьев. В 1730 г. детей обучали Божественному Писанию, учителями были «крылошаник и псаломщики». На базе этого училища в 1735 г. была создана славяно-российская школа. Учителем в славяно-российской школе «для служительских детей» был Петр Кирьянов. Учили букварь, церковные книги, заучивали часослов (собрание псалмов, молитв, песнопений), псалтырь. В 1738 г. обучалось 15 человек от 10 до 18 лет.

В 1743 г. из Тобольской Консистории последовал указ, где говорилось, «...дабы как дворяне, так и разного чина люди детей своих из молодых лет сначала российских книг чтению». Согласно указа за необучение детей родители подлежали штрафу. Особо требовалось обучать детей церковно- и священнослужителей, причем велено было им «...от первого до последнего обучиться бессрочно как скоро возможно, чтобы не только самим знать, но и других обучить были готовы». Обещалась строгая проверка, и, если окажутся «неискусные и необученные ... оным учинено будет жестокое на теле наказание и чинов будут лишены» [4].

В сентябре 1763 г. при школе по желанию священно- и духовнослужителей была учреждена бурса с платою за учение по одной копейке в день. Некоторое время существовала при монастыре «латинная» школа, но в 1779 г. она была преобразована в русскую школу, где обучались большей частью дети священников Далматовского, Челябинского и Воскресенского уездов.

Таким образом, с момента возникновения монастыря при нем обязательно создавались разного рода учебные заведения, а выпускники пополняли ряды учителей монастырских и церковных школ. Являясь центром вероисповедания, Далматовский монастырь долгое время оказывал большое влияние на систему образования региона в целом. Наиболее значимыми для становления церковной системы образования в крае могут быть названы три учебных заведения г. Далматова, первое из которых – Далматовское духовное училище.

Это училище для детей священнослужителей было открыто 12 марта 1816 г. и принимало детей из Екатеринбургского, Шадринского, Камышловского и Ирбитского уездов. В 1818 г. здесь училось 93 мальчика. Из выпускников Далматовского духовного училища наиболее известны А. С. Попов – изобретатель радио; К. Д. Носилов – писатель, путешественник, этнограф; В. М. Флоринский – профессор Томского университета, доктор медицинских наук, основатель Томского Императорского университета; известный книгоиздатель И. П. Ладыжников.

В сохранившихся воспоминаниях К. Д. Носилова и В. М. Флоринского, к сожалению, нет светлых строк о периоде обучения в Далматовском училище. Флоринский, например, считал 5 лет, проведенных там, самой темной полосой в своей жизни. Атмосфера была угнетающей, за малейшие провинности детей сурово наказывали. «Все учебные предметы проходились в училище крайне не-решительно и неумело. Учителя были настолько плохи, что не умели, да и не хотели разъяснить ни одного правила. Все заучивалось наизусть по учебнику, часто не понимая его смысла, поэтому знания даже лучших учеников оказывались слабыми», – писал он в своих воспоминаниях [13].

В юго-западной башне Далматовского монастыря долгое время существовало церковно-приходское училище, в котором первоначально обучались дети монастырских служителей, а затем и дети из Далматовской общины и волости. Учителей для школы готовили в монастыре. Школа была 3-летней. Занятия начинались в 8 часов утра и заканчивались часов в 11–12. Началом и концом учебного года обычно являлись конец и начало полевых работ, к которым привлекались дети 8–9-летнего возраста. Тетради, ручки, чернила ученикам выдавались в школе, а вот грифельные доски приобретались родителями учащихся.

Женское училище было открыто 2 октября 1861 г. и явилось значительным событием в жизни не только Далматова, но и всего уезда, так как особенно мало училось в те времена девочек. Еще в начале 60-х годов XIX в. известный просветитель нашего края А. Н. Зырянов писал: «Многие сильно желают учить детей грамоте, да школы у нас нет, а сами они не знают, как ею обзавестись, да и не имеют денежных средств для этого. Мы мечтаем о заведении школы, но не знаю, что из этого выйдет. Охота есть, да средств нет» [13].

Большую роль в открытии школы для девочек сыграли церковнослужители. Среди духовенства Далматова была найдена молодая семейная пара для открытия женской школы – молодой священник, выпускник Пермской семинарии Н. И. Черемухин и его жена Павла Асафовна. Дом для школы был пожертвован купцом Зайцевым и располагался недалеко от церкви. Открытие школы было торжественным: после литургии девочки, их родители, представители городской знати, горожане прошли крестным ходом до училища. Школа была маленькой: приняли 12 девочек, потом осталось 8. Но сам факт ее существования многое значил для всего региона.

Обучали в Далматовском женском училище чтению, письму, закону божьему, священной истории, катехизису и рукоделию. Многие в школе зависели от наставницы девочек – П. А. Черемухиной. На ее плечах лежали заботы и о воспитанницах, и о своих 7 детях. Девочек в школе она учила грамоте, рукоделию, пению. Павла Асафовна преподавала с 1861 по 1905 гг. Дети, став учителями, продолжили начатое ею дело.

При передаче училища земству (1870) священник И. М. Первущин, известный русский математик, вместе с председателем уездной земской управы осмотрел училище, где обучалось уже 36 девочек. Проверяющие отметили, что

«отвечают они очень обстоятельно. По русскому чтению младшие составляют слова из подвижных букв и составленное читали. Старшие читали и рассказы-вали с объяснением статьи из «Родного слова», также делали сложение и вычитание на классной доске и счетах» [13].

В воспоминаниях выпускников нами не найдено свидетельств варварского отношения к ученицам, как это описывалось у В. М. Флоринского в период его учебы в Далматовском духовном училище, а факт, что многие ученицы сами выбирали учительскую профессию, говорит о том, что чете Черемухиных удалось создать церковную школу, которая давала определенный набор знаний и умений, не подавляя и не устрояя при этом учащихся.

В целом система церковного образования в Зауралье складывалась из трех типов школ: церковных школ грамоты, церковно-приходских школ и приходских училищ.

Первыми школами, широко распространившимися в Зауралье и организованными по примеру монастырских школ Далматова, были церковные школы грамоты. Возникли они во второй половине XIX в. и находились в основном в сельской местности. Содержались школы, как правило, на средства крестьян и церкви и имели слабую материальную базу. Такие школы давали элементарное образование. Обучение велось одним священнослужителем, позже стали приглашать учителя общеобразовательных предметов.

Школы грамоты сменили школы при церковных приходах – церковно-приходские школы (ЦПШ). Их распространение в Зауралье начинается с 80-х гг. XIX в. Они были двух типов: одноклассные (двухлетние) и двухклассные (четырёхлетние). Подчинялись они духовному ведомству, и заведовали ими священники. Обучение велось по программам, одобренным или изданным Святейшим Синодом. Программы отличались от министерских, по которым занимались приходские училища, большим числом уроков закона божьего и церковно-славянской грамоты, имели облегченный курс русского языка и арифметики. В одноклассных ЦПШ обучали закону Божию, церковному пению, чтению церковной и гражданской печати, письму и началам арифметики. В двухклассных ЦПШ проходили те же предметы, но в большем объеме, а сверх того изучали начальные сведения из истории церкви и отечества.

На ЦПШ в Курганском уезде средства поступали не только от крестьян, но и от Тобольского епархиального училищного совета, церковью всех рангов, городских обществ, благотворительных учреждений, приходских попечительств, от частных лиц. В Шадринском уезде значительные средства выделялись земством. Но материальная база таких школ все же была очень слабой (не хватало даже церковных книг), тем не менее они были шагом вперед по сравнению со школами грамоты. Появившиеся в 1884 г. «Правила о церковно-приходских школах» значительно повысили статус церковно-приходских школ и улучшили их материальную базу. «Правила» определили назначение школ: «школы сии имеют це-

люю утверждать в народе православное учение веры и нравственности христианской и сообщить первоначальные полезные знания» [2].

В Кургане практически при каждой церкви была открыта либо школа грамоты, либо церковно-приходская школа. Основные расходы на образование и руководство образовательной деятельностью по примеру Далматовского монастыря взял на себя крупнейший храм Кургана Богородице-Рождественский (1831).

Первая церковно-приходская школа в Кургане была открыта в 1886 г. благодаря усилиям настоятеля собора Н. Г. Грифцова и городского головы Ф. И. Галямина. Содержалась она на церковные деньги и на добровольные пожертвования, причем последних было достаточно, например, для покупки беднейшим детям зимней одежды, школьных принадлежностей и т. д. В истории школы сохранились имена наиболее щедрых купцов: Ф. С. Березина, Д. И. Смолина, Ф. И. Галямина. Сначала школа была одноклассной, затем, благодаря своим успехам в воспитании и образовании, она стала первой двухклассной школой в уезде (1893). Заведовал школой Н. Грифцов, учителем был И. Карпинский, которому помогала Т. Канкина, имевшая звание сельской учительницы. При этом же храме в 1902 г. была открыта одноклассная женская церковно-приходская школа, в которой в младшем и старшем отделениях занимались 34 девочки.

По указу Духовной Консistorии от 1886 г. с каждой курганской церкви разрешалось брать на нужды ЦПШ 50 р. в год, на эти деньги стали создаваться новые школы. Так, при Троицком соборе Кургана было открыто сразу 3 ЦПШ в пригородных деревнях: Смолино (1885), Мало-Чаусово (1885), Рябково (1891). Число учащихся в школах было невелико и колебалось от 35 до 40 учеников. Однако, несмотря на рост числа церковных школ, количество грамотных в уезде в конце XIX в. не превышало 10%.

В Кургане на средства купцов открывали частные ЦПШ. Так, в августе 1901 г. известный курганский благотворитель П. Д. Смолин открыл школу в предместье Тихоновка, где находилась его усадьба. Смолин отремонтировал помещение и приспособил для школы. Преподавать была приглашена выпускница Курганской прогимназии А. Пигалева, получавшая от Смолина жалование в размере 30 р. в месяц, значительно больше, чем учителя ЦПШ или приходских училищ.

При трех церквях Шадринска – Соборной, Николаевской и Флоро-Лаврской – ЦПШ существовали вплоть до революции. При Соборе с 1888 г. было создано церковно-приходское попечительство, которое поддерживало школы.

Первая ЦПШ была открыта протоиреем Шадринского собора Г. Дерябинским в 1889 г., помещалась в прекрасно устроенном здании, пожертвованном шадринским купцом Ф. А. Сосниным. Попечительство принимало на себя расходы школы по ремонту и выдавало ежегодно пособие учительнице и ее помощнице. Из сумм Святого Синода выделялись деньги на учебники, книги для

внеклассного чтения и школьную мебель. Жители города помогали ученицам одеждой. Закон Божий и церковное пение преподавали два дьякона. В приходах имелось еще 3 школы, одна из них в самом городе и в деревнях Бакалде и Мыльниковой – школы грамоты.

С 1873 г. указом Пермской духовной консистории был установлен ежегодный сбор на общие надобности по духовно-учебной части для «возвышения экономического положения семинарий и духовных училищ» [5]. Важность школьного дела для церкви подчеркивает, на наш взгляд, такой документ екатеринбургской духовной консистории, сохранившийся в архивах шадринской Соборной церкви, и причиной написания которого, видимо, послужили жалобы на церковнослужителей (в частности отказ сопроводить умершего): «Подтвердить ... чтобы причты и прихожане не отвлекали дьяконов в будничные дни от школьных занятий ни под каким предлогом. Псаломщиков в школы в замене дьяконов для обучения детей без крайней надобности не посылать» [6].

В систему церковного образования Зауралья входил еще один тип церковных школ – приходские училища с начальным курсом образования. Существовали одноклассные и двухклассные приходские училища. Назывались училища приходскими по той причине, что обучались в них дети одного прихода, в отличие от уездного училища или гимназии, где могли учиться дети из любого прихода города или села. На каждый класс был свой учитель, который вел занятия во всех отделениях, и законоучитель, преподававший Закон Божий. Влияние церкви в такого рода учебных заведениях было значительно меньше, что отражалось и на списке изучаемых предметов. В 1 классе преподавались следующие предметы: закон божий, церковно-славянский язык, русский язык, арифметика, чистописание и пение. В двухклассных школах добавлялись русская история, геометрия, естествознание, география, расширялась программа по русскому языку и арифметике. Каждое приходское училище имело своего почетного блюстителя: если церковно-приходские – из священнослужителей высокого ранга, то приходские чаще из купцов. Попечители оказывали достаточно ощутимую материальную поддержку и могли влиять на ход обучения, выбор дополнительных предметов или учителей. В городах каждому приходскому училищу назначался школьный врач, который чаще всего исполнял эту должность безвозмездно [5].

Среди приходских училищ Кургана выделяется Богородице-Троицкое – первое приходское училище в городе, преобразованное в 1844 г. из приготовительного класса уездного училища. Первым учителем был К. И. Воротынский, из семьи ссыльного поляка, в 1841 г. окончивший Курганское уездное училище. Жалованье учителю было положено 100 р. в год. Он был отправлен в Ялуторовск для знакомства с ланкастерским методом обучения в школе декабриста И. Д. Якушина. В училище принимались дети обоего пола: мальчики не моложе 8 лет, девочки не старше 11 лет. Училище пользовалось популярностью и скоро было переполнено, что затруднило учебный процесс и вызвало недовольство ро-

дителей. Для решения проблемы городская дума 3 февраля 1877 г. постановила открыть второе мужское приходское училище – Троицкое. Долгое время не могли найти и снять подходящее помещение, пока его почетный блюститель, уже упоминавшийся купец П. Д. Смолин, за свой счет не переоборудовал здание бывшей больницы. Несколько позже училище получило такое просторное здание, что здесь же поместилось и женское приходское училище.

Приходские училища в Шадринске также пользовались большей популярностью. В 1835 г. открыто первое приходское училище для мальчиков. Им стало Шадринское приходское мужское училище. Оно помещалось в казенном доме, учащихся насчитывалось 136, на его содержание отпускалось 830 р. В последующие годы на средства училища содержалось ремесленное отделение. К 1904–05 уч. г. 30 учеников обучались столярному и переплетному делу. Второе приходское училище для мальчиков было открыто в 1877 г. [8].

Первые сведения о том, что в городе начали обучать девочек, появляются в 1850 г. На указ императора об обучении девочек в Пермскую директорию Шадринская дума ответила, что «в городе уже несколько лет существует женская школа для среднего сословия. Дума признает ее в настоящее время для девиц достаточною, но если начальству будет благоугодно ... то согласны на содержание школы отпускать ежегодно из общественного капитала ... 100 р. на жалование надзирательницы еще по 300 р. серебром» [9]. Считается, что 1855 г. стал годом рождения общественного училища для девиц – приходского женского училища. Надзирательницей была избрана Н. И. Траубенберг, бывшая домашняя учительница, титулярная советница. Так как городское общество содержало училище, то дети купцов и мещан принимались бесплатно. Также бесплатно учились сироты. Остальные платили в зависимости от величины состояния от 5 до 10 р. в 1 классе и от 10 до 20 р. во 2 классе.

Состояло училище из 2 классов, в каждом учились по 2 года. Кроме обязательных предметов на уроках рукоделия обучали шитью, вышивке и вязанию. Многие ученицы достигали значительных успехов, и, продавая изделия учениц, школа получала дополнительные средства. Возможно было получить образование и по другим, не обозначенным в программе предметам, например музыке, танцам, французскому или немецкому языку, но за дополнительную плату [10].

Училище стало самым крупным в регионе. Первоначально в нем обучались 81 ученица. В дальнейшем их число постоянно росло, и в 1880/81 уч. г. было уже 163 ученицы. Сложности с помещением помог решить мещанин А. М. Начапкин, который отдал в аренду особняк под училище. Вплоть до 1919 г. это приходское училище называлось в городе «Начапкинской школой». Тяга девочек к образованию была настолько велика, что «некоторые из питомцев школы в самые сильные морозы, имея на ногах дырявые валенки, на плечах коротенький и рваный зипун и на голове нечто похожее на шапку, прибежали в школу. Большинство продовольствуется черствым хлебом и водою» [11].



Преподавание в училище шло «весьма удовлетворительно», преподавательницы были «опытные педагоги, усвоившие лучшие методы преподавания» [12]. Среди учителей училища законоучителем значился известный математик И. М. Первущин, а рукоделие преподавала П. И. Толмачева, дворянка, домашнего образования. В 1871 г. на его базе открылось Шадринское женское училище – первое светское учебное заведение для девочек.

Наше исследование показало, что население достаточно охотно отдавало детей учиться в духовные учебные заведения: сначала за неимением прочих и с целью обеспечить детям пропитание и кров, затем больше с целью получить образование и, соответственно, «хлебное» место в приходе. Школы при Далматовском монастыре долгое время были единственными учебными заведениями региона, и на протяжении почти двух веков монастырь оказывал значительное влияние на образовательную ситуацию. Его значение как центра образования и вероисповедания ослабло с развитием капиталистических отношений и ростом близлежащих городов Кургана и Шадринска.

Для образовательной ситуации в Зауралье в середине XIX – начале XX вв. типично было численное преобладание церковных школ разного уровня. Содержалась они на деньги церковно-приходского попечительства и епархиального училищного совета. Дети обучались большей частью бесплатно, содержание учителей брали на себя уездные отделения епархиального училищного совета или земство. Высокого уровня достигала на рубеже веков благотворительность: купцы не только жертвовали дома для церковных школ, но и содержали учителей и даже создавали частные церковные школы.

В сельской местности больше были распространены школы грамоты и ЦПШ, в городах ЦПШ и приходские училища, которые создавались при содействии крупных церквей. В ЦПШ обучалось больше девочек, где для девочек обязательно велось рукоделие, что сделало их особенно привлекательными для населения. В городах предпочитали отдавать детей в приходские училища, где была лучше материальная база и шире круг изучаемых предметов. В целом церковные школы во многом стали основой для создания светской системы обучения Зауралья.

### Литература

1. Васильева А. М. Забытый Курган. – Курган: Изд-во «Курган», 1997. – С. 239–240.
2. ГАКО, Ф. 36. Оп. 1. Д. 6. «Духовные росписи» 1906–1910 гг.
3. ГАШ, Ф. 224, Оп. 1. Д. 3. Л. 1–4.
4. ГАШ, Д. 677. Л. 35.
5. ГАШ, Ф. 321. Оп. 1. Д. 9.
6. ГАШ, Ф. 301. Оп. 1. Д. 69. Л. 4. 1904–1906 гг.
7. ГАШ, Ф. 473. Оп. 1. Д. 536. Л. 150.
8. ГАШ, Ф. 473. Оп. 1. Д. 1457. Сведения о количестве учащихся в школах. С. 4–10.

9. ГАШ, Ф. 474. Оп. 1. Д. 818. Л. 70–72.
10. ГАШ, Ф. 482. Оп. 1. Д. 258. Л. 18.
11. ГАШ, Ф. 482. Оп. 1. Д. 323.
12. ГАШ, Ф. 492. Оп. 1. Д. 936. Л. 384.
13. *Грязнов Д. С., Лепихина Т. Н., Пономарева Г. А.* Край по имени Далмата. – Курган: Зауралье, 2002. – Т. 1. – С. 237–239.
14. Земля Курганская: прошлое и настоящее: Краеведческий сборник. – Курган, 1997. – Вып. 19. Роль церкви в жизни Зауралья. – С. 139–141.

# НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

## СТРОИМ ЕДИНОЕ ГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО НА ОСНОВЕ СИСТЕМЫ «NET ШКОЛА»: УСПЕХИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

О. А. Исайкин,  
А. В. Шабашев

### Развитие ИТ «сверху» и «снизу». Подходы к формированию образовательного пространства

Информационные технологии (ИТ) уже достаточно прочно вошли в нашу повседневную жизнь. В такой отрасли, как среднее общее образование, развитие ИТ, по разным причинам, идет как «сверху», так и «снизу». Нужно принимать во внимание оба этих направления, так как они дополняют друг друга.

Развитие ИТ «сверху» – это централизованные поставки в учебные заведения компьютерной техники и ПО, повышение квалификации педагогов, благодаря чему в школах созданы благоприятные условия для внедрения ИТ. А что такое развитие ИТ «снизу»? Известно, что сегодня парк домашних компьютеров численно и качественно превышает парк школьных компьютеров, и, видимо, эта тенденция сохранится и дальше. Уровень пользователей растет, учащиеся и родители становятся все более «грамотными». В современном мире все более востребован важный навык: умение работать не только с компьютером, но и в компьютерной сети, в первую очередь в глобальной сети. Таким образом, развитие ИТ «снизу» – это формирование такой компьютерной культуры, без чего компьютер в школе остался бы «пишущей машинкой с музыкой».

К счастью, многие понимают, что навык и умение общения с компьютером, коллективной работы в сети лучше всего формировать именно в школе. В идеале школьное информационное пространство должно быть изначально сформировано так, чтобы прочно заложить эти навыки и умения, и не только у учащихся, но и у педагогов и администрации. Значит, полноценное школьное информационное пространство – это не только система материально-хозяйственного учета для администрации и система составления расписания для завуча.

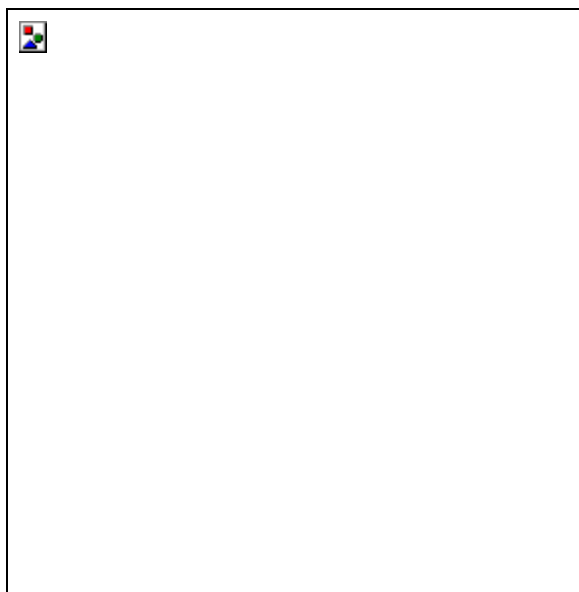
Цель этой статьи – показать, как сформировать информационное пространство, используя подходы, реализованные в системе «Net Школа». В статье будут приведены как примеры внедрения школьной системы, так и перспективы создания общегородской системы на основе «Net Школы».

### Почему «Net Школа»?

Система «Net Школа» (<http://netschool.roos.ru>) – разработка самарской компании «РООС», имеющая уже 4-летнюю историю на школьном рынке и более 400 пользователей (не просто проданных копий продукта, а именно активных пользователей) из многих регионов РФ – от Петрозаводска до Благовещенска. Все это время разработчики продукта имеют стабильную обратную связь, благодаря чему «Net Школа» как школьная система постоянно развивается. Чтобы убедиться в этом, достаточно посетить форум на сайте продукта.

Вот основные функциональные возможности «Net Школы» (на данный момент):

- оперативный мониторинг школьной жизни: классный журнал, дневник учащегося, просмотр отчетов, ведение расписания уроков и мероприятий, учебных планов и т. п.;
- ведение личных дел сотрудников, учащихся, родителей, мониторинг движения учащихся;
- развитая система общения между пользователями (форум, почта, доска объявлений, каталог ресурсов, возможности проектной деятельности, портфолио учащихся и преподавателей);
- подключение учебных курсов (не только готовых интегрированных курсов, но и своих собственных курсов и тестов).



Но главное – это изначально сетевая, многопользовательская архитектура системы, комплексный подход к формированию информационного пространства. «Net Школа» построена на клиент-серверной интернет-технологии, что по-

зволяет использовать ее не только в локальной сети школы. Если учебное заведение имеет доступ в интернет, то можно использовать такие возможности, как дистанционное обучение (ДО), а также доступ родителей к электронным «дневникам» своих детей. Кроме того, одна из последних доработок «Net Школы» позволит родителю получать краткий отчет об успеваемости ребенка в виде SMS-сообщения на мобильный телефон.

### **Примеры использования «Net Школы»**

Накоплен большой опыт использования системы для организации школьного информационного пространства. Наиболее активные наши пользователи – в регионах: Казани, Самаре, Челябинске, Тюмени, Красноярске, Якутии, ЯНАО и др.), но «Net Школа» применяется и в московских школах. О внедрении и использовании системы можно прочитать в журнальных публикациях [2; 3]. Разработчики «Net Школы» крайне внимательно относятся к конструктивным замечаниям пользователей и учитывают их мнения при совершенствовании продукта.

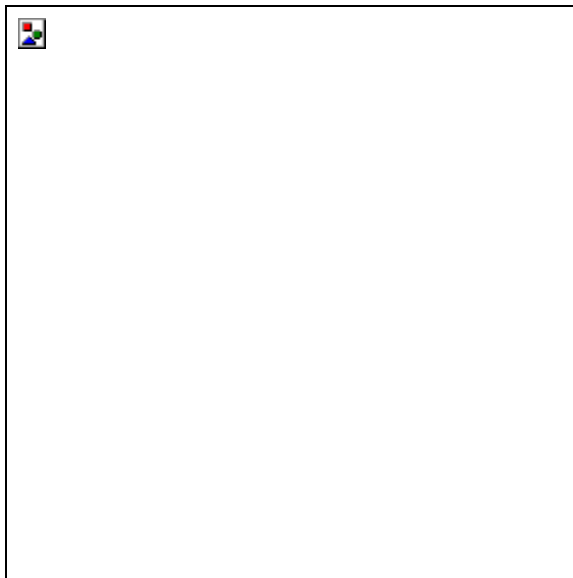
«Net Школа», конечно, в первую очередь – школьная система. Но пользователи (не разработчики, а именно пользователи!) подчас находят новые, неожиданные области ее использования. Так, например, в Серпуховском, Коломенском, Егорьевском районах Московской области в 2003–2004 гг. наш партнер, компания «Просвещение-МЕДИА», успешно провела эксперимент по **дистанционному обучению детей в малокомплектных сельских школах**, инициированный Министерством образования Московской области [1]. Эксперимент показал реальный рост успеваемости детей по предметам, изучение которых проходило в дистанционном режиме; по результатам эксперимента вышло методическое пособие. Другой пример: в Волгограде на базе «Net Школы» и ученического предприятия «Мечта» с 2003 г. работает областная образовательная телекоммуникационная сеть «Ученическое предприятие», задача которой – **контроль посещаемости учащихся и профилактика беспризорности**. Эти и другие примеры показывают, что возможности системы «Net Школа» не ограничены рамками одного образовательного учреждения.

### **От информационного пространства школы – к информационному пространству города**

В последние годы, благодаря федеральным и региональным поставкам компьютерной техники, программам подключения школ к интернет, во многих регионах РФ созданы условия для создания единой сети общеобразовательных учреждений. Отдельно нужно отметить небольшие и средние города, где школы подключаются к выделенным линиям связи с недорогим (или практически бесплатным) трафиком: тем самым создается подобие внутригородской «локальной сети», открываются новые возможности для совместной работы.

Благодаря изначально сетевой архитектуре, система «Net Школа» может легко масштабироваться. На ее основе создана первая версия системы **«Сетевой Город»** – решения для уровня муниципального образования. Эта система

предназначена для формирования **единого городского информационного образовательного пространства**, которая при этом содержит также мощные возможности для организации внутришкольных информационных пространств: мониторинг учебного процесса, работа с интегрированными учебными курсами, административные функции, возможности для общения и коллективной работы.



Система «Сетевой Город» – это возможности для сотрудничества и повышения эффективности использования ИТ на всех уровнях системы образования

В системе «Сетевой Город» информационные пространства отдельных школ объединяются в единую систему. Каждый пользователь образовательного учреждения (директор, завуч, ученик, учитель и т. д.) и родители учащихся имеют возможность авторизованного доступа к информации с любого компьютера, подключенного к интернет. Права доступа к информации разграничены и гибко настраиваются. Параллельно к обобщенной информации по школам имеют доступ и специалисты **органов управления образования** для генерирования и вывода на печать необходимых отчетов и сведений, не обращаясь к руководителям школ и не занимаясь последующей работой по своду информации.

Пользователь «Управление образования» в системе «Сетевой Город» может (на данный момент):

- использовать предустановленные (типовые) сводные отчеты по кадрам, контингенту учащихся;
- использовать специальный конструктор отчетов для построения собственных аналитических отчетов, как внутришкольных, так и общегородских;

- осуществлять мониторинг движения учащихся не только в пределах одного образовательного учреждения, но и в пределах всего города;
- получать общую информацию об итогах учебного процесса, общаться с сотрудниками школ по внутрисистемной почте.

### **Пример построения информационного пространства города**

Сейчас первая версия системы «Сетевой Город» проходит апробацию сразу в нескольких регионах РФ. Первым городом, где система успешно прошла этап апробации и получила высокие отзывы специалистов Управления образования, стал г. Губкинский (ЯНАО), где «Сетевой Город» установлен для наполнения образовательной сети в 2004–2005 гг. Система учитывает все особенности уже существующей и планируемой телекоммуникационной сети города. На данный момент в системе «Сетевой Город Губкинский» работают 7 общеобразовательных школ, 1 коррекционная школа и городское Управление образования. Дальнейшее развитие системы предполагает подключение дошкольных учреждений, учреждений профессионального и дополнительного образования, социальных служб города и др.

Система «Сетевой Город» продолжает активно развиваться, разработчики принимают отзывы и пожелания.

### **Некоторые выводы**

Итак, система «Net Школа» является не просто школьной административной системой, но представляет собой комплексный продукт, в котором гармонично сочетаются образовательные, коммуникативные и административные функции. Идеи, заложенные в «Net Школе», а также ее свойства, позволяют считать ее школьной системой не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня.

Система «Сетевой Город» является примером системы более высокого уровня, построенной на основе «Net Школы» и учитывающей общие тенденции построения образовательных телекоммуникационных сетей в большинстве городов РФ.

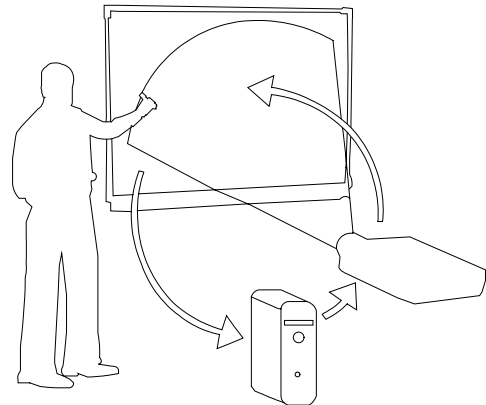
### **Литература**

1. *Исайкин О. А., Кудряшова Т. Г.* Организация системы дистанционного образования в сельских школах Московской области // *Директор школы.* – 2004. – № 6.
2. *Камсков С.* Одним нажатием клавиши // *Лидеры образования.* – 2004. – № 7.
3. *Фрадков А. И., Исайкин О. А.* Строим информационное пространство школы: трудности и достижения // *Вопросы интернет-образования* – 2002. – № 6.

## ОТ МЕЛОВОЙ ДО ИНТЕРАКТИВНОЙ...

Сегодня мы не успеваем следить за тем, как меняется мир вокруг нас. Технологические новинки входят во все сферы нашей повседневной жизни.

На чем только люди не писали за всю историю человечества, пытаясь объяснить друг другу законы мироздания: и на песке, и на скалах, на глиняных плитах и воощенных дощечках. Появление меловой доски помогло расширить коммуникацию, сделать ее массовой, позволила преподавателям и ученикам вырабатывать новые стратегии поиска, раскрывая их творческий потенциал. Но со временем даже обычная школьная доска изменилась: она стала шире, у нее появились «крылья», изменился цвет. На доске начали демонстрировать диафильмы, слайды, учебные фильмы. Чем больше возможностей появлялось у доски, тем легче и увлекательнее становилось учиться.



Но общество продолжало искать более эффективные методы познания. И в 1991 году компания *SMART Technologies* создала первую в мире **интерактивную доску SMARTBoard**. Сегодня эти доски уже широко используются по всему миру, а в некоторых странах они стоят чуть ли не в каждом классе.

**Что же такое интерактивная доска?** Сегодня во многих школах учителя работают с электронными проекторами, которые позволяют отображать компьютерные файлы на обычных белых экранах. Можно сказать, что **интерактивная доска** – такой же экран, только он подсоединен к компьютеру, которым можно управлять, не отходя от самого экрана. Достаточно всего лишь коснуться поверхности доски, чтобы открыть нужный файл. На интерактивной доске можно писать цветными бутафорскими маркерами или просто пальцем. Вообще, для работы с доской не нужно каких-либо специальных пишущих устройств и она не требует никаких дополнительных расходов. Важно отметить, что доска не подключается к сети напрямую и не представляет никакой опасности для детей.

На интерактивной доске можно делать все то же, что и на обычном компьютере: набирать и сохранять текст, показывать слайды и фильмы, искать необходимую информацию в Интернет. Только теперь все, что вы делаете, видят и ваши ученики, и вряд ли им захочется отвлекаться.

Специальное **программное обеспечение** позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеозаписями, набирать текст с экранной клавиатуры



или превращать текст, написанный от руки, в печатный, сохранять информацию.

Интерактивные доски дают возможность использовать различные **стили обучения**. Учащиеся лучше воспринимают визуальный материал, изучая карты, рисунки и схемы, все это можно показать на доске, добавляя к изображениям любые надписи, передвигая их, изменяя их размер и даже форму. Используя доску, можно легко инициировать обсуждение в классе. Интерактивные доски помогают ученикам работать сообща, придумывать и обсуждать новые идеи.

Интерактивные доски помогают учителю **донести информацию до каждого** ученика в классе. Хотя на мониторе вашего компьютера и отображаются все необходимые программы, его размер не позволяет всему классу участвовать в работе. С помощью интерактивной доски вы можете **завладеть вниманием** всего класса, не отходя от экрана. Таким образом, интерактивная доска еще позволяет **экономить** драгоценное **время**, а для преподавателя очень важно обеспечить хороший темп и сохранить его на протяжении всего занятия.

Приготовиться к уроку с помощью доски очень просто – для этого достаточно уметь работать с обычным компьютером. Компания **SMART Technologies** разработала специальные программы, которые облегчают работу преподавателя, предлагая большие коллекции картинок, а также подвижных рисунков по всевозможным темам и предметам, которые придают занятиям больше интерактивности и наглядности. В течение урока вы можете делать любые записи поверх любых приложений и веб-сайтов, и их тоже всегда можно сохранить – может быть, они потом еще пригодятся вам?

Учитель может по-разному классифицировать материал, используя различные возможности доски: перемещать объекты, работать с цветом, – и привлекать к процессу учеников, которые затем могут самостоятельно работать в небольших группах.

Существуют программы, которые позволяют сделать простые учебные схемы многоуровневыми, и даже включать в них ссылки на файлы и видеоизображения. Можно, к примеру, начать вашу схему с общей классификации млекопитающих, а затем добавить уровень, который выделяет только плотоядных. Уровней может быть столько, сколько вы хотите, и ваша схема будет работать, как веб-сайт. Таким образом, вы структурируете большой объем информации и поможете ученикам **обобщить и проанализировать материал**.

Интерактивные доски **SMARTBoard** очень удобны для детей с ограниченными возможностями. Таким ученикам иногда бывает сложно сделать лишнее движение, но при работе с доской вообще не требуется никаких усилий. Доску всегда можно поднять или опустить на любой уровень, а чтобы писать на ней или открывать файлы достаточно только прикосновения пальца. Кроме того, она помогает таким ребятам взаимодействовать между собой, развивая общую дискуссию и совместную работу. Дети перестают бояться общения. Интер-

активная доска помогает таким ученикам выйти за пределы своих обычных возможностей.

Интерактивная доска становится эффективным инструментом, позволяющим решать не только образовательные, но и, при необходимости, коррекционные задачи в психологических центрах при работе с детьми с трудностями развития, а также с серьезными патологиями, что требует более внимательного изучения и индивидуального подхода.

Технология не стоит на месте – она постоянно развивается: появляются новые программы, совершенствуются старые. Во многих странах мира учителя уже оценили достоинства работы с **интерактивными досками SMARTBoard**. В Интернете есть сайты и форумы, где преподаватели могут задавать друг другу вопросы, обмениваться опытом и рассказывать об успехах своих учеников.

---

Внимание, с 1 сентября начал работу информационный портал **[www.smartboard.ru](http://www.smartboard.ru)**!!

Компания POLYMEDIA проводит специальную акцию, направленную на поддержку российского образования: в течение 2005 года государственные образовательные организации могут приобрести свою первую интерактивную доску SMART Board со скидкой в 40%! (Грант SMART First на первое приобретение).

*Для того чтобы поближе познакомиться с тем, как работает **SMART-Board**, вы можете воспользоваться предложением представительства компании **Polymedia** в Екатеринбурге: бесплатно опробовать доску прямо у себя в аудитории. Специалисты компании готовы привезти и подключить оборудование, а также дать вам необходимые консультации.*

*Попробуйте! Лучше один раз **прикоснуться**...*

Представительство компании POLYMEDIA в Екатеринбурге: ул. Марата, 17, офис 33.

Тел./факс (343) 378-40-04. <http://ekaterinburg.polymedia.ru/>

*Н. Ишмурзина*

# ЮБИЛЕИ

## УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: ИСТОРИЯ ОДНОГО УСПЕХА

Уральский государственный педагогический университет отмечает свой юбилей. Путь длиной в 75 лет не был простым, и выжить во многом помогла главная черта, свойственная любому педагогу, – оптимизм.

История альма-матер большинства уральских учителей настолько тесно переплетена с политическими и экономическими реалиями страны, что рассматривать ее можно только через призму истории России в целом.

Итак...

1930 год. В разгаре один из самых драматических периодов отечественной истории. Набирает обороты коллективизация и сворачивается НЭП. Полным ходом идут ударные стройки: Комсомольск-на-Амуре, Уралмаш, Днепро-ГЭС... Реформы, активно проводимые в это время советским правительством, коснулись и образования: в СССР вводится всеобщее бесплатное обязательное начальное обучение.

Постановление «О всеобщем обязательном обучении» обусловило резкое увеличение числа учащихся начальных школ, что в свою очередь потребовало большего количества учителей. К тому же реализация в стране программы по ликвидации безграмотности (а на Урале к тому времени насчитывалось более 800 тыс. человек в возрасте от 18 до 35 лет, не имевших даже начального образования) также создавала острую потребность в педагогических кадрах. Сложившийся дефицит учителей усугублялся и низкой квалификацией работников массовой школы: согласно данным 1927 г. доля педагогов с высшим образованием составляла менее 10%, а каждый третий не окончил даже полную среднюю школу. К началу первой пятилетки необходимость создания на Урале высшего педагогического учебного заведения уже ни у кого не вызывала сомнений.

**«Открыть Уральский индустриально-педагогический институт в г. Свердловске для подготовки преподавательских кадров для школ, ФЗУ и ФЗС»** – с этого постановления Совета Народных Комиссаров РСФСР от 25 августа 1930 г. берет свое начало крупнейший в регионе педагогический вуз, ныне именуемый Уральским государственным педагогическим университетом (УрГПУ).

В состав института первоначально входило восемь факультетов: историко-экономический, физико-технический, химико-технологический, электро-энергетический, педагогический, литературный, химический и организационно-инструкторский. На дневном отделении обучалось 66 человек.

Первым директором института стал 32-летний преподаватель Дальневосточного государственного университета Семен Давыдович Аносов. Человек огромной силы воли и недюжинных амбиций, он собрал в Свердловском пединституте команду талантливых и образованных педагогов, высокая квалификация которых вкупе с грамотным руководством обеспечили вузу успешный старт в непростой обстановке первых пятилеток.

На заре своего существования институт развивался не «в силу», а «вопреки». Не хватало площадей (в первый год своей работы весь вуз занимал четыре комнаты в здании педагогического техникума), остро стоял вопрос с преподавательскими кадрами (к примеру, кафедры общей физики и высшей математики обе в сумме имели всего шесть преподавателей). Дефицит бюджета не позволял должным образом оборудовать лаборатории, приобрести достаточное количество литературы и наглядного материала. К обычным институтским проблемам, свойственным любому подобному начинанию, добавлялись и вызванные тем, что учебники истории называют «нестабильностью политической и экономической ситуации». За этой короткой сухой фразой стоят голод, нехватка дров и керосина, карточная система, увольнения и аресты по идеологическим причинам... Тяжелое материальное положение студентов вынуждало многих из них бросать учебу и идти работать на производство. Чтобы остановить отток учащихся, пединститут обзавелся собственной продовольственной базой (как бы забавно это сегодня ни звучало, в 1934 г. в распоряжении вуза имелось 17 коров, 3 лошади, 60 кроликов и 5 га земли). При институте были открыты свои пошивочная и сапожная мастерские, работала парикмахерская.

1 октября 1932 г. Уральский индустриально-педагогический институт переименовывается в Свердловский государственный педагогический институт, а в 1933 г. на его базе создается первый в регионе Институт иностранных языков, активное участие в становлении и развитии которого принимала кандидат педагогических наук, доцент В. Я. Зильберман, проработавшая в нем с 1931 по 1969 г.

Развитие вуза продолжилось открытием в 1936 г. географического факультета, первым деканом которого стал С. С. Филатов. Более 50 лет плодотворной работы посвятила геофаку (а впоследствии географо-биологическому факультету) Раиса Борисовна Рубель, крупный ученый, автор множества монографий, создатель турклуба «Вершина», инициатор целого ряда институтских начинаний. Именем Р. Б. Рубель названа одна из горных вершин Северного Урала.

Несмотря на все сложности, институт изыскивает возможность накануне войны переоборудовать кабинеты и лаборатории, пополнять библиотечный фонд, которым пользовались уже 2,5 тыс. студентов.

Новые коррективы в деятельность вуза внесла Великая Отечественная война. Работа пединститута перестроилась в соответствии с законами военного времени. Передавал учебное здание, общежитие и столовую госпиталю и эва-

копунктам, институт вынужден был свернуть библиотеку, сократить количество кабинетов и лабораторий; студенты выпускного курса переехали жить прямо в учебное здание. Всеобщая мобилизация почти вдвое уменьшила штат преподавателей (их нехватку до конца войны восполняли эвакуированные из Москвы известные ученые и педагоги: А. П. Гроссман, В. Г. Гептнер, М. Н. Тихомиров, А. В. Голубев и др.), более трехсот студентов ушли на фронт или перешли работать на оборонные предприятия. Тяжелейшие условия жизни, тотальная дистрофия... Сотрудники института продолжают свою работу, совмещая научную деятельность и преподавание с более прозаическими занятиями вроде погрузки угля и сортировки овощей. Достижения учительства военных лет кажутся чудом: за 1941–45 гг. количество детей, не охваченных начальным образованием, сократилось с 25 до 10%.

Наступивший мир вернул жизнь в привычное русло. Научная работа преподавателей в первые послевоенные годы была ориентирована на решение задач народного хозяйства. Так, преподаватель физико-математического факультета доцент Ю. П. Булашевич в связи с использованием атомной энергии работал над поисками радиоактивных элементов. Преподаватель того же факультета А. П. Люстрова защитила кандидатскую диссертацию «Гальваномагнитные эффекты в спецсталих». Работники географического факультета вели разработку научно-исследовательских тем, непосредственно связанных с развитием Урала: преподавателем К. К. Полуяхтовым составляется карта растительности Урала, доцент А. В. Ватагин исследует вопросы, связанные с культурой проса в лесостепи Свердловской области, и т. д.

В мирной обстановке развитие института пошло ускоренными темпами. Один за другим открываются новые факультеты: начальных классов (1957), музыкально-педагогический (1959), дефектологический (1962). 1963 г. для пединститута ознаменовался открытием факультета физической культуры, выпускниками которого впоследствии стали известные во всем мире спортсмены: Н. Дураков, Л. Логинова, И. Бякин, С. Чепиков, Н. Лебедева. В том же году физико-математический факультет разделился на физический и математический.

В 1967 г. во главе Свердловского пединститута встает Ефим Луквич Шувалов, выпускник МГПИ им. Ленина, участник Великой Отечественной войны. Именно его целеустремленность, любовь к порядку во всем и умение вести диалог вывели Свердловский пединститут на новую ступень развития – вуз становится головным в Урало-Сибирском регионе. Спустя три года посетившая институт комиссия Министерства просвещения РСФСР отметила высокое качество лекций и практических занятий. К этому времени на 33 кафедрах девяти факультетов трудятся почти 400 преподавателей.

1970 г. становится поворотным для Свердловского пединститута: начинается проектирование долгожданного комплекса зданий по ул. Космонавтов, включающего учебный блок, столовую и три корпуса общежитий. Еще через

15 лет наступил конец скитаниям: вуз наконец-то обзавелся собственным новым современным зданием.

Грянувшая перестройка подвела черту под прежней деятельностью пединститута. В прошлое безвозвратно ушли не только комсомольская организация, но и обязательное распределение, работа в колхозе, а также многие другие атрибуты советской жизни. В обиходе появились новые термины «бакалавр» и «магистр», обозначающие переход института на многоуровневую подготовку специалистов. С карты мира исчезли названия «СССР» и «Свердловск», тенденция переименования коснулась и института: в 1994 г., на пике экономического кризиса, вуз успешно проходит аттестацию, получив статус университета.

«Пессимист в каждой возможности видит трудность, а оптимист в каждой трудности – возможность», – сказал когда-то известный политик. Судя по тому, что новая жизнь стала для вуза неисчерпаемым источником возможностей, оптимизм педагогам не изменил. Судите сами. Изменившаяся политическая ситуация в стране позволила вновь открыть некогда реорганизованный исторический факультет. Падение «железного занавеса» дало возможность наладить и укрепить контакты с университетами стран Западной Европы и США, вследствие чего с середины 1990-х гг. педагогический университет является базой для проведения совещаний и конференций международного уровня.

Сегодня Уральский государственный педагогический университет – это 4 института, 2 департамента, 17 факультетов и 68 кафедр, это почти 500 преподавателей и 15 тыс. студентов, это 5 филиалов и 9 представительств в городах Свердловской области и Уральского региона. В УрГПУ открыты 11 диссертационных советов, в которых ежегодно защищается более сотни диссертаций. Здесь трудятся такие корифеи фундаментальной и педагогической науки, как доктор филологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик Международной академии наук педагогического образования Н. А. Лейдерман, основавший в университете крупную научную школу «Русская литература XX века: направления и течения»; профессор А. Н. Нигаев, чей вклад в развитие специального образования удостоен Большой золотой медали Международной педагогической академии, действительным членом которой он является; доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, академик Академии педагогических и социальных наук и Международной академии наук педагогического образования, лауреат премии В. Н. Татищева и В. де Генина А. С. Белкин и многие другие. Впереди у вуза – новые цели, успешное достижение которых гарантирует опыт, накопленный за 75 лет упорной работы.

*М. Орлова*

## 75 – НОВАЯ ВЕХА ПОИСКА, ТВОРЧЕСТВА, ДВИЖЕНИЯ К НОВОМУ

Ровесник Уральского государственного педагогического университета Август Соломонович Белкин – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки России, председатель диссертационного совета по защите докторских диссертаций, член многих диссертационных советов в Уральском государственном педагогическом университете, советник коллегии Министерства образования Свердловской области, академик Академии социальных и педагогических наук, а также Международной академии педагогического образования, старейший член Ученого совета УрГПУ.

Все официальные титулы и звания – лишь отражение успешного жизненного и педагогического пути, который начался после окончания Свердловского государственного педагогического института в 1953 г.

Вначале Август Соломонович работал учителем, а с 1960 г. директором школы.

Давно окончившие школу № 65 прекрасно помнят уроки истории, которые были для них подлинным откровением, приобщением к жизни. Все они благодарны судьбе за то, что им посчастливилось учиться в школе, где директором был Август Соломонович Белкин.

Страсть к педагогическому поиску привела Августа Соломоновича в науку. С 1970 г. он снова в Свердловском государственном пединституте, но уже в новом качестве. Буквально через несколько месяцев после того как директор школы стал преподавателем вуза, он успешно защитил кандидатскую диссертацию на тему «Педагогический анализ причин типичных проступков школьников и меры их предупреждения» в Институте теории и истории педагогики АПН СССР.

Опираясь на огромный педагогический опыт и научную эрудицию, Август Соломонович Белкин занялся проблемой преодоления педагогической запущенности школьников и в 1981 г. в Институте общей педагогики АПН СССР блестяще защитил докторскую диссертацию на тему «Теория и практика педагогической диагностики отклоняющегося поведения школьников».

С 1972 г. Август Соломонович заведует кафедрой педагогики, а в 1990 г. создает кафедру возрастной педагогики и педагогических технологий. Она в полном смысле слова детище Августа Соломоновича. В то время на новой кафедре было лишь три «остепененных» работника, включая заведующего, а теперь все сотрудники кафедры защитили кандидатские или докторские диссертации, сами стали опытными научными руководителями не только студентов, но и аспирантов. В этом воплотилось педагогическое кредо Августа Соломоновича: «Учитель! Воспитавай ученика, чтобы было, у кого учиться».

Все мы в разные моменты жизни обращались к Августу Соломоновичу за советом и поддержкой. Нередко мы слышали от него слова: «Я горжусь вами!».

Август Соломонович не только разработал и внедрил теорию ситуации успеха в учении, он научил нас радоваться успехам друг друга: будь то хорошо прочитанная лекция или успешная защита диссертации.

Во многом благодаря умению Августа Соломоновича созидать человеческие отношения – на кафедре сложилась атмосфера взаимопонимания, доверия, сотрудничества и сотворчества. Ему удалось создать коллектив единомышленников, увлеченных решением общих задач. Уже 15 лет кафедра живет как одна научная семья: члены кафедры – это ученики самого Августа Соломоновича или ученики его учеников. Всего же юбилеем подготовлено 51 кандидат наук и 17 докторов педагогических наук. В настоящее время под руководством Августа Соломоновича начато формирование новой кафедры педагогики высшей школы, которую возглавит его ученица С. А. Фоменко.

Бессменное и бесспорное лидерство в науке и в работе Августа Соломоновича основано на стремлении быть всегда в центре жизни кафедры, постоянно чувствовать ответственность за всех, заряжать своей энергией, стремлением к научной и педагогической деятельности – в области педагогики сотрудничества, педагогического мониторинга, технологизации образовательного процесса, витегенного образования. В столь разных направлениях отразились его природная одаренность, способность мыслить концептуально, схватывая самую суть проблемы, ясно представлять себе и объяснять ученикам пути решения научных задач. Его идеи витегенного образования получили широкое международное признание. В течение 2000 г. по просьбе зарубежных ученых Август Соломонович делал научные доклады, посвященные проблемам витегенного образования, в США (университет Бриджпорт), Китае (Пекине), Корее (Сеуле).

Август Соломонович – автор множества книг, без знакомства с которыми уже нельзя представить себе полноценного педагогического образования. На сегодня список его трудов включает более 300 наименований, среди которых 18 монографий и учебников. Он является автором успешно внедренного во многих российских и зарубежных вузах нового учебного курса «Возрастная педагогика».

Август Соломонович пользуется широким признанием среди жителей Уральского региона. В 2002 г. ему присуждена престижная премия Татищева и де Генина, учрежденная Главой города Екатеринбурга. В 2003 г. он становится Заслуженным гражданином Екатеринбурга. Интересно, что Август Соломонович родоначальник научной династии. Уже в 2003 г. премии Татищева и де Генина был удостоен Андрей Августович Белкин за работу в области медицины. Сын всегда говорит, что в своей сфере он продолжает развивать научные идеи своего отца.

Август Соломонович гордится своими учениками, которые продолжают развивать систему образования в самых различных сферах. Среди его учеников министр общего и профессионального образования Свердловской области



В. В. Нестеров, ректоры и деканы уральских вузов, заведующие кафедрами. Особую гордость Августа Соломоновича составляют его ученики, посвятившие себя развитию педагогической науки, – это ученый секретарь диссертационного совета УрГПУ С. А. Днепров и Ученый секретарь Уральского отделения РАО Н. О. Вербицкая.

Среди ведущих ученых России Август Соломонович пользуется заслуженным признанием. Много лет он сотрудничает с академиком РАО Е. В. Ткаченко и с академиком РАО В. И. Загвязинским в направлении совершенствования системы работы диссертационных советов по педагогике. Им поддерживаются научные связи с Южно-Уральским государственным университетом. А в 2005 г. Август Соломонович стал почетным доктором Шадринского Педагогического института. Уже 5 лет Август Соломонович является бессменным членом коллегии Министерства общего и профессионального образования Свердловской области.

Август Соломонович обладает редкой способностью находить принципиально новые пути в, казалось бы, давно известных и ставших обыденными научных областях и никогда не теряет творческого настроения. Находясь в непрерывном педагогическом поиске, он увлекает за собой не только своих учеников, но и широкий круг педагогов-последователей его идей. Уже много лет под руководством Августа Соломоновича на базе лицея № 109 действует центр инноваций в образовании, а сам он является заместителем директора по науке. Ученикам лицея № 109 представляется уникальная возможность поучиться у самого Белкина, когда он, как обычный учитель, ведет уроки, посвященные различным проблемам педагогики.

Август Соломонович для всех его учеников и последователей не просто пример. Общение с ним – всегда источник новых идей, мыслей, движения вперед. Научный и человеческий талант Августа Соломоновича, его вклад в образование вселяют уверенность – педагогическая наука на Урале будет успешно развиваться!

*Преданные ученики и последователи*

## КОНКУРСЫ

Уральским отделением Российской академии образования объявлен **конкурс на соискание премии УрО РАО**.

Премия Уральского отделения Российской академии образования присуждается за научные работы, внесшие значительный вклад в развитие системы образования, прежде всего Уральского региона.

Премии присуждаются ежегодно по шести следующим номинациям:

1. В области общего среднего образования и дошкольного воспитания **«За работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения»**.

2. В области начального и среднего профессионального образования **«За работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях»**.

3. В области высшего профессионального образования **«За работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования с учетом перспективных потребностей современных условий»**.

4. **«За фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования»**.

5. **«За книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования»**.

6. **«За журналистскую работу, наиболее широко и полно освещающую проблемы образования»**.

Размер каждой премии в 2005 году составит 100 000 р.

Диплом лауреата Премии и денежная премия вручаются Председателем на Общем собрании Уральского отделения Российской академии образования или специальном торжественном заседании Бюро УрО РАО до 31 декабря конкурсного года.

Лауреаты Премии вносятся в специальную книгу «Лауреатов Премии Уральского отделения Российской академии образования».

Выдвигаемые на соискание премии работы принимаются к рассмотрению при условии, что их результаты опубликованы и реализованы на практике.

На соискание Премии может быть представлена работа только одного автора.

Представленные материалы должны включать:

- представление организации (решение Советов) или члена Российской академии образования, выдвигающих работу;
- сведения о публикациях или практическом использовании результатов;
- сведения об авторе;
- описание работы;
- дополнительные материалы по усмотрению автора.

Заявки на участие в конкурсе направлять до 20 октября текущего года ученому секретарю УрО РАО Вербицкой Наталье Олеговне по адресу: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Тел.: (343) 376–23–54, 376–23–46, e-mail: verb@urora.ru.

*Председатель УрО РАО  
Г. М. Романцев*

## КОНФЕРЕНЦИИ

17–18 ноября 2005 г. в Екатеринбурге состоится **V Международная научно-практическая конференция «Личностно-развивающее профессиональное образование»** с изданием сборника материалов.

Организаторы конференции: Министерство образования и науки Российской Федерации; Федеральное агентство по образованию; Российский государственный профессионально-педагогический университет; Уральское отделение Российской академии образования.

**На конференции предлагается рассмотреть следующие вопросы:**

- теоретико-методологические основы личностно-развивающего профессионального образования;
- концептуальные основы профессионального развития личности учащегося, студента, специалиста;
- модернизация содержания и критериев оценки качества профессионального образования: компетентностный подход;
- педагогическое обеспечение непрерывного социально-профессионального воспитания обучающихся;
- психологическое обеспечение профессионального образования;
- психологическое содействие профессиональному развитию обучающихся;
- применение синергетических идей, концепций и моделей к решению теоретических и прикладных задач психологии и педагогики профессионального образования;
- психолого-педагогические технологии преодоления профессионально-обусловленных деструкций личности;
- личностно-развивающие технологии профессионального образования;
- стандарты профессий и специальностей, образовательно-ориентированное профессиографирование.

В рамках подготовки конференции запланировано проведение интернет-форума «Психологическое содействие модернизации профессионального образования».

К участию в конференции приглашаются руководители и преподаватели профессионально-образовательных учреждений, школьные психологи, научные работники и аспиранты.

Организационный взнос за участие в конференции – 600 р., (заочное участие с публикацией статьи – 400 р., очное участие в работе конференции без публикации – 200 р.) необходимо перечислить на расчетный счет: Отделение ФК по Орджоникидзевскому р-ну г. Екатеринбурга (РГППУ л/с 06073465870), ИНН РГППУ 6663019889, КПП 667301001, р/с 40503810100001000001 в РКЦ Орджоникидзевский г. Екатеринбурга, БИК 046551000. В графе «Назначение платежа»: «00030201010010000130, За участие в конф. РАПО», фамилии участников.

<b>Регистрационная форма для участия в конференции</b>	
Фамилия	
Имя и отчество	
Место работы (полное официальное наименование организации, ее адрес с индексом)	
Должность (с указанием подразделения)	
Ученая степень, звание	
Телефон рабочий, факс (с кодом города)	
Адрес личный (с индексом) – для рассылки	
E-mail, телефон личный (с кодом)	
Предполагаемая форма участия (выбрать): а) публикация статьи и участие в очных мероприятиях; б) только публикация статьи; в) только участие в очных мероприятиях.	
Тема статьи, представленной к публикации	
Запросы на бухгалтерские документы, гостиницу, дополнительную информацию	

**Порядок представления заявок на участие и материалов для опубликования:**

Заполненную регистрационную форму на каждого участника, сведения об оплате оргвзноса и материалы для опубликования в сборнике, в электронном (на дискете или по *e-mail* как файл-приложение к письму) и печатном варианте, необходимо выслать в адрес оргкомитета (см. далее).

Тексты следует набирать с использованием редактора *MS WORD 97* и выше.

Каждая дискета или электронное письмо должны содержать только одну заявку (рег. форму) и статью.

Название файла – по фамилии первого автора, который считается ответственным за контакты с оргкомитетом.

Заявки на участие, материалы и организационный взнос принимаются до 15 октября 2005 года. • Перевод организационного взноса является обязательным условием публикации материалов.

**Структура материалов, представляемых к печати в сборнике конференции:**

- фамилии и инициалы авторов указываются в правом верхнем углу, строчными буквами, через запятую;
- название города и организации – со следующей строки, в правом верхнем углу, строчными буквами;

- название статьи – со следующей строки, по центру, заглавными буквами;

- текст статьи в объеме до 5 полных компьютерных страниц формата А4, шрифт – *Times New Roman*; кегль – 14; межстрочный интервал – 1,5; отступ в абзацах – 1,27 см; выравнивание – по ширине; без переносов; ширина всех полей – 2,5 см; таблицы в формате *WORD*, контрастные монохромные рисунки сгруппированы.

Организационный комитет конференции оставляет за собой право отбора представленных статей и внесения редакторских коррективов.

Адрес оргкомитета: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, РГППУ, кафедра психологии профессионального развития.

Контактный тел. / факс: (343) 331-94-61; *e-mail*: garo2005@mail.ru.

Контактное лицо: Гончарь Петр Сергеевич (отв. секретарь оргкомитета конференции).

Информация о конференции в *Internet*: <http://flogiston.ru/news/garo2005>.

## АВТОРЫ НОМЕРА

**Булыгина Маргарита Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка и методики его преподавания Шадринского государственного педагогического института, Шадринск.

**Дикова Виктория Вячеславовна** – старший преподаватель кафедры психологии Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

**Зеер Эвальд Фридрихович** – член-корреспондент Российской академии наук, доктор психологических наук, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Исайкин Олег Анатольевич** – заместитель директора компании «РООС», Самара.

**Казанцева Елена Анатольевна** – кандидат технических наук, заведующая кафедрой менеджмента Урало-Сибирского института бизнеса, Екатеринбург.

**Малярчук Наталья Николаевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры валеологии Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Манжелей Ирина Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Поздняк Светлана Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономической географии и методики обучения географии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

**Постников Петр Григорьевич** – кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методическому обеспечению образовательного процесса МОУ «Политехническая гимназия», Нижний Тагил.

**Раменский Святослав Ефимович** – кандидат биологических наук, доцент кафедры высшей математики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Раменская Галина Павловна** – кандидат экономических наук, доцент кафедры финансов и бухгалтерского учета Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Ращихулина Елена Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии образования и естествознания Магнитогорского государственного университета, Магнитогорск.

**Строкова Тамара Александровна** – кандидат педагогических наук, заслуженный работник высшей школы РФ, доцент академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, Тюмень.

**Сыманюк Эльвира Эвальдовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Тукачев Юрий Александрович** – аспирант кафедры психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Франц Аза Степановна** – кандидат философских наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

**Шабашев Андрей Владимирович** – руководитель проекта «Net Школа», Самара.

**Шихова Ольга Федоровна** – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры профессиональной педагогики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.



## ПОДПИСКА – 2006

Подписка на журнал «Образование и наука» принимается во всех отделениях почтовой связи России по каталогу «Роспечать» – «Газеты и журналы – 2006 г. Первое полугодие». Подписной индекс: 20462.

Жители Екатеринбурга, Нижнего Тагила, Перми и Челябинска могут оформить подписку в Агентстве «Урал-пресс» (как правило, это несколько дешевле).

Телефоны представительств агентства:  
в Екатеринбурге – 375-79-20, 375-80-71;  
в Нижнем Тагиле – 41-14-48;  
в Челябинске – 62-90-03, 62-90-05;  
в Перми – 60-22-95.

По вопросам оформления редакционной подписки обращайтесь в редакцию журнала. Содержание номеров (с 1999 г. по нынешний) смотрите на сайте журнала: <http://oin.uroaao.ru> в разделе «Архив».

Тел. для справок: (343) 376-23-50, e-mail: [editor@uroaao.ru](mailto:editor@uroaao.ru).

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

### ***Уважаемые коллеги!***

Редакция принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.

Материалы для публикации должны быть представлены в электронном (отправить по электронной почте) и печатном виде и соответствовать приведенным ниже требованиям.

1. Объем текста – не более 12 страниц.
2. Формат – *MS Word*.
3. Гарнитура – *Times New Roman*.
4. Размер кегля – 14.
5. Интервал – 1,5.
6. Допустимые выделения – *курсив*, **полужирный**.

7. Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, внутритекстовые ссылки на работы из списка литературы заключаются в квадратные скобки.

8. На первой странице перед заголовком указываются индексы УДК и ББК, дается резюме статьи (объемом не более 0,5 страницы) и список ключевых слов.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, место работы и должность, контактные телефоны, домашний адрес.

### ***Отдельными файлами прилагаются:***

*Рисунки* (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах – *AI, CDR, WMF, EMF*; в растровых форматах – *TIFF, JPG* с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.

*Диаграммы* из программ *MS Excel, MS Visio* и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Адрес электронной почты: [editor@urora.ru](mailto:editor@urora.ru)

Адрес редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а.

Телефон редакции: (343) 376-23-50.

<http://oin.urora.ru>

# **ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА**

**Известия Уральского отделения  
Российской академии образования**

Журнал зарегистрирован  
Уральским окружным межрегиональным территориальным управлением  
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания  
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

*Учредитель* Государственное учреждение «Уральское отделение  
Российской академии образования»  
*Адрес издателя и редакции:* 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а  
тел. (343) 376-23-50; e-mail: [editor@urorao.ru](mailto:editor@urorao.ru); <http://oin.urorao.ru>

Подписано в печать 12.09.2005 г. Формат 70×108/16.  
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № 241.  
Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная