

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2(59) Журнал теоретических и прикладных исследований Февраль, 2009

ISSN 1994-85-81

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	3
Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Понятия геометрии фракталов как язык объектов педагогики и теории научного знания.....	3
Иванов И. А. Историко-математический аспект применения рациональной логики в теоретической и прикладной математике.....	22
Ткаченко Е. В. О критериях оценки качества диссертационных исследований.....	27
ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	33
Белоусова С. А., Орёл А. Е. Методические основы комплексной оценки модернизационных рисков в сфере образования.....	33
Горб В. Г. Образовательная система учебного заведения: свойства, структура, потенциалы.....	46
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	58
Шангина Е. И. Проблемы и тенденции развития геометро-графической подготовки в высшем образовании.....	58
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	64
Васягина Н. Н., Демченко О. Ю. Особенности ценностной структуры профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России	64
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	71
Голошумова Г. С., Мичкина А. С., Черемных С. А. Формирование ценностных ориентаций учащихся в условиях сельского социума.....	71
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	78
Макарова Е. Е. Содержание лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза.....	78
ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	85
Томилова С. Д. Основы литературного развития ребенка дошкольного возраста как потенциального читателя	85
Яковлева Г. В. Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении.....	97
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ.....	105
Барышникова О. М. Методологическое обоснование образовательной концепции Селестена Френе	105
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ	114
Перминова Н. И. Организация внеурочных форм занятий физической культурой на основе мониторинга.....	114

КОНСУЛЬТАЦИИ.....	125
Чичиладина С. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы	125
ЮБИЛЕЙ	133
К юбилею Бориса Михайловича Игошева	133
ИНФОРМАЦИЯ.....	135
АВТОРЫ НОМЕРА	143

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

В. А. Болотов, Б. А. Вяткин, Э. Ф. Зеер, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
А. В. Усова, В. А. Федоров, Д. И. Фельдштейн

Редакционный совет:

О. Б. Акимова, О. Л. Алексеев, Л. М. Андрияшина, В. Л. Бенин,
Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина,
А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Короткая,
Л. И. Лурье, И. Я. Мурзина, Л. А. Рапопорт, Л. Я. Рубина, В. Л. Савиных,
Г. П. Сикорская, А. А. Симонова, Б. Е. Стариченко, Э. Э. Сыманюк,
Н. К. Чапаев, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия);
Б. К. Момынбаев (Казахстан); Т. В. Савельева (США);
Б. Тидеманн (Германия)

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
выпускающий редактор В. А. Мамина;
ответственный секретарь Н. Н. Давыдова;
редактор-корректор О. А. Виноградова
компьютерная верстка Н. А. Ушениной
английский перевод О. А. Хоревой

Издание включено в перечень рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте: www.uroao.ru

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

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 37.1

М. Г. Гапонцева,
В. А. Федоров,
В. Л. Гапонцев

ПОНЯТИЯ ГЕОМЕТРИИ ФРАКТАЛОВ КАК ЯЗЫК ОБЪЕКТОВ ПЕДАГОГИКИ И ТЕОРИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

В статье на основе представлений современной геометрии о структуре проанализирована структура интегративных связей как составной части содержания естественнонаучного образования.

Ключевые слова: интегративные связи, тезаурус, содержание образования, деятельностный подход, структура, фрактал

A structure of integrative links was analyzed as a constituent part of natural-science education content on the base of conception of modern geometry about structure.

Key words: Integrative connections, thesaurus, substance of education, function approach, structure, fractal.

1. Анализ проблем интеграции¹

Планирование процесса обучения и формирование обеспечивающих его организационных форм требует правильного формально-математического описания структуры содержания образования. Этой проблеме в педагогической литературе не уделено должного внимания. В работах, представленных в научно-педагогической литературе, основное внимание сосредоточено на вопросах определения понятия содержания образования, связи содержания образования с характеристикой различных сторон личности, объяснения исторически сложившегося содержания образования и разработке методов формирования содержания образования. Характер структуры содержания образования при этом подразумевался простейшим, опирающимся на множества, обладающие топологией, для которых можно использовать привычные понятия: окрестность выделенного элемента, граница множества, внутренняя часть множества, степень близости элементов и т. п. Некоторое разнообразие в язык описания привносит допущение о многомерности пространства параметров, харак-

¹ Работа поддержана грантом РГНФ № 07-06-00638А от 2 марта 2007 г. «Разработка подхода к построению структуры содержания непрерывного естественнонаучного образования».

теризующих личность, деятельность личности, содержание образования и другие объекты, которыми оперирует педагогика. Наиболее определенно это выражено в книге «Содержание образования» видного отечественного исследователя В. С. Леднева. В разделе 3.2. «Основные типы структур» сказано: «Типов структур существует, как известно, много, и классифицируются они по различным признакам, но это тема философско-математического исследования» [17, с. 77–79]. Далее В. С. Леднев дает на нескольких примерах эмпирическую характеристику структур, встречающихся в педагогике. При этом он не пользуется языком описания структур, разработанным в математике, поскольку обоснованно видит свои задачи лежащими в иной плоскости.

Математика в настоящее время разработала аппарат, использующий другие виды множеств, отличные от упомянутых выше привычных нам множеств. Множества этого нового типа называются фрактальными, их отличительная особенность в том, что размерность Хаусдорфа – Безиковича¹ у них не совпадает с топологической размерностью и, как правило, выражается не целым, а дробным числом. Эти множества уже нашли успешное применение при описании сложных явлений природы, таких, например, как турбулентность, которой посвящено большое число работ и ряд монографий (в частности [5, 19, 30]). Понятийный аппарат и геометрические образы, которые есть в исследованиях фракталов, позволяют формулировать идеи, не имеющие смысла на языке множеств с привычной топологией. Так, возможным становится утверждение об одновременном наличии у некоторого объекта различных и даже противоположных качеств. Если не принимать во внимание существование фракталов, то нельзя даже сформулировать вопрос о том, какой тип структуры, известный из математики, наиболее адекватно передает характер объектов, рассматриваемых педагогикой. Обычно неявно предполагается, что для передачи существенных сторон этих объектов достаточно наиболее простых и привычных образов геометрии. До определенной степени это верно, что и создавало необходимый ресурс для исследования содержания образования, его детерминант, личности, деятельности личности. Но к настоящему времени этот ресурс, по нашему представлению, исчерпан, что приводит к трудностям как на уровне формирования понятийного аппарата педагогики, так и на уровне создания моделей ее объектов и описания их функционирования. Поэтому нами была предпринята попытка анализа структуры содержания непрерывного естественнонаучного образования (точнее, содержания общего образования) и его детерминанты – научного знания, рассмотренного в аспекте эволюции его структуры [11].

Для изучения эволюции структуры было естественно опереться на представления, сформированные синергетикой. Было установлено, что в первом приближении структуру научного знания и содержания общего образования можно представить древовидным графом, но более деталь-

¹ В конце статьи приведен словарь специальных терминов.

ный анализ показывает, что точки ветвления графа имеют собственную внутреннюю структуру. Этот факт позволяет предположить, что структура описываемых объектов имеет фрактальный характер. Такой вывод требует всесторонней проверки на материале объектов, традиционно исследуемых педагогикой и тесно связанных с предметом нашего исследования – содержанием непрерывного естественнонаучного образования, а также его детерминантой – научным знанием. В качестве такого объекта наиболее приемлема система интегративных связей.

Действительно, одна из сторон образования – обучение, составными частями которого являются предметные циклы, курсы, предметы (учебные дисциплины), их разделы и подразделы, это разбиение формирует содержание образования. Между различными элементами содержания образования реализуются связи различного уровня: межцикловые, межпредметные, внутрипредметные и т. п. Нас будет интересовать только формальная сторона этого явления, и потому мы будем пользоваться общим термином «интегративные связи».

С формальной точки зрения интегративные связи являются одной из характеристик структуры содержания образования. По определению структура – это состав, строение, внутреннее устройство [12, 22]. Согласно этому определению структура содержания образования – перечень его относительно автономных частей, таких, как сквозные отрасли, предметные циклы, курсы, предметы, как это и понимает В. С. Леднев [17]. Но уточняет приведенное определение следующее дополнение: структура – «...совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность и тождественность самому себе, т. е. сохранение основных свойств, при различных внешних и внутренних изменениях» [6]. Это уточнение требует рассматривать интегративные связи, формирующие наряду с логическими связями целостность и тождественность самому себе содержания образования, как элементы, характеризующие структуру содержания образования. Таким образом, интегративные связи неразрывно связаны с интересующим нас объектом – структурой содержания образования. Эта связь не выпала из внимания исследователей, так, например, проблемой интеграции образования как составной частью процесса формирования содержания образования занимался П. Ф. Кубрушко [16]. Но внимание было сосредоточено на собственно педагогических аспектах, а формально-математический характер структуры содержания образования и интегративных связей выпал из поля зрения. В данной работе мы сосредоточимся на проблеме характеристики структуры интегративных связей, учитывая, что эта характеристика переносится и на структуру содержания образования. Исследование собственно структуры содержания образования требует учета дополнительных соображений и оставлено вне рамок этой работы.

Исследованию интеграции в педагогике и близких к ней областях посвящено огромное количество трудов. Теорией интеграции образования в нашей стране занимались М. Н. Берулава, Н. В. Василенко, В. А. Игнатова, Б. М. Кедров, А. С. Кравец, С. В. Рябова, Ю. Н. Семин, О. М. Сичевица, Н. Р. Ставская, С. А. Старченко, Н. К. Чапаев и др. [2–4, 7, 13–15, 23–29, 31].

Особый раздел теории интеграции составляют исследования межпредметных связей различного уровня [1, 18, 20, 21 и др.], содержащие большой эмпирический материал, характеризующий и описывающий интегративные связи прямо и в опосредованной форме. В рамках обобщающей характеристики данных исследований следует признать наличие существенного рассогласования в характеристике структуры интегративных связей, свидетельствующее о существовании внутренних противоречий. Это проявляется, например, в существенном различии результатов классификации видов интеграции.

Б. М. Кедров различает три типа интеграции наук: цементацию, фундаментацию и стержнизацию. Под цементацией понимается процесс объединения наук, различающихся предметами исследования (например, объединение физики и химии в физическую химию). Фундаментация – тип интеграции, при которой методы исследования, присущие одной науке применяются при изучении объектов другой. Стержнизацией ученый называет процесс проникновения частных наук более общими (например, математикой) [14].

А. С. Кравец выделяет 11 типов интеграции наук: экспансионистскую, генерализующую, экстенсивную, комплементарную, структурную, методологическую, концептуальную, метанаучную, комплексирующую, социокультурную, менеджментную. Они отличаются между собой объектами приложения, способами и целями [15].

Н. Р. Ставская различает теоретический и эмпирический уровни интеграции научного знания, а также «горизонтальную» (внутри каждой отдельно взятой отрасли знания) и «вертикальную» (между отраслями) интеграцию [28].

О. М. Сичивица рассматривает два основных типа интеграции научного знания: по предмету и по объекту исследования. Первая означает описание и объяснение явлений самой разной природы с некоторых общих позиций в рамках общих (междисциплинарных) теорий. Вторая осуществляется в рамках комплексных наук (например, металловедения, почвоведения и т. д.) [27].

Н. В. Василенко вводит системный, модульный и фрагментарно-понятийный уровни интеграции. Системный предполагает развитие теоретического мышления до понимания целостной информационной картины мира. Модульный – развитие навыков обобщения отдельных предметных областей по какому-либо критерию (время, пространство, морально-нравственные ценности, общеучебный инструментарий). Фрагментарно-понятийный уровень «ограничен умениями интеграции отдельных понятий» [7].

С. В. Рябова говорит о двух формах интеграции: комплексе и системе. «Комплекс представляет собой интегративную форму, в которой происходит соединение однородных по качеству или функциям элементов вокруг главного центра – интегранта... При этом каждый элемент представляет собой самостоятельное и автономное звено, способное существовать отдельно от комплекса». Система характеризуется «взаимосвязью и иерархией разнородных элементов относительно центра, выполняющих

различные функции и обладающих разным качественным статусом. При этом удаление хотя бы одного из компонентов приводит к изменению работы системы в целом» [23].

Неопределенность формальной характеристики системы интегративных связей проявляется и в других случаях, например, при анализе механизмов интеграции. Так, В. А. Игнатова вводит стадии взаимодействия элементов в процессе интеграции, которые характеризует следующим образом:

- начальный этап (первая стадия) – конвергенция, «сближение разнородных элементов, имеющих какие-то общие свойства»;
- вторая стадия – взаимодействие элементов интеграции, в результате которого «рождается некая целостность»;
- третья стадия – синтез, «высшая форма интеграции».

В результате «происходит ... интерференция – глубокое слияние и неразрывное единение элементов, образующих новое качественное состояние, устойчивую целостную динамическую систему, в которой все связано со всем посредством множества прямых и обратных связей». Автор отмечает, что не каждая интеграция заканчивается синтезом, для этого необходимы специальные условия, по-видимому, описываемые синергетикой для открытых самоорганизующихся систем. Пояснение, что интерференция – это глубокое слияние и неразрывное единение элементов не дает ответа на вопрос о природе такого слияния и критериях оценки степени его реализации. Очевидно, что затруднение, которое испытывает автор, связано с отсутствием формальной характеристики степени взаимодействия интегрируемых элементов, то есть с отсутствием описания структуры исследуемого объекта в рамках известных математических моделей. Именно это не позволяет конкретно охарактеризовать процесс интеграции, который В. А. Игнатова рассматривает как эволюцию структуры и на этом основании справедливо применяет для его интерпретации подходы, развитые синергетикой. Для интеграции научного знания в содержании обучения предлагается использовать основные понятия синергетики: «Основные понятия синергетики формулируют понятия – инварианты интеграции научного знания в содержании обучения: система, процесс, вероятность, флуктуация, энтропия, информация, обратная связь, кооперативное взаимодействие, внешнее резонансное воздействие, точка бифуркации, поле путей развития, фрактальность, устойчивость, аттрактор, диссипативная структура, самоорганизация, организация». Далее утверждается, что эти понятия «представляют естественную основу для понимания родства систем разной природы (физические, химические, геологические, биологические, социальные, языковые, научные и др.), общности механизмов их развития и взаимодействия с другими системами, являются стержневыми, выступают в качестве интеграторов в процессе объединения разных предметных полей, что, как показывает наш опыт, позволяет учащимся более глубоко осмыслить такие понятия, как: взаимодействие, взаимосвязь, развитие, периодичность и аperiodичность, симметрия и асимметрия, эволюция и коэволюция, отбор, конкуренция и др.». Недостатком своего подхода автор считает то, что «... не

всегда можно найти те основания, которые бы объединяли такие межцикловые знания, как естественнонаучные и научные гуманитарные. ...Найти какие-то общие основания для их интеграции ... в настоящее время затруднительно, в поле межциклового интегрирования на теоретическом уровне ... используется принцип аддитивности и дополнительности» [13].

Последнее заключение фактически признает эмпирический характер интеграции в отношении межцикловых знаний. В основном эмпирическими остаются и методы установления межпредметных и внутрипредметных связей, поскольку только ограниченная часть этих связей, реализованных в педагогической практике, раскрывается через понятие эволюции и другие понятия, связанные с синергетикой.

Этот вывод перекликается с мнением М. Н. Берулавы, который полагает, что существенным недостатком является интеграция различных предметов без учета их родства на общетеоретическом уровне. Подобный учет дает возможность синтезировать учебный предмет с новым содержанием, которое не является простой суммой содержаний интегрируемых дисциплин. И как новое целое меньше суммы составляющих его частей [2–4].

Наиболее последовательный анализ интеграции, учитывающий степень близости элементов даже количественно, проведен Ю. Н. Семиным [26] с опорой на тезаурусный метод [24] и метод групповых экспертных оценок, описанный В. С. Черепановым [33]. Конкретность этого анализа позволяет выявить основную проблему характеристики структуры. Поэтому опишем подход Ю. Н. Семина подробнее.

Поле установления интегративных связей являлся круг инженерных дисциплин, примыкающих к теоретической механике. В качестве экспертов привлекались преподаватели кафедр теоретической механики (ТМ) и сопротивления материалов (СМ) высших учебных заведений. К ним предъявлялись определенные требования по профессиональной компетенции. Были сформированы три экспертные группы для проведения педагогической экспертизы информационно-семантической, логической и временной структур систем дескрипторов теоретической механики (ТМ), теории машин и механизмов (ТММ) и сопротивления материалов (СМ). Экспертиза проводилась в два тура. По итогам работы с экспертами были сформированы перечни литературных источников для отбора дескрипторов, определена система их классификации и т. д. В результате экспертизы произведено ранжирование классов дескрипторов ТМ, ТММ и СМ, принята система «уровней усвоения» дескрипторов (феноменологический, операционно-алгоритмический, аналитико-синтетический), составлены таблицы основных параметров учебных тезаурусов отдельно ТМ, ТММ и СМ.

Педагогическая интеграция дисциплин ТМ, ТММ и СМ начата с их сопоставительных характеристик по признакам, характеризующим уровень фундаментальности дисциплин. Признаки определялись по частотному показателю. В результате проведенной работы составлены дидактические паспорта, которые совместно с учебными тезаурусами и структур-

но-иерархическими схемами научных теорий составляют объектную основу для дополнительного сопоставления ТМ, ТММ и СМ и их педагогической интеграции.

Для каждой из дисциплин были рассчитаны внутридисциплинарные связности научных теорий с помощью относительного показателя связности теорий, что позволило реализовать интеграцию трех дисциплин общепедагогического типа.

Процедура «наложения» тезаурусов включает оценку пересекаемости множеств дескрипторов и междисциплинарной связности теорий интегрируемых монодисциплин (рис. 1). Далее из учебных тезаурусов монодисциплин, взятых попарно, выделяются одинаковые или близкие по смыслу дескрипторы.

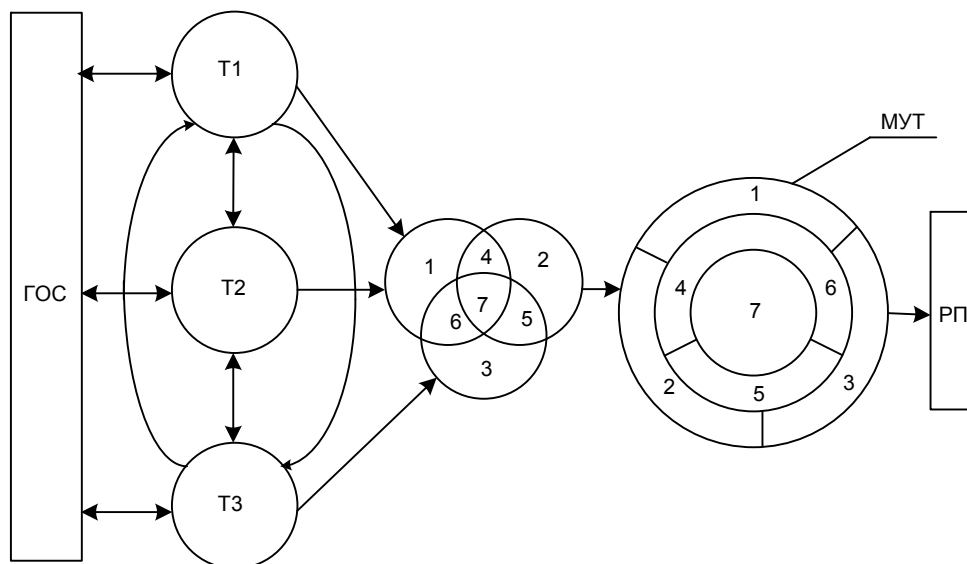


Рис. 1. Схема построения междисциплинарного тезауруса (МУТ):
Т1, Т2, Т3, – учебные тезаурусы монодисциплин; 4, 5, 6, 7 – области
«пересечения» тезаурусов; РП – рабочая программа [24]

Квантификация междисциплинарных связей осуществляется в соответствии со следующим алгоритмом. Теснота связей двух дисциплин оценивается с помощью комплексного показателя междисциплинарной связности, учитывающего «пересекаемость» дескрипторов, а также количество и «качество» указанных теорий [24].

По эмпирическим формулам рассчитывается комплексный показатель междисциплинарной связности для пары дисциплин для выяснения того, какая пара связана теснее.

«Следуя общей схеме построения междисциплинарного учебного тезауруса (МУТ), с учетом полученных показателей внутри, и междисципли-

нарной связанности, формируется интегративное «ядро», содержащее дескрипторы и области «пересечения» тезаурусов всех дисциплин интегрируемой группы. Вокруг «ядра» «располагаются» дескрипторы из областей попарных «пересечений» тезаурусов. Наконец, на периферии МУТ формируются множества дескрипторов из «не пересекающихся» областей тезаурусов монодисциплины.

Полученная таким образом модель МУТ является основой для составления рабочей программы и разработки других составляющих междисциплинарного учебного комплекса (МУК) [26].

Таким образом, тезаурусный метод базируется на методе экспертных оценок, квалиметрических формулах эмпирического характера, методе наложения тезаурусов монодисциплин для выделения ядра (область 7 пересечения тезаурусов на рис. 1), являющегося основой рабочей программы междисциплинарного учебного комплекса.

Ю. Н. Семин применял метод экспертных оценок к учебным дисциплинам «Теоретическая механика», «Теория машин и механизмов» и «Сопротивление материалов». Квалиметрические формулы, являющиеся основой тезаурусного метода, представляют собой аналог эмпирических критериальных уравнений, опирающихся на физическую теорию подобия и хорошо известных специалистам, работающим в области общепромышленных дисциплин, базирующихся в свою очередь на теории механики сплошных сред. Эти критериальные уравнения хорошо работают при описании линейных или слабонелинейных процессов, как, например, критерий Рейнольдса в аэро- и гидродинамике, то есть процессов, предполагающих отсутствие резких качественных скачков свойств системы. Если процесс выражено нелинейный, то критериальные формулы не применяются для его описания, так как свойства нелинейной системы резко меняются даже при малых изменениях параметров системы. Проводя аналогию, можно утверждать, что применение квалиметрических формул оправдано для близкородственных, генетически связанных объектов, какими являются дескрипторы учебных дисциплин «Теоретическая механика», «Теория машин и механизмов» и «Сопротивление материалов».

В случае применения этого подхода к циклу естественнонаучных и математических дисциплин ситуация усложняется, т. к. полем установления интегративных связей являются математика, физика, химия, биология и т. д. Переход от одной такой дисциплины к другой аналогичен переходу от одной части нелинейной системы к другой, это ситуация, когда применение критериальных уравнения не дает значимых результатов. Подход Ю. Н. Семина безусловно позволяет решить поставленные задачи, но для анализа интегративных связей фундаментальных дисциплин он представляется неэффективным из-за нецелесообразности применения квалиметрических формул и трудности использования метода экспертных оценок для ранжирования дескрипторов. Действительно, для этих дисциплин в роли экспертов фактически выступают многие поколения ученых, формировавшие их тезаурусы в течение всей истории существования

ния каждой этих дисциплин. При этом (также исторически) сложилась иерархия дескрипторов, составляющих тезаурус той или иной научной, а значит, и учебной дисциплины. Казалось бы, это упрощает ситуацию, поскольку на первый взгляд представляется достаточным использовать сформированные исторически тезаурусы фундаментальных дисциплин (включая математические), взяв их из энциклопедий и других общепризнанных всем научным сообществом источников. Но более пристальное внимание к проблеме интеграции фундаментальных дисциплин на основе их тезаурусов обнаруживает принципиальные трудности.

На промежуточном этапе построения междисциплинарного тезауруса строится «пересечение» тезаурусов интегрируемых дисциплин, которое позволяет выделить области попарного «пересечения» 4–6 и ядро 7 – область наложения всех частных тезаурусов (см. рис. 1). Возможность такого построения кажется очевидной, но она зависит от природы множеств элементов тезаурусов. Она реализуется в том случае, когда можно оперировать такими понятиями, как граница множества и внутренность множества. Такое построение, безусловно, можно выполнить, если это множества элементов тезаурусов определенного типа и их топологическая размерность совпадает с размерностью Хаусдорфа – Безиковича. В других случаях не исключена ситуация, когда построение тезауруса окажется неоднозначным, поскольку связь элементов множества (в нашем случае понятий, которые включены в тезаурусы), степень их близости могут быть неопределенными, если соответствующие множества имеют фрактальную природу.

Построение, аналогичное в плане идеологии подходу Ю. Н. Семина, было предложено нами для определения характера междисциплинарного тезауруса в случае точных наук (математики и естественнонаучных дисциплин) [10]. Но в случае фундаментальных научных дисциплин сомнение в природе множеств понятий, которыми они оперируют, становится обоснованным, что не было учтено в упомянутой работе. Считается, что фундаментальные дисциплины образуют иерархическую систему, причем дисциплины более высокого уровня не требуют использования понятий дисциплин более низкого уровня. Так биологию можно строить на основе понятий химии и физики, а химию на основе понятий физики. Как выяснилось при создании квантовой механики и теории относительности, сказанное верно только при некотором огрублении. В этих научных дисциплинах выяснилось нетривиальное значение того обстоятельства, что результаты определения состояния исследуемых объектов (микрообъектов и тел, движущихся с большими скоростями) должны выражаться в терминах состояния макроскопических систем, при помощи которых производится измерение. Макроскопические системы – это системы, соразмерные привычным для нас масштабам и без большой натяжки их масштаб можно отождествить с масштабом биологических объектов.

Альберт Эйнштейн свои лекции об основах теории относительности, прочитанные в 1921 г. в Принстонском университете, начинает с утверждения, так же связанного с проблемой измерения (точнее, с проблемой

фиксации состояний окружающего мира): «Всякая наука, будь то наука о природе или психология, стремится систематизировать наши переживания и уложить их в логическую схему»; «Понятия и системы понятий ценны для нас лишь постольку, поскольку они облегчают нам обозрение комплексов наших переживаний; другого оправдания они не имеют» [34]. Этим признано, что любое измерение состояния физической или химической системы сводится к фиксации состояний биологической системы и что понятия физики и химии не могут быть исчерпывающе определены без опоры на понятия биологии и психологии. Фактически об этом говорит А. Эйнштейн: «На мой взгляд, величайшее преступление философов состоит именно в том, что они перемещают некоторые основные понятия наук о природе из доступной контролю области эмпирически целесообразного на недоступные высоты мысленно-необходимого (априорного); ибо если и показано, что мир понятий не может быть построен при помощи логики или каким-либо иным путем из наших переживаний, но представляет в известном смысле свободное творение человеческого духа, тем не менее, он столь же мало независим от наших переживаний, как, например, платье от формы человеческого тела. В особенности это верно по отношению к нашим понятиям времени и пространства...» [Там же].

Если следовать логике Эйнштейна, основные понятия фундаментальных наук детерминированы нашими психологическими и биологическими свойствами, хотя выразить эту связь логически затруднительно. Это затруднение, по-видимому, связано с тем, что, в свою очередь, понятия биологии и психологии невозможно исчерпывающе определить, не опираясь на понятия физики и химии.

Наиболее фундаментальное выражение этой проблемы дает знаменитая теорема Геделя «О неполноте аксиоматической системы». Ее смысл в том, что невозможно в рамках любой аксиоматической системы дать критерии истинности всех ее суждений, т. е. неизбежным становится выход за пределы всякой аксиоматической системы. Другой стороной той же проблемы является использование индуктивных понятий в рамках формальной логики. Всякое индуктивное понятие определяется объемом и содержанием [32]. Определение логического понятия строится на основе указания его связей с другими понятиями, которые фигурируют в качестве существенных признаков данного понятия, т. е. формируют содержание определяемого понятия. При этом нет однозначного критерия, согласно которому выбранные признаки относятся к существенным. В пределе исчерпывающее определение логического понятия требует установления его связей со всеми остальными понятиями.

В этом пределе элементы любого тезауруса связаны между собой, поскольку основой всех тезаурусов являются индуктивные понятия. Разумеется, в реальной практике любое понятие определяется с некоторым огрублением. Практически это огрубление производится на основе некоторого произвола при отборе существенных признаков логического понятия. Обычно их отбор диктуется сложившейся традицией, то есть не поддается строгому контролю

и допускает произвол. Степень этого произвола можно признать низкой при рассмотрении близких инженерных дисциплин, что и демонстрирует эффективность построения междисциплинарного тезауруса Ю. Н. Семиным. Но история появления квантовой механики и теории относительности показывает, что приложение этого подхода к фундаментальным естественнонаучным дисциплинам требует более тщательного определения связей элементов и характеристики их множеств. Для более ясной формулировки возникающей проблемы допустим, что в качестве монодисциплин на рис. 1 взяты физика, химия и биология. Но для определения любого понятия каждой из этих дисциплин используются представления о пространстве и времени. Это делает невозможным строгое отнесение какого-либо понятия только к области биологии (или только к области физики или химии), что означает: все дескрипторы в явной или скрытой форме, с большим или меньшим «весом» присутствуют во всех частях множеств 1–7, показанных в центральной части рис. 1. Возникает, следовательно, не просто проблема отнесения данного дескриптора к той или иной части объединения множеств 1–7, а проблема разработки подхода, позволяющего характеризовать «вес» присутствия данного дескриптора (понятия) в другом дескрипторе (понятии). Такой подход требует отождествления дескриптора (понятия) не с элементом, который можно изобразить точкой, локализованной в некотором пространстве, а с множеством элементов, распределенных в пространстве с переменной плотностью. Степень связи дескрипторов (понятий) можно выразить с помощью «перекрывтия» множеств элементов, соответствующих двум дескрипторам (понятиям), причем, возможны такие способы введения этой связи, при которых рост степени «перекрывтия» множеств приводит к росту взаимной связи, но «вес» первого понятия во втором и вес второго в первом не одинаковы. Например, «вес» понятия можно отождествить со средней вероятностью попадания элементов множества, изображающего это понятие между элементами множества, изображающего второе понятие.

Исходя из принципа соответствия, предлагаемый подход к построению тезаурусов в общем случае должен опираться на множества, которые в одном пределе имеют размерность Хаусдорфа – Безиковича, равную топологической размерности (т. е. множества того типа, которые положены в основу методики Ю. Н. Семина), а в другом пределе они должны иметь свойства, при которых в произвольной окрестности элемента с определенной характеристикой находятся элементы с другими характеристиками (что лучше соответствует потребностям анализа интеграции фундаментальных дисциплин). Поясним, о чем идет речь во втором случае, используя «коврик Серпинского». При построении коврика вначале вырезают среднюю часть базового квадрата, разделенного на девять равных квадратов со сторонами в три раза меньше, чем у исходного [8, 19]. Затем так же поступают с каждым из восьми квадратов, лежащих по краям исходного квадрата (см. рис. 2). При следующем шаге соответственно поступают с маленькими квадратиками, лежащими на периферии каждого из восьми упомянутых выше квадратов. Эта процедура про-

должается до бесконечности. Оставшееся множество изолированных точек является фракталом и называется ковриком Серпинского. Оно расположено на площади исходного квадрата, но его собственная площадь равна нулю. Это вызывает удивление, поскольку на каждом шаге из каждого квадратика вырезается площадь, равная одной девятой его площади, и при любом конечном числе шагов остаток представляется значительным фрагментом исходного квадрата, что подтверждает вид результата пятой итерации, представленной на рис. 3. Тем не менее, легко показать, что при бесконечном повторении процедуры вырезанная площадь в точности равна площади исходного квадрата, то есть площадь остатка (им является коврик Серпинского) равна нулю. С формальной точки зрения это связано с тем, что размерность Хаусдорфа – Безиковича квадратного коврика Серпинского $D(\text{Серп.}) = \ln 8 / \ln 3 = 1,8928$ меньше размерности вмещающего квадрата $D(\text{Кв}) = 2^1$. С точки зрения нашего обсуждения эти обстоятельства важны, потому что в соответствии с ними в пределах площади исходного квадрата можно разместить и другой фрактал, и даже бесконечное множество фракталов. Создать в пределах той же площади другие фракталы можно разными способами, например, просто совмещая в пространстве коврик Серпинского и салфетку Серпинского (в ее основе лежит треугольник), или любой другой фрактал со значением размерности, лежащим в пределах от единицы до двух ($1 < D < 2$). Другая возможность связана с тем, что, в силу построения, элементы множества коврика Серпинского определенным образом локализованы относительно исходного квадрата. Если допустить их смещение, то возникнет другой фрактал на той же площади. Если считать, что элементы каждого фрактала обладают своей особой характеристикой, например цветом, то нетрудно сконструировать объект, являющийся наложением множества фракталов, у которого в любой окрестности элемента данного фрактала находятся элементы других фракталов². Это решает проблему взаимной включенности понятий фундаментальных дисциплин друг в друга.



Рис. 2. Первые два шага при построении квадратного коврика Серпинского [5]

¹ Множество точек квадрата имеет привычный характер, и для него топологическая размерность и размерность Хаусдорфа – Безиковича имеют равные значения: $D_T(\text{Кв}) = D(\text{Кв}) = 2$.

² Отметим, что здесь понятие окрестности построено на основе исходного множества (например, множества точек первичного квадрата), а не множества, для элементов которого строятся окрестности.

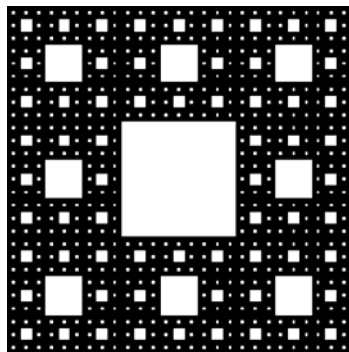


Рис. 3. Результат пяти итераций при построении квадратного коврика Серпинского [5]

Остается смоделировать на языке фракталов возможность перехода к ситуации, когда понятия рассматриваются как элементы множеств или замкнутые подмножества множеств с обычной топологией. В этом случае понятиями можно оперировать в рамках подхода, развитого Ю. Н. Семиным. Для создания такой возможности целесообразно использовать понятие неоднородного фрактала или мультифрактала. Эти математические объекты были сконструированы для описания систем с распределенными в пространстве свойствами. Об этом сказано, например, в монографии Е. Федерера «Фракталы»: «С исследованием распределения физических, или каких-нибудь других величин на геометрическом носителе связаны *мультифрактальные меры*» [30, с. 73]. Сущность этого объекта в наложении друг на друга фракталов с различными фрактальными размерностями, как это следует из той же монографии: «Мера $M(x)$ популяции, распределенной по единичному отрезку, полностью характеризуется объединением фрактальных множеств. Каждое слагаемое в объединении фрактально и имеет свою фрактальную размерность. Это одна из причин обусловивших выбор термина – *мультифрактал*» [30, с. 80]. Наложение фракталов позволяет сформировать объект, характеризующийся не единственным значением, а целым спектром фрактальных размерностей. Такой спектр показан на рис. 4. Геометрической основой канторовской пыли является отрезок прямой. Топологическая размерность отрезка прямой равна единице. На рисунке видно, что в пределе фрактальная размерность данного мультифрактала стремится к единице, т. е. стремится к топологической размерности геометрического объекта (отрезка), на котором размещен мультифрактал. Следовательно в этом пределе свойства мультифрактала приближаются к свойствам геометрического объекта с обычной топологией.

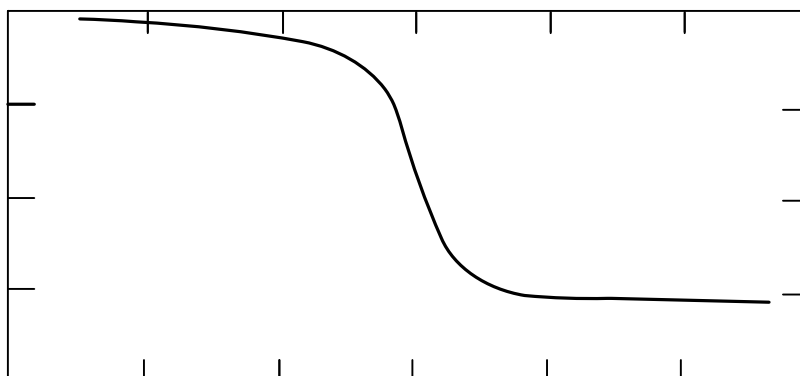


Рис. 4. Спектр фрактальных размерностей D_q как функция порядка q момента для триадной канторовской пыли [30]

Если принять во внимание, что в общем случае фрактальная размерность может быть различной в различных частях мультифрактала, т. е. может зависеть от положения участка мультифрактала на геометрической основе, то в нашем распоряжении оказываются геометрические объекты, в одной части которых их свойства близки к свойствам привычных нам геометрических фигур, а в другой части эти свойства аналогичны свойствам однородного фрактала. На возможность этого указывает способ определения фрактальной размерности, как отмечено Е. Федером: «Заметим, что в приведенном выше определении размерность Хаусдорфа – Безиковича фигурирует как *локальное* свойство в том смысле, что эта размерность характеризует множество точек в пределе при исчезающе малом диаметре, или размере, δ пробной функции, используемой для покрытия множества. Следовательно, фрактальная размерность D может также быть локальной характеристикой множества» [30, с. 22]¹. Еще более отчетливо такая возможность указана в монографии Мандельброта «Фрактальная геометрия природы», в которой «обсуждаются нитевидные фрактальные деревья и другие почти масштабно-инвариантные фракталы... Эти фракталы оказываются неоднородными в том смысле, что для разных частей таких множеств размерности D и/или/ D_T принимают различные значения» [19]. Пример неоднородного фрактала (мультифрактала) показан на рис. 5.

¹ В других источниках фрактальная размерность называется размерностью Хаусдорфа – Безиковича или размерностью Хаусдорфа. В приведенной цитате выделение курсивом принадлежит автору цитируемого текста.

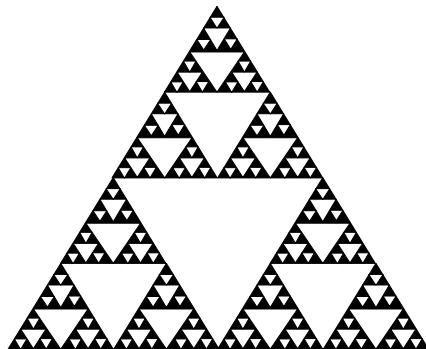


Рис. 5. Неоднородный фрактал (мультифрактал), построенный методом случайной генерации положений точек при построении треугольной салфетки Серпинского [5]

B

Таким образом, отождествляя понятия (дескрипторы) не с элементами множеств, а с мультифракталами, мы приобретаем возможность перевести на язык геометрических образов представление о связи понятий (дескрипторов), оперировать представлением о различной степени связи понятий (дескрипторов) и даже рассматривать возможность взаимной связи всех понятий (дескрипторов) между собой. С другой стороны, в пределе обычной топологии¹ сохраняется возможность оперировать понятиями (дескрипторами) как элементами множеств или замкнутыми подмножествами. Реализация представленной идеи может помочь придать формальный смысл таким пока неопределенным понятиям педагогической теории интеграции, как конвергенция (сближение) элементов, взаимодействие элементов и интерференция (синтез) элементов характеризующим три стадии процесса интеграции в его описании В. А. Игнатовой [13]. В определенном смысле степень интеграции элементов, распределенных в пространстве, – это вопрос выбора масштаба. На индуктивном этапе развития научного знания, т. е. до отделения от общего ствола знания математики (и логики)², безусловно, существовали элементы математических, физических, химических и др. знаний, но они сливались в одно целое. Это слитное существование можно трактовать различными способами, например, так: один и тот же человек в процессе своей деятельности свободно переходил от одних фрагментов знания к другим, т. е. отсутствовала специализация. Поэтому с точки зрения «большого масштаба»,

F

D

¹ Интуитивно этот предел можно связать со степенью строгости (детальности) определения понятия, т.е. с масштабом области учитываемых связей. В случае фракталов фактор масштаба играет важную роль.

² Их отделение можно связать с доказательством Фалесом из Милета (~600 г. до н. э.) первых теорем геометрии.

заданного временем профессиональной деятельности, все эти фрагменты знания сливались просто в знание. Аналогичная ситуация имеет место и сейчас, когда воспитатель в старшей группе детского сада или учитель младших классов школы свободно чередует в процессе занятий элементы арифметики с элементами физических и биологических представлений. Вследствие дифференциации научного знания (дедуктивный этап развития, после Фалеса) происходил быстрый рост числа понятий в каждой отделившейся области, или, говоря другими словами, ее собственный масштаб рос и в конце концов превзошел масштаб (прежде всего временной) профессиональной деятельности личности. Это, по-видимому, произошло в период исчезновения энциклопедистов. И снова аналогию описанному выше нетрудно отыскать в области педагогики. Но с позиций другого масштаба, характеризующего, например, деятельность определенного социального института или всего общества, собственные масштабы элементов научного знания могут рассматриваться как малые, и в этом смысле можно говорить о естественнонаучном знании, или о точном знании, или о научном знании в целом.

Для всего сказанного аналогом может быть картина, состоящая из множества отдельных фресок. Рассматривая ее с различных расстояний, мы можем видеть на малом удалении одну фреску в деталях, а на большом расстоянии перед нами предстанет картина в целом. Фракталы (и порожденные ими мультифракталы) являются очень удобными объектами с точки зрения формализации рассмотренных выше явлений. Это связано с тем, что фракталы имеют самоподобную структуру, характерной особенностью которой является циклическая зависимость средних параметров от плавно изменяющегося масштаба выделенной области. Обратно говоря, собственный масштаб «вшит» в природу фракталов в процессе построения. Поэтому имея дело уже с одним мультифракталом, можно говорить о зависимости вклада составляющих его фракталов от выбора масштаба и положения выделенной области. В одном случае основной вклад даст один фрактал, в другом – второй, а в третьем случае их вклады окажутся равны. Переходя к наложению мультифракталов, те же представления можно перенести на их взаимный вклад, т. е. на степень связи понятий, если принять отождествление понятий с мультифракталами. С этих позиций процесс сближения интегрируемых объектов, их взаимодействия и интерференции (синтеза), о которых говорит В. А. Игнатова, можно трактовать как поиск области в пространстве распределения «понятий», где они сочетаются наилучшим образом. В результате можно рассчитывать на формирование критериев, разделяющих стадии интеграции, что создает возможность управления процессом интеграции и его оптимизации.

В заключение необходимо отметить неподготовленность базы педагогики к немедленному переходу на новый язык описания и отсутствие соответствующих математических моделей. Так в случае уже ставшего привычным применения фракталов в географии, физике и т. п., например, при

изучении свойств береговой линии, установление свойств геометрического носителя фрактала или мультифрактала не вызывает проблем. В случае же объектов теории научного знания и педагогики (логические понятия, личность, деятельность личности и их характеристики) неясно, что является пространством, в которое они вложены. Это приводит к необходимости при интерпретации наблюдаемых в этих областях явлений ставить задачу не только поиска подходящих фракталов, но и одновременную задачу поиска подходящего геометрического носителя. Тем не менее, неизбежный этап качественного описания явлений педагогики и научного знания на уровне применения новых математических понятий необходим и продуктивен, так как: 1) прежде полномасштабного построения моделей необходимо получить подтверждение действенности предлагаемого подхода на доступном уровне описания, 2) должна произойти взаимная притирка (аккомодация) современных математических методов и способов описания, применяемых в педагогике (теории содержания естественнонаучного образования и ее эмпирической основы), 3) уже на этом этапе можно рассчитывать получить полезные для педагогики результаты. Эта надежда связана с тем, что математически точные высказывания типа: «в любой окрестности данного элемента присутствуют элементы, обладающие как признаком А, так и признаком Б», «объекты имеют самоподобную структуру» – присутствуют при описании эмпирического материала педагогики (интегративные связи, содержание образования и т. п.)

Задачей данной работы была только постановка проблемы описания объектов педагогики¹ на языке фракталов и использования их характеристик для уточнения понятийного аппарата педагогики. Количественное описание требует длительной и тщательной подготовки.

(продолжение следует)

Словарь специальных терминов

Объем индуктивного понятия – все объекты, описываемые понятием.

Содержание индуктивного понятия – перечень существенных признаков понятия.

Топология – раздел математики, изучающий взаимное расположение геометрических объектов (нестрогое определение).

Размерность топологическая – число измерений (целое число) геометрического объекта.

Размерность Хаусдорфа – Безиковича – число, полученное при построении системы покрытий геометрического объекта (обычно дробное, не совпадающее со значением топологической размерности «основы», вмещающей данный объект).

¹ Здесь объекты педагогики, включая ее теоретические конструкции, рассматриваются как эмпирический уровень описания по отношению к теоретическому уровню, роль которого играет язык формально-математических (топологических) моделей.

Фрактал – геометрический объект с размерностью Хаусдорфа – Бесиковича, не равной топологической размерности (представляет собой набор изолированных точек).

Масштабно-инвариантные (однородные) фракталы – объекты свойства которых меняются периодически при изменении линейного масштаба, выделенной области.

Мультифрактал – неоднородный фрактал образованный совмещением однородных фракталов.

Канторовская пыль – фрактал, построенный итерациями на основе процедуры извлечения средней части отрезка (набор изолированных точек, расположенных на отрезке).

Фрактальные деревья – ломанные линии, образованные бесконечным ветвлением.

Критерий Рейнольдса – физический параметр значения которого определяют характер течения жидкости.

Принцип соответствия – требование получения одинаковых результатов двух теорий в области их совместного действия. Пример: классическая механика и специальная теория относительности дают одинаковые результаты при значениях скорости тела малых по сравнению со скоростью света.

Литература

1. Беляева А. П. Научные основы межпредметных связей в средних профтехучилищах. Л.: ВНИИ профтехобразования, 1986. 112 с.
2. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. М.: Педагогика, 1993. 172 с.
3. Берулава М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального обучения в профтехучилищах: теоретическо-методологический аспект. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. 221 с.
4. Берулава М. Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. 192 с.
5. Божокин С. В., Паршин Д. А. Фракталы и мультифракталы: учеб. пособие. М.; Ижевск: Науч.-издат. центр «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. 128 с.
6. Большой энциклопедический словарь: в 2-х т., Т. 2: Н – Я / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1991. 768 с.
7. Василенко Н. В. Интеграция знаний на основе использования новых информационных технологий в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001. 17 с.
8. Гапонцева М. Г. Геометрия фракталов: метод. разработка по НИРС. 4054. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. 34 с.
9. Гапонцева М. Г. Интегративный подход в содержании непрерывного естественнонаучного образования: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 145 с.

10. Гапонцева М. Г., Гапонцев В. А., Ткаченко Е. В., Федоров В. А. Курс «Естествознание» как интегрирующий фактор непрерывного образования // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО. 2001. № 3(9). С. 3–17.
11. Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. А. Эволюция научного знания – детерминанта содержания образования с позиций синергетического подхода // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. / под ред. Е. В. Яковлева. Вып. 12. Челябинск: Изд-во ЧГИ, 2007. С. 27–33.
12. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: в 4-х т. М.: Рус. яз., 2000.
13. Игнатова В. А. Интегрированные учебные курсы как средство формирования экологической культуры учащихся: автореф. дис. ... д-р пед. наук. Тюмень, 1999. 46 с.
14. Кедров Б. М. О синтезе наук // Вопр. философии, 1973. № 3. С. 4–7.
15. Кравец А. С. Типы интеграционных процессов в науке // Материалы 3-го Всесоюз. совещания по философ. вопросам. соврем. естествознания. Вып. 1. М.: 1981. С. 176–179.
16. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. М.: Высш. шк., 2001. 236 с.
17. Леднев В. С. Содержание образования: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1989. 360 с.
18. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1987. 160 с.
19. Мандельброт Б. Б. Фрактальная геометрия природы. М.: Ин-т компьютерных исследований, 2002. 656 с.
20. Махмутов М. И., Шакирзянов А. З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в ПТУ: мтод. пособ. М.: Высш. шк., 1985. 207 с.
21. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин: пособие для учителей / под ред. В. Н. Федоровой. М.: Просвещение, 1980. 208 с.
22. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1989. 750 с.
23. Рябова С. В. Интегративный подход к преподаванию мировой художественной культуры в средней школе: дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2001. 164 с.
24. Семин Ю. Н. Теория и технология содержания общепрофессиональной подготовки в техническом вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Екатеринбург, 2001. 42 с.
25. Семин Ю. Н. Квалитативная технология междисциплинарной интеграции содержания общеинженерной подготовки // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО, 2001. № 3(9). С. 76–80.

26. Семин Ю. Н. Теория и технология интеграции содержания общепрофессиональной подготовки в техническом вузе. дис. ... докт. пед. наук. Ижевск, 2001. 402 с.
27. Сичивица О. М. Сложные формы интеграции науки: многр. М.: Высш. шк., 1983. 152 с.
28. Ставская Н. Р. Философские вопросы развития современной науки (Социологические и методологические проблемы интеграции науки): учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1974. 231 с.
29. Старченко С. А. Интеграция содержания естественнонаучного образования в лицее (теоретико-практический аспект). М.: Издат. дом «Подмосковье», 2000. 280 с.
30. Федер Е. Фракталы. М.: Мир, 1991. 260 с.
31. Чапаев Н. К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистски-педагогический аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 1. Екатеринбург, 1995. С. 61–77.
32. Челпанов Г. И. Учебник логики. М.: Издат. группа «Прогресс», 1994. 248 с.
33. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. М.: Педагогика, 1989. 152 с.
34. Эйнштейн А. Основы теории относительности. М.; Л.: Объединенное научно-техническое издательство НКТП СССР; Глав. редакция общетехн. лит. и номографии. 1935. 106 с.

УДК 510.6(091)

И. А. Иванов

ИСТОРИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРИМЕНЕНИЯ РАЦИОНАЛЬНОЙ ЛОГИКИ В ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ МАТЕМАТИКЕ

В статье рассматриваются исторический аспект, состояние и перспективы развития вопроса привлечения логики прикладной математики для построения математических моделей и использования ее в обучении математике как в школе, так и в вузе.

Ключевые слова: прикладная математика, рациональная логика, рационализм, конструктивизм, формальная логика.

The article is devoted to the historical aspect, current state and perspectives of the issue on applied mathematics logic usage in simulators patterning and its further application both in secondary and high school teaching.

Key words: applied mathematics, rational logic, rationalism, constructivism, formal logic.

Анализ истории развития математики и ее современного состояния показывают, что математика как наука развивается в синкретическом единстве двух направлений – теоретической и прикладной математики. По мнению Д. Хорафаса, «в самом широком плане математику можно разделить на две области. Ученые, работающие в одной из них, имеют дело с символами, их комбинациями и свойствами в формализованном виде. Математики, ведущие исследования в другой области, интересуются значением символов, т. е. смысловым содержанием теории, связанной с реальным миром. Это, фактически, один из подходов к определению понятий “теоретическая математика” и “прикладная математика”» [11, с. 130].

Эти два направления (или аспекта) науки математики различаются, прежде всего, применяемой логикой: в теоретической математике при построении доказательных рассуждений используется только формальная логика, а в прикладной – конструктивная логика, когда речь идет об обосновании теорий в области информатики, и рациональные рассуждения (а также логика) – в случае построения математических моделей, прежде всего в естествознании.

Рационализм (от лат. *rationalis* – разумный, *ratio* – разум) – «точка зрения рассудка, соответственно – разума; совокупность философских направлений, делающих центральным пунктом анализа разум, мышление, рассудок – с субъективной стороны, а разумность, логический порядок вещей – с объективной» [7, с. 386]. Под термином «рациональный», соответственно, понимается: «1) разумный, отправляющийся от разума, осуществляющийся благодаря разуму; 2) соответствующий разуму, целесообразный, практический, вполне осмысленный» [7, с. 386]. Противоположным понятию «рациональное» является понятие «иррациональное» (от лат. *irrationalis* – неразумное) – «то, что не может быть постигнуто разумом, что явно не подчиняется законам логики, что оценивается как “сверхразумное”, “противоразумное”...» [7, с. 188]. Понятие «иррациональное» связывается с понятием трансинтелигибельности.

Неформальный характер рациональной логики и некоторые недостаточно четко (с точки зрения теоретической математики) формализуемые понятия прикладной математики всегда по необходимости приводят к результатам, уступающим по степени достоверности (с точки зрения логической строгости) результатам, получаемым в теоретической математике. Однако современные достижения науки, техники и технологий не могли бы появиться при использовании только методов теоретической математики. Возникает проблема оценки правомерности применения рациональной логики для получения и анализа результатов как прикладного, так и теоретического математического исследования, а также степени достоверности этих результатов. Существенный рост и развитие многочисленных результативных прикладных направлений современной математики открывают новые аспекты проблемы логического обоснования в науке математике – проблемы, исконно связываемой с ее теоретической составляющей.

Рассмотрим отношение к прикладной математике ученых, проводивших свои исследования в различных областях знания.

Влияние применяемой логики на продуктивность математической теории и ее дальнейшее развитие физик Луи де Бройль определяет следующим образом: «Математический язык является чисто дедуктивным, он позволяет строго выводить следствия из посылок. Эта строгость, являющаяся его силой, является также его слабостью, поскольку она замыкает его в круг, за пределы которого он не может выйти. Математическое рассуждение должно установить следствия, которые уже содержатся в посылках, не будучи еще очевидными; следовательно, оно не может дать в своих выводах ничего более того, что содержится неявно в исходных гипотезах... Итак, не чистые дедукции, а смелые индукции и оригинальные представления являются источниками высокого прогресса науки» [3, с. 326].

В связи с приложениями математики к биологии Н. Бейли заметил: «Вполне возможно, что для решения уравнений нужны некоторые дополнительные условия или допущения, либо их трудно решить именно в той форме, в какой они представлены. В этом случае математик может ввести дополнительные ограничения или произвести некоторые изменения, позволяющие решить эти уравнения. Но может оказаться, что произведенные им изменения не соответствуют духу первоначальной биологической задачи, и в результате будет затрачено много сил на сложные, но бесполезные математические расчеты в поисках точного решения ошибочной задачи. Для того чтобы математик узнал, что именно в конечном счете допустимо с точки зрения биологии, он должен проявить интерес к самой биологической задаче и познакомиться с ней во всех деталях» [2, с. 144].

Президент Американской ассоциации экономистов В. В. Леонтьев, говоря о резко возросшем увлечении формальными схемами в экономике, говорил: «Некритическое увлечение математическими формулами часто ведет к тому, что за внушительным фронтом алгебраических символов скрываются положения легковесные с точки зрения сущности предмета... Эмпирический анализ оценивается теперь ниже, чем формальное математическое доказательство» [9]. Действительно, во многих случаях статистический анализ осуществляется на базе массива данных, надежность которых в силу объективных причин невысока, поэтому строгость математических методов не гарантирует качества получаемых выводов в результате применения этих методов.

Приведенные высказывания, подчеркивая роль прикладной математики, доказавшей свою состоятельность в процессе эволюции научно-технического прогресса в области информационных и нанотехнологий, в настоящее время выражают точку зрения «прикладников» о необходимости пересмотра отношения к применяемой в прикладной математике логике, более широкой ее легализации, т. е. перевода понятий «логика теоретической математики» и «логика прикладной математики» из отношения противоречивости в отношении контрастности, по крайней мере.

В качестве подтверждения уже наметившегося процесса «интеграции» на уровне используемых понятий, причем вполне «реальных» по смыслу и семантике терминов, при построении теорий в теоретической

математике можно привести такой пример. В параграфе «Обозначения, терминология» статьи С. В. Востокова, И. Б. Жукова и Г. К. Пака «Расширение с почти максимальной глубиной ветвления» для конечного расширения L/K вводятся его виды: «ручное», «дикое», «свирепое», «дико-свирепое», наряду со «стандартным» «строго сепарабельным» [4, с. 79]. И далее, например, вполне естественны следующие обороты речи: «Другими словами, дико-свирепое расширение является расширением, которое можно представить как *башню* расширений степени p , каждое из которых либо *дикое*, либо *свирепое*» [4, с. 80] (курсивом выделены понятия, «нетипичные» для теоретической математики. – И. И.).

Как известно, в настоящее время существует достаточно много *логических систем*, используемых как в различных областях самой математики, так и ее приложениях. Реальность (и математическая в том числе) в своей объективной многогранности необходимо порождает множество различных логических аспектов, являющихся основой для построения различных логических структур. Существует достаточно много основ классификации таких структур.

Исторически наиболее ранней из них является *дедуктивная логика* Аристотеля, называемая также *формальной*, так как она возникла и развивалась как наука о формах мышления. Классическая логика, начиная со времен Аристотеля и вплоть до конца XIX в., считалась «правильной» и единственно возможной. Французский философ Р. Декарт (1569–1650) вместе со своими последователями (А. Арно и П. Николем), выступая с критикой средневековой схоластики, развил идеи дедуктивной логики, изложил правила научного исследования в сочинении «Правила для руководства ума». Немецкий философ Г. Лейбниц (1646–1716), сформулировавший закон достаточного основания, выдвинул идею *математической логики*. Существенный вклад в развитие математической логики внесли труды немецкого философа И. Канта и более поздние работы Д. Гильберта.

Диалектическая логика (логика Гегеля) изучает законы развития человеческого мышления, а также методологические принципы и требования, которые формируются на их основе. К ним относятся объективность и всесторонность рассмотрения предмета, принцип историзма, раздвоение единого на противоположные стороны, восхождение от абстрактного к конкретному, принцип единства исторического и логического и др. Диалектическая логика служит методом познания диалектики объективного мира.

Символическая логика – логика высказываний, логика предикатов, вероятностная логика и т. д. – исследует законы построения высказываний с заданным значением истинности на основе оперирования своими объектами (символами) по соответствующим правилам.

Если, например, в качестве основы классификации взять многозначность истинностных значений, то возникает либо *двузначная* (пропозициональная) логика – логика теоретической математики, либо *многозначная логика*, в которой допускается некоторое множество значений истинности. В разработанной польским логиком Я. Лукасевичем *трехзначной логике* вво-

дится третье значение – «возможно» («нейтрально»). Если распространить этот подход дальше, получаются *четырёхзначная* и *бесконечнозначная логики*. Им же построена система *модальной логики* со значениями «возможно», «невозможно», «необходимо», «вероятно» и т. п. В правоведеии используется раздел модальной логики, получивший название *деонтической логики*, исследующий структуры языка предписаний, т. е. высказываний со значениями «обязательно», «разрешено», «запрещено», «безразлично».

Вероятностная логика исследует высказывания, принимающие множество степеней правдоподобия, – от 0 до 1. Если, как часто бывает в прикладной математике, отказавшись от абсолютизации понятия «истина», включить в это понятие требование о существовании конкретного эффективного способа для ее установления, то возникает *конструктивная (конструктивистская) логика*.

В настоящее время нет четко сформулированного определения понятия *рациональная логика*, но тем не менее на интуитивном уровне оно широко используется как в самой прикладной математике (в задачах, связанных, например, с математическим моделированием), так и за ее пределами – часто в философской литературе по вопросам устройства бытия. Ставится проблема формализации понятия «рациональная логика» в прикладной математике – определения его объема и содержания и, далее, переноса разработанного теоретического аппарата в методику преподавания математики с целью использования его в обучении математике учеников профильных средних школ и вузов.

Следует заметить, что уже созданы учебные пособия (пока для вузов), при подготовке которых «использовался *конструктивный подход*» [1, с. 2].

Существенным моментом, определяющим широкие возможности применения рациональной логики в процессе обучения математике в школе, является ее «личностно-ориентированная направленность»: ученик не детерминирован рамками формальной логики, у него появляется определенная «интеллектуальная мобильность» при построении математических моделей. Этот аспект влияет на формирование целого спектра качеств личности школьника и изменение его психологического комфорта – повышается уровень мотивации изучения предмета, снижается уровень тревожности, создаются предпосылки для устойчивого состояния достижения успеха. Использование рациональной логики позволяет развить у ученика умения и навыки построения математических моделей, адекватные тем, которые имеют место в реальной ситуации прикладного математического исследования. Кроме того, появляется возможность построения школьного курса алгебры и начал анализа в легализованной логике рациональных рассуждений, которая не ограничивает изложение учебного материала рамками формальной логики и позволяет обойти при обучении трудности чисто математического характера. Такой подход, как показывают исследования, весьма продуктивен не только в классах гуманитарного и естественно-научного профилей, но и в базовых классах основной школы.

Литература

1. Акимов О. Е. Дискретная математика: логика, группы, графы. 2-е изд., доп. М.: Лаборатория Базовых Знаний, 2001. 376 с.
2. Бейли Н. Математика в биологии и медицине. М.: Мир, 1970. 128 с.
3. Бройль Л. По тропам науки. М.: Иностран. лит., 1962.
4. Вопросы теории представлений алгебр и групп-6: сб. работ / РАН, отделение Математ. ин-та им. В. А. Стеклова, Санкт-Петербург; [под ред. А. И. Генералова и А. И. Скопина] // Записки научных семинаров ПОМИ. – СПб., 1999. Т. 265. 330 с.
5. Гильберт Д., Бернайс П. Основания математики. Логические исчисления и формализация арифметики. М.: Наука, 1979. 560 с. (Математическая логика и основания математики).
6. Гильберт Д., Бернайс П. Основания математики. Теория доказательств. М.: Наука, 1982. 656 с. (Математическая логика и основания математики).
7. Краткая философская энциклопедия. М.: Изд. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. 576 с.
8. Кушнер Б. А. Лекции по конструктивному математическому анализу. М.: Наука, 1973. 560 с. (Математическая логика и основания математики).
9. Леонтьев В. Теоретические допущения и ненаблюдаемые факты // США – экономика, политика, идеология. – 1972. – № 9. – С. 101–104.
10. Новиков П. С. Конструктивная математическая логика с точки зрения классической. М.: Наука, 1977. 560 с. (Математическая логика и основания математики).
11. Хорафас Д. Н. Системы и моделирование. М.: Мир, 1967.

Редакция приносит извинения Евгению Викторовичу Ткаченко за внесенные при правке изменения, искажившие в некоторых случаях текст его доклада, опубликованном в журнале № 2(50), 2008 г.

Приведенный ниже текст дается в авторской редакции.

Е. В. Ткаченко

О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Выступление Е. В. Ткаченко на совместном Заседании Президиума РАО, руководства ВАК и Рособнадзора 23 января 2008 г.

E. V. Tkachenko's appearance on the combined Meeting of Presidium Russian Academy of Education, leadership Superior Certifying Commission and Russian supervision over education 23 January 2008.

Сегодня надо говорить о том, что можно положить в основу критериев оценки качества диссертационных исследований. Я хотел бы про-

комментировать ту систему критериев, которая разработана ВАКом, Президиумом ВАКа и которая за последнее время используется для повышения, прежде всего, качества контроля за диссертационными исследованиями. Здесь есть достаточно много нового.

Эту систему критериев я бы разбил на три группы.

Группа первая – требования к организациям, при которых создаются советы.

Вторая группа – требования к соискателям.

И третья – требования к диссертационным советам.

Если говорить об организациях, то самое главное требование – это требование соответствия профиля заявляемой ВАКовской специальности, по которой создается совет при организации, профилю соответствующей организации (например, чтобы в Рыбном институте не готовили психологов или юристов, что имеет место быть). Если, как исключение, это есть, надо доказать способность к такой работе¹.

Часто технические вузы создают у себя диссертационные советы по педагогике на основании того, что у них работают доктора педагогических наук². Но ведь у нас только в рамках одной ВАКовской специальности 13.00.02 (Теория и методика обучения и воспитания) – полтора десятка разных специализаций из совершенно разных областей знаний. Только по одной специальности – полтора десятка разных. Это и филология, и иностранный и русский языки, это и музыка, и химия, физика и информатика, литература и многое другое. Эти различия, однако, в технических вузах не очень воспринимаются, все это считается одной специальностью (не считая, скажем еще, коррекционной, профессиональной, общей педагогики и т. д.). А потому можно создавать совет, если есть энное число докторов педагогических наук. Это, к сожалению, у нас стало распространенным явлением. Теперь этого не должно быть³.

Дальше. Состав совета теперь будет не менее семнадцати человек, семнадцать – минимум, при кворуме – две третьих. Зачем это? Раньше было – двенадцать человек и кворум – половина плюс 1. Итак, семь человек собирались, пять проголосовали, пять и присуждают ученую степень. Были

¹ *Правка ред.*: Если говорить о первом требовании, то самое главное – соответствие профиля заявляемой ВАКовской специальности, по которой создается совет при организации, профилю соответствующей организации (например, в Рыбном институте нельзя готовить психологов или юристов, что, к сожалению, имеет место быть).

² *Правка ред.*: Часто технические вузы создавали у себя диссертационные советы по педагогике на основании того, что у них работают доктора педагогических наук.

³ *Правка ред.*: Различия между тем в технических вузах не очень воспринимались: всё это считалось одной специальностью (не считая, скажем еще, коррекционной, профессиональной, общей педагогики и т. д.). Создание совета, если есть «энное» число докторов педагогических наук необходимой специальности, к сожалению, у нас стало распространенным явлением.

случаи, когда четверо – с одной кафедры, три человека – из одной семьи. Вот что было на самом деле. Теперь все-таки – семнадцать человек, и кворум – две трети, т. е. двенадцать. Кроме того, кворум по защищаемым специальностям – «семь-пять». Семь человек – кворум по конкретной специальности, из них пять человек – штатных¹ (если это – докторский совет), обязательно – штатных докторов наук в соответствующей организации. Это очень важное требование, которое сейчас пока постоянно нарушается в заявках, которые подаются в ВАК для утверждения советов.

Следующее. Мы часто создаем объединенные региональные, межрегиональные и другие советы. Бывают прецеденты, когда один вуз делегировал одного доктора в состав совета по трем-четырем специальностям, после чего вуз обращается в Министерство образования и науки: «Поскольку у нас есть диссертационный совет, откройте аспирантуру»². Вот такие лазейки существовали. Сейчас по сентябрьскому 2007 года приказу Министерства в объединенных советах должно быть не более четырех организаций, кроме базовой. Причем, базовая организация должна иметь не менее трех докторов наук по каждой специальности. Итак, кворум – семь остается, но из пяти штатных три – должны быть в базовой организации, остальные представители приходятся на другие организации. Но и в остальных, например, в трех организациях, которые хотят иметь совет по трем специальностям, желательно делегировать в совет хотя бы по одному своему доктору на каждую специальность. Такое требование в системной форме позволяет действительно повысить качество прохождения работ. Это – что касается требований к организациям.

Теперь требования к диссертантам, к соискателям. Речь пойдет только о критериях, а не о содержании работ³. Здесь на сегодня главное – ВАКовская публикация. Теперь, с прошедшего года, должна быть хотя бы одна публикация и по кандидатским диссертациям. Если же говорить о докторских, то речь идет не столько о количестве (не менее семи), сколько о качестве этих публикаций. Во-первых, требуется их соответствие теме докторской диссертации, потому что часто приводят ВАКовские публикации, в том числе не относящиеся к теме диссертации. Но главное, чтобы в этих публикациях были отражены основные результаты данной работы, и еще более важно – основные положения, выносимые на защиту. Тогда это будет соответствовать современным требованиям Высшей аттестационной комиссии.

¹ *Правка ред.*: Теперь все-таки кворум – двенадцать человек, из них обязательно пять – штатных.

² *Правка ред.*: Нередко создавались объединенные региональные, межрегиональные и др. советы. Были прецеденты, когда одного доктора делегировали в состав совета по трем – четырем специальностям, после чего вузы обращались с ходатайством в Министерство образования и науки: «Поскольку у нас есть диссертационный совет, откройте аспирантуру».

³ *Правка ред.*: Речь пойдет не столько о критериях, сколько о содержании работ.

Еще одно. Очень часто работы многих диссертантов и соискателей выходят малыми тиражами (50–100 экземпляров). Очень много публикаций и самих диссертаций, выполненных не в части обеспечения научного прироста по тому или иному направлению, а посвященных лишь передаче знаний, т. е. методических рекомендаций (даже не пособий), программ экзаменов и т. д. То есть, это работы, которые просто-напросто нельзя приводить в кандидатских, а тем более, в докторских диссертациях. Но это имеет у нас достаточно широкое распространение.

Ну, и, наконец, третья группа вопросов – требования к диссертационным советам. Здесь, пожалуй, особенно много вопросов. И здесь самое главное требование. Оно удивительно, коллеги, но относится требование именно ко всем нам с вами и состоит в том, чтобы те работы, которыми члены совета показывают свое соответствие докторскому совету, были не ниже требований, которые они предъявляют докторантам, пришедшим на защиту¹. А у нас пока это соответствие не правило, а исключение. Я беру на себя смелость сказать, что у нас в большинстве советов Российской Федерации у членов совета нет достаточного количества монографий, крупных работ, и чаще всего нет ВАКовских публикаций!

В докладе Давида Иосифовича Фельдштейна достаточно жестко говорилось о том, что аспиранты, соискатели, пришедшие в совет защищаться, зачастую имеют мелкие труды, тезисы и т. д. Но то же самое – у членов диссертационных советов масса тезисов, причем тезисов даже конференций молодых ученых и аспирантов. У членов докторских советов! У них же публикации в сборниках научных трудов своих вузов, статьи по три-пять-семь страниц, даже еще в соавторстве.

Более того, есть, например, в какой-нибудь области город и вуз с диссертационным советом. И у членов такого совета до семидесяти процентов публикаций – в сборниках трудов этого города. Это же просто несерьезно. Вот почему сегодняшний ВАК тщательно и внимательно просматривает состав советов, и должен сказать, что экспертные советы пока зачастую пропускают такие представления, т. е. подобного рода советы и очередные комиссии вынуждены это рассматривать. Поэтому перекрестное, рассмотрение таких дел является очень полезным².

Далее. Многие ученые представляют свои работы десяти-, двадцати-, тридцатилетней давности. Не исключение, а правило, что у членов совета мало публикаций в этом веке. Это ведь тоже несерьезно³. Нам го-

¹ *Правка ред.:* Удивительно, что работы, которыми члены совета показывают свое соответствие докторскому совету, бывают ниже требований, которые предъявляются к докторантам, готовящимся к защите.

² *Правка ред.:* Сегодня ВАК тщательно и внимательно анализирует состав советов и их работу, хотя экспертные советы пока зачастую пропускают подобные представления. Заметим, что перекрестное рассмотрение таких дел является очень полезным.

³ *Правка ред.:* Участились случаи публикаций научных работ десяти-, двадцати-, тридцатилетней давности.

ворят: «Это – крупный ученый!» Очень хорошо, что крупный ученый. Но неужели нельзя одну серьезную работу написать за пять лет? Тем самым, если у нас, допустим, четыре тысячи советов по двадцать человек в среднем, – это восемьдесят тысяч человек. Если хотя бы третья их часть напишет крупные, фундаментальные работы, так мы же десятки тысяч публикаций и книг можем издать, которыми действительно, если это крупные ученые, обогатим науку и образование в нашей стране.

Таким образом, пересмотр составов диссертационных советов – это одна из системных форм повышения качества наших исследований, прежде всего, диссертационных. Представляется, что на это надо откликнуться самым активным образом.

И еще. Коллеги, проверка работы диссертационных советов показывает, что защиты, и особенно предзащиты, не стали школой молодых ученых. Два-три вопроса, два-три комплиментарных выступления – это формальное прохождение диссертационных работ. Более того, написал, скажем, защищающийся о научной новизне, потом то же самое идет на предзащите, далее это же проходит в реферате и в заключении совета после защиты. А заключение совета – это не заключение соискателя. В связи с этим, закономерна постановка вопроса не только о качестве оформления работ, но и об оценке качества исследования.

Проблема оценки качества научных исследований вообще и диссертационных исследований в частности была, есть и будет всегда одной из необходимых и важных составляющих развития и прогресса. Это особенно касается приоритетных и инновационных направлений развития образования и науки. В то же время, в диссертационных исследованиях редко ставятся сложнейшие проблемы педагогики и образования.

Например, сейчас в стране готовится переход на новое поколение стандартов образования. При этом их создание ведется на принципиально новой основе, изменяется само понятие и структура стандартов. В роли важнейшего их разработчика и заказчика выступает работодатель. Он сам создает – на компетентностной основе – новое поколение профессиональных стандартов, которые будут базовыми для федеральных стандартов, по соответствующим направлениям подготовки специалистов. Это революционное изменение в методологии создания таких проектов. А если учесть что ГОСы – это уже не только содержание образования, но и условия его реализации, а содержание образования – это национальная безопасность страны, не приходится говорить о сверхважности таких работ и, прежде всего, важности их научного обеспечения.

Если учесть что в стране сменились формы собственности и 90 % предприятий стали негосударственными, то следует понимать и учитывать, что новый работодатель, частник, не только разнообразен, но пока зачастую и не сформировавшийся как общественно значимое лицо. Однако он уже «заказывает музыку». В этих условиях, условиях переходного периода, значимость научного сопровождения стратегических разработок, от которых, без преувеличения, зависит судьба отечества, приобретает особую актуальность.

Как привлечь работодателя к организации и оценке идущих процессов, как оценивать самого работодателя – вопросы ближайшей перспективы.

Очевидно, что последние десятилетия мы живем в постоянно изменяющихся условиях: социальных, экономических, правовых и т. д. А потому особенно возрастает значимость исследований проблем педагогики, психологии, образования на стыке разных отраслей знания, например, педагогики и экономики, педагогики и права, педагогики и медицины и т. д. При этом, например, на стыке таких отраслей знаний, как педагогика, психология, экономика и право, следует решать такой крупный вопрос стратегической значимости, как формирование генерации новых собственников в России, людей с новой экономической, нравственной и правовой культурой, людей с новым экономическим и правовым мышлением. Это особенно трудно при отсутствии у них «генной культуры». Нам нужны не блестяще образованные Березовские и Невзины, которые ничего не дали стране. Пора формировать своих Третьяковых, Морозовых, Демидовых, Татищевых – создателей пластов культуры в России, генерировавших рост патриотизма и экономически развитого поколения россиян.

Обозначенные направления исследований на стыке отраслей знаний – поле неисследованных проблем, требующих, прежде всего, разработки обновляющегося и нового понятийного аппарата. Начиная с введения новых и уточнения известных понятий, терминов, функций, критериев, начиная с разработки не только формальных, но и содержательных критериев оценки качества научных работ.

Совершенно очевидно, что за подобными стыковыми исследованиями, вследствие все расширяющихся потребностей общества, образования и науки, большое будущее. Мы можем такую работу вести в том числе и через диссертационные советы.

ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 159.9

С. А. Белоусова,
А. Е. Орёл

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ РИСКОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Статья содержит теоретический анализ таких категорий, как профессиональный риск руководителей образовательных организаций в условиях модернизации образования; комплексная оценка модернизационных рисков. Представлены научно-методические основы инструментария оценки профессионального риска руководителей образовательных организаций в условиях модернизационных изменений.

Ключевые слова: модернизационный риск, комплексная оценка модернизационного риска.

The article represents itself as theoretical analysis such categories as a professional risk of leaders of educational organization in conditions of educational modernization and an integrated estimation of modernizational risk. It maintains scientific methodical basis of ways estimation a professional risk of educational establishment's leaders in the atmosphere of modernizational changes.

Key words: modernizational risk, integrated value of modernizational risk.

Значение данного исследования обусловлено результатами многочисленных эмпирических изысканий, показывающих, что в современной жизни возрастает частота рисков, их природа становится более сложной, а различные сочетания качественно меняют формат генерируемых ими последствий. Отечественные ученые А. П. Альгин, М. С. Гринберг, М. Е. Маслова, В. Роик, а также зарубежные исследователи У. Бек, М. Валлах, Э. Гидденс, Д. Картрайт и др. считают риск одной из атрибутивных характеристик «высокой современности». При этом все большее значение приобретает такая его разновидность, как модернизационные риски.

Не случайно поэтому разные аспекты мер, обеспечивающих безопасность личности в трудовой деятельности, а также организационно-методические подходы к оценке профессиональных рисков, нашли отражение в Законе РФ от 5 марта 1992 г. № 2446-1 «О безопасности», Трудовом кодексе Российской Федерации, приказе Минздравсоцразвития РФ от

¹ Исследование осуществляется при финансовой поддержке РГНФ (№ проекта 08-06-00829а).

31 августа 2007 г. № 569 «Об утверждении порядка проведения аттестации рабочих мест по условиям труда», «Руководстве по оценке риска для здоровья работников. Организационно-методические основы, принципы и критерии» (Р. 2. 2. 1766–03), ГОСТе 12. 0. 006–2002 «Общие требования к управлению охраной труда в организации», международном стандарте OHSAS 18001:1999 «Системы менеджмента профессиональной безопасности и здоровья – Требования» и других нормативных документах. Вместе с тем приходится признать, что в управлении образованием в России сохраняется идея «нулевого риска» для вовлекаемых в любую инновационную программу, зачастую не учитываются психосоциальные составляющие безопасности труда, при этом фиксируются значительные психологические и социально-психологические проблемы работников, обуславливающие не только проблематичность достижения новых результатов, но и снижение производительности труда.

Сложность комплексной оценки модернизационного риска в образовании связана с развитием управления качеством в общей системе менеджмента, элементом которой и является управление рисками. Так, построение модели оценки риска может опираться на результаты исследования содержания риск-менеджмента с точки зрения сущности объекта управления, отдельных элементов системы управления рисками, описанных И. Т. Балабановым, М. А. Роговым, Е. Н. Станиславчиком, В. С. Ступаковым, Г. С. Токаренко, Э. А. Уткиным, М. Г. Лагустой, Б. Райзбергом. Общие представления о сущности риска как явления, затрагивающего различные сферы человеческой жизнедеятельности, сформированы в работах таких авторов, как У. Бек, Э. Гидденс, К. Лау, Н. Луман, Ю. Хабермас и др., а также И. А. Афанасьев, С. Р. Ахмеров, В. И. Зубков, Ю. А. Зубок, В. С. Ибрагимова, С. А. Красиков, А. В. Мозговая, В. Б. Моторин, С. И. Яковлева, О. Н. Яницкий и др. Различные аспекты проявления социального риска в общественной реальности затрагиваются в трудах М. Вебера, В. И. Добренькова, Э. Дюркгейма, Ч. Ламброзо, Платона, В. В. Радаева, К. Роджерса, М. Н. Руткевича, Г. Н. Соколовой, Ж. Т. Тощенко, Ф. Р. Филиппова, М. Фуко, О. И. Шкаратана и ряда других ученых. Однако анализ представленных работ свидетельствует лишь о первых попытках создания научного инструментария и несформированности методических стандартов управления рисками, о разнообразии зачастую противоречащих друг другу методических подходов к решению задач оценки профессиональных рисков, а также об отсутствии прикладной «привязки» к системе образования.

Исходя из вышесказанного, мы поставили цель разработать методическую модель комплексной оценки риска, обеспечивающей определение его обоснованности, осознанности, меры, а также выбора вариантов действий и форм защиты в ситуации риска.

Первым этапом оценки модернизационных рисков является риск-анализ – идентификация реальной опасности для отдельных лиц и/или групп в сфере образования и образовательной системы. Этот процесс состоит в выявлении и признании факта существования опасности и после-

довательном определении ее характеристик (сущности, величины, вероятности возникновения опасного явления и неблагоприятных последствий).

При идентификации рисков важно учитывать, что риск – систематическое взаимодействие общества с угрозами и опасностями, индуцируемыми и производимыми процессом модернизации как таковым. Риски являются следствием угрожающей силы модернизации и порождаемых ею чувств неуверенности и страха (У. Бек). Выявим важные характеристики модернизационных рисков в представленных ниже определениях данного понятия.

Риск, по М. Маркхоферу, – это неопределенная ситуация, в которой одно или несколько последствий (в нашем случае – здоровье человека, состояние и развитие образовательной системы) нежелательны [1]. Известный отечественный социолог В. Н. Кузнецов утверждает, что риски – это комплекс (система) социальных, экономических, политических, духовных, техногенных и экологических явлений и процессов, разрушающим образом воздействующих на социальные организации и структуры, трансформируя их элементы и нарушая нормальное функционирование, что приводит социальные системы к упадку и распаду. Социальный риск – деятельность человека или отказ от нее в ситуации риска (выбора, неопределенности) [2], требующая от него оценки собственных действий, выработки необходимых социальных качеств, а также учета и регулирования влияния опасных социальных факторов. Это явление включает в себя такие элементы ситуации риска, как опасения неудачи, опасности, вероятность ошибки, надежды на благоприятный исход и необходимость выбора альтернатив. При этом ситуация риска – единство обстоятельств и индивидуально-групповых предпочтений, связанных с некоторыми критериями оценки или методами, на основе которых принимается альтернативное решение.

Модернизационные риски в сфере образования отличаются сложной природой, значительным многообразием и связаны с проявлением комплекса взаимозависимых факторов условий труда и трудового процесса в управлении (интенсивные изменения внешней и внутренней среды образовательной организации, высокое развитие управленческой деятельности, востребованность управленческих технологий, имеющих стохастический характер, повышение неопределенности субъектно-субъектных взаимосвязей участников образования), биологического состояния руководителя и его здоровья, особенностей восприятия им рисков в процессе модернизации, развитости механизмов и институтов защиты от рисков и др.

С помощью научных методов исследования (теоретический анализ, экспертные суждения, сравнительные оценки) на основе использования всей доступной информации об основных механизмах модернизации и учета фона неблагоприятных воздействий (состояние управляющей и управляемых систем) нами произведена идентификация опасностей модернизационных рисков. Мы дали характеристику индивидуально-групповых предпочтений руководителей образовательных организаций в ситуации выбора (предпочтений, как правило, связанных с неэффективны-

ми критериями оценки и методами), факторов риска (структурных элементов ситуации риска, условий, обстоятельств, конкретных причин, движущих сил процесса, определяющих его характеристики) и зон риска (границ, в пределах которых действуют факторы риска) по основным модернизационным задачам (видам профессиональной деятельности, в которых проявляются риски) (табл. 1).

Таблица 1

Идентификация модернизационных рисков на уровне управления образовательной организацией

Опасность, источник риска	Факторы риска	Зона риска
1	2	3
Модернизационная задача – нормативное финансирование		
Использование только традиционных форм финансирования. Минимизация бюджета дополнительного образования. Сокращение специалистов служб сопровождения. Неоптимальное увеличение наполняемости классов. Неоптимальное расширение платных образовательных услуг. Увеличение нагрузки педагогов	Отсутствие экспертов и экспертного знания. Увеличение социального контекста управления. Хаос в связи с фрагментацией социального порядка. Неготовность восприятия и принятия нормативного распада единого порядка на множество локальных. Неумение создавать локальный порядок. Неумение согласовать новые финансовые механизмы с динамизацией организационно-управленческих форм деятельности. Отсутствие альтернативных решений; неготовность структуры к индивидуализации механизма принятия решений. Неумение действовать в условиях усложняющейся финансовой и хозяйственной деятельности.	Рефлексия деятельности и взаимодействия. Региональная специфика согласованности развития системы образования с экономикой региона, доля расходов на образование в консолидированном бюджете региона, соотношение бюджетного и внебюджетного финансирования, сбалансированность спроса и предложения на рынке образовательных услуг. Проектирование функционирования и развития образовательного учреждения в условиях ПДФ. Образовательный маркетинг. Формирование имиджа образовательного учреждения. Риск-менеджмент. Взаимоотношения участников образования. Заработная плата работников.

Продолжение табл. 1

1	2	3
	<p>Неумение управлять конфликтом. Непринятие ответственности за риск своего действия, неотрафлексированность своей роли в минимизации рисков</p>	<p>Баланс власти в организации</p>
Модернизационная задача – новая отраслевая система оплаты труда		
<p>Использование механизмов опеки при построении систем стимулирования. Опора при создании систем стимулирования на односторонние подходы в оценке качества образовательных услуг. Стимулирование перегрузки детей. Использование только традиционных форм финансирования. Сохранение шестидневного режима работы образовательного учреждения. Устранение органов самоуправления и профсоюзов от распределения стимулирующей части в оплате труда. Дискриминация отдельных групп учителей (начальных классов)</p>	<p>Отсутствие экспертов и экспертного знания. Конфликт интерпретаций качества. Неэффективное выполнение субъектами своих функций. Увеличение социального контекста управления. Свобода социальных агентов от структуры. Недостаточная активность социальных агентов. Неосвоенность разных (новых) моделей социального взаимодействия. Недостаточность социальной рефлексии. Эскалация организационных противостояний, связанных с обладанием индивидуумами различного рода ресурсами. Деятельность социального противостояния на административном уровне (конфликт между управляющей и управляемыми подсистемами). Недостижение организационных целей, стагнация деятельности. Отсутствие четких ценностных оснований у новой системы общественных отношений;</p>	<p>Рефлексия деятельности и взаимодействия. Региональная специфика согласованности развития системы образования с экономической региона, доля расходов на образование в консолидированном бюджете региона, соотношение бюджетного и внебюджетного финансирования. Мотивационное управление. Инновационный потенциал образовательных учреждений. Ценностный вакуум, профессиональная идентичность группы. Финансовый менеджмент. Риск-менеджмент. Баланс власти в организации. Управление развитием карьеры работников. Государственно-общественное управление</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3
	<p>потеря профессиональными группами идентичности. Эскалация конфликтов подчиненных, их отчуждение от властных структур. Неготовность принять увеличение свободы, действовать в этой ситуации. Отсутствие навыков управления сопротивлением при нововведениях. Бездействие. Непризнание (неосознание) опасности. Неприятие ответственности за риск своего действия, неотрафлексированность своей роли в минимизации рисков</p>	
Модернизационная задача – оценка качества образовательных услуг		
<p>Ориентация при принятии управленческого решения на внешние требования. Предоставление приоритета академическим достижениям учащихся. Повышение «платы» обучающихся за достигаемое качество. Имитация должных результатов и требуемых мероприятий</p>	<p>Отсутствие экспертов и экспертного знания. Конфликт интерпретаций качества. Увеличение социального контекста управления. Отсутствие четких ценностных оснований у новой системы общественных отношений; потеря профессиональными группами идентичности. Неприятие ответственности за риск своего действия, неотрафлексированность своей роли в минимизации рисков</p>	<p>Рефлексия деятельности и взаимодействия. Региональная специфика качества образования, профессионализма кадров. Образовательный мониторинг. Уровень управляемости кадровыми ресурсами в отрасли. Стратегический менеджмент. Мотивационное управление. Риск-менеджмент. Инновационный потенциал образовательных учреждений</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3
<p>Модернизационная задача – совершенствование институциональных механизмов управления образовательным учреждением (развитие государственно-общественного управления (ГОУ))</p>		
<p>Манипулирование общественным сознанием. Реализация ценностей ценностного лидера. Незначительная доля содержания гуманитарной составляющей. Директивный стиль взаимоотношений. Использование традиционных образовательных и управленческих технологий. Малое представительство учащихся, родителей, педагогов, социальных партнеров в общественной деятельности учреждения. Незначимые сферы управления с привлечением общественности. Незначительная доля принимаемых с участием общественности решений. Невысокая значимость принимаемых с участием общественности решений. Слабый вид полномочий и ответственности органов ГОУ</p>	<p>Отсутствие экспертов и экспертного знания. Увеличение социального контекста управления. Учет интересов государства при игнорировании интересов личности и общества. Недостаточная активность социальных агентов. Неосвоенность разных моделей социального взаимодействия. Отсутствие четких ценностных оснований у новой системы общественных отношений; потеря профессиональными группами идентичности. Предпочтение патерналистской модели управленческого взаимодействия. Опасение потери объекта управления. Недостаточность социальной рефлексии. Отсутствие доверия. Доминантная ценность – управляемость системы. Непринятие ответственности за риск своего действия, неотрефлексированность своей роли в минимизации рисков</p>	<p>Рефлексия деятельности и взаимодействия. Региональная специфика традиций и опыта деятельности и взаимодействия социальных институтов, характеристик системы управления образованием. Субъектная активность педагогической и родительской аудиторий, общественных объединений. Моделирование государственно-общественного управления в образовательном учреждении. Мотивационное управление. Ценностно-ориентационное единство образовательной среды организации. Условия эффективной работы органов управления. Управление формированием и развитием организационной культуры с нужными свойствами. Формирование рефлексивных структур объекта управления. Риск-менеджмент</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3
Модернизационная задача – реструктуризация сети образовательных учреждений		
<p>Негативный анализ имеющегося опыта реструктуризации.</p> <p>Борьба за статус без ориентации на цели развития качества образования.</p> <p>Борьба за удобный учителям режим работы без учета объективных потребностей.</p> <p>Распространение саботажных настроений среди педагогов.</p> <p>Рост напряжения в родительской аудитории и среде учащихся.</p> <p>Неэффективное использование увеличивающихся ресурсов.</p> <p>Стремление по узкогрупповым мотивам занять доминирующее положение в усиливающемся взаимодействии между учреждениями.</p> <p>Отказ от участия в создании новых норм деятельности и взаимодействия</p>	<p>Отсутствие экспертов и экспертного знания.</p> <p>Эскалация организационных противостояний, связанных с обладанием различного рода ресурсами.</p> <p>Увеличение социального контекста управления.</p> <p>Деятельность социального противостояния на административном уровне (конфликт между управляющей и управляемыми подсистемами). Недостижение организационных целей, стагнация деятельности.</p> <p>Деформация целей образования в связи с установкой на межотраслевое взаимодействие.</p> <p>Концентрация риска в компактных объектах; упрощение производства социального риска; сайентизация рисков по внутренней структуре.</p> <p>Отсутствие четких ценностных оснований у новой системы общественных отношений; потеря профессиональными группами идентичности. Нежелание изменять статус для концентрации и кооперации ресурсов.</p>	<p>Рефлексия деятельности и взаимодействия.</p> <p>Региональная специфика сети образовательных учреждений, согласованности развития системы образования с экономикой региона, уровня восприимчивости к инновациям.</p> <p>Экономическое мышление агентов рыночных отношений в сфере образования.</p> <p>Территориально-отраслевое управление.</p> <p>Управление качеством.</p> <p>Управление инновациями.</p> <p>Управление сетями.</p> <p>Прогнозирование.</p> <p>Образовательный маркетинг.</p> <p>Моделирование повышения качества за счет эффективного использования ресурсов и кооперации.</p> <p>Оценка, внедрение, разработка современных образовательных технологий.</p> <p>Дидактическое и методическое обеспечение образовательных центров разных моделей.</p> <p>Сетевое партнерство.</p> <p>Информатизация системы образования.</p> <p>Риск-менеджмент</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3
	Неготовность моделировать процесс для обновления материально-технической базы ОУ, повышения уровня кадровой и финансовой обеспеченности. Неготовность к взаимодействию. Отсутствие технологической мобильности (в осуществлении информатизации, внедрении дистанционного обучения). Непринятие ответственности за риск своего действия, неотрафлексированность своей роли в минимизации рисков	

Представленная в таблице информация показывает, что объем модернизационных рисков является функцией качества социальных отношений и процессов. Факторы риска, имеющие социальную природу, обуславливают возникновение отклонений фактических результатов инновационного процесса от запланированных.

Руководители образовательных организаций, являясь ключевыми фигурами модернизационных процессов, тем не менее действуют, в значительной степени подчиняясь решениям вышестоящих органов управления образованием, формирующих образовательную политику. Поэтому комплексная оценка модернизационных рисков включает оценку разных сфер.

Сфера, формирующая модернизационные риски. С одной стороны, как утверждает Ю. А. Левада, вынужденные перемены определяются «наличным коридором возможностей», с другой стороны, риск создает свои среды. С позиций медицины изучаются факторы трудового процесса в связи с постановкой новых задач: интенсивность труда, темп работы, продолжительность и др. как источники повреждения здоровья руководителя. Данная оценка является предварительной и дополняется оценкой фактического воздействия на состояние здоровья работающих. Среду составляют также повреждающие эффекты (рисковые ситуации), социальные, экономические, организационные факторы-условия уязвимости руководителей образовательных организаций (имеющиеся условия для охраны здоровья руководителей; качество жизни (уровень доходов)) и элементы действительности, являющие со-

бой источник неопределенности. Большое значение может иметь развитие институционально признанной рискогенной среды.

Сфера, воспринимающая риск. Руководители образовательных организаций в избранном нами подходе являются «потребителями» риска, его объектами (поскольку подвергаются воздействию принятых субъектами риска решений), а также производителями и распространителями. Оценка модернизационных рисков включает в себя следующие составляющие по объекту риска: уровень управленческой квалификации; состояние методической базы по решению задач (параметры: качество реализации руководителями технологических управленческих процессов, в которые они «втягиваются»; конструктивные недостатки применяемых средств труда; организация работы (уровень напряженности в связи с количеством изменений в работе, необходимостью переработок); данные о нагрузке руководителей образовательных организаций, длительность рабочего дня, величина продолжительности ежегодной работы (соответствие законодательно установленной продолжительности ежегодной работы); состояние здоровья и количество случаев нетрудоспособности; оценка работоспособности. Поскольку особенности современного риска состоят в том, что «опасная реальность скрыта от восприятия» (У. Бек) и «видимое» (наши цели) соревнуется с «невидимым», субъективный характер риска связан с личным отношением к нему конкретного индивида, с осознанием им ситуации риска и его последствий. Поэтому в комплексную оценку модернизационных рисков по объекту рисков включена субъективная оценка руководителем своих действий и ситуации. Исследованию подлежит индивидуальное восприятие риска, знание / незнание о риске; личное отношение к опасности; социальные характеристики индивидов. Параметры субъективной оценки на уровне руководителей образовательных организаций включают в себя: восприятие опасности каждой ситуации (фактора) риска; восприятие проявлений каждой ситуации (фактора) риска; восприятие эффектов (результатов) действия в ситуации риска. Руководители выражают отношение к каждому фактору риска по следующим параметрам: вероятность возникновения риска; обратимость возникновения риска; осведомленность о возможном риске; научная неопределенность риска; контролируемость риска; институциональное доверие; атрибутивность риска; внимание средств массовой информации, уделяемое риску.

Сфера, управляющая риском в территориальной образовательной системе. Субъекты управления на муниципальном и региональном уровнях одновременно являются и субъектами риска – источниками возможного негативного последствия, и субъектами управления рисками, поскольку, по Н. Луману, о риске говорят тогда, когда может быть принято решение, без которого не возникло бы ущерба в будущем. Оценка модернизационных рисков включает в себя следующие составляющие по субъекту риска: присутствие нормативно-правовых актов по проблемам эргономики и рисков; наличие специалистов, знающих и умеющих проводить

идентификацию и оценку рисков; содержание и уровень организации органами управления регионального и муниципального уровней целенаправленной и систематической работы по устранению или понижению степени воздействия неблагоприятных факторов производственной среды и трудового процесса в ходе модернизации посредством выявления и идентификации рискованных ситуаций; соответствующая научная и информационная инфраструктуры; наличие программ социального обеспечения руководителей образовательных организаций. В значительной степени модернизационные риски по субъекту управления являются вопросом коммуникаций. Принципы управления в риск-менеджменте – равнодушие, нравственность, информационная активность в социальных взаимодействиях, инициативная позиция по отношению к восприятию информации; осознанный выбор человека, формирование собственной позиции, суждения, при условии свободы, а также принцип эффективной коммуникации. Востребованная при этом культура безопасности, согласно В. Н. Кузнецову, – специфическая совокупность ориентиров, средств, форм и способов взаимодействия людей (социальных групп, институтов) со средой существования, которые они вырабатывают в процессе совместной жизни для поддержания (изменения) определенных структур деятельности, социального взаимодействия и общения.

Обобщенные параметры комплексной оценки на уровне субъектов управления имеют следующий вид:

- относительно *субъектов риска*: механизмы производства источников опасности риска в каждой ситуации, проявлений рисков в каждой ситуации; эффектов (результатов) действия в ситуации риска;
- относительно *субъектов управления риском*: механизмы модификации источников опасности риска в каждой ситуации (индивидуализация решений), процесса проявления рисков в каждой ситуации (подключение служб сопровождения к коррекционным и реабилитационным мероприятиям, информационная и консультативная поддержка; инструкции и предписания об эффективном планировании и др.), результатов действий в ситуации риска (подключение служб к проектированию механизмов управления на уровне образовательного учреждения, инструкции и предписания о действиях в трудных ситуациях и др.).

Комплексная оценка модернизационных рисков предполагает выявление результирующего эффекта взаимодействия выявленных видов риска по всем сферам, а также по субъекту и объекту, установление взаимосвязи между состоянием условий труда и вероятностью возникновения повреждений.

Мы придерживаемся мнения о принципиальной невозможности полного исключения профессионального риска в процессе управленческой деятельности. Но речь должна идти об установлении уровня недопустимого риска и подборе мер его исключения из управленческой практики. При этом в оценку риска входит анализ частоты, анализ последствий и их сочетание, а мера риска – итоговый класс условий, установленный

в ходе комплексной оценки рисков по всем сферам. Комплексная оценка модернизационных рисков позволяет выделить следующие их уровни:

- *наиболее значимые и важные риски*, проявления которых следует ждать с наибольшей вероятностью;
- *значимые риски*, способные возникнуть с достаточной степенью вероятности, но в зависимости от дополнительных условий;
- *риски, вероятность появления которых незначительна* и проявления которых носят специфический и/или эпизодический характер.

Идентификация модернизационных рисков и моделирование комплексной оценки позволяют перейти к подбору и разработке инструментария сбора необходимой информации о вредных и опасных факторах, возникающих в сфере образования в связи с модернизационными процессами (табл. 2).

Таблица 2

Инструментарий комплексной оценки модернизационных рисков

Параметры оценки 1	Инструментарий комплексной оценки 2
Опасности; восприятие источника риска; механизмы производства источников опасности; механизмы их модификации	<p>Методика «Оценка восприятия риска»: ранжирование опасности и определение степени риска (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста органов управления образованием (ОУО)).</p> <p>Метод проверочного листа «Что будет, если...» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО).</p> <p>Стандартизированное интервью.</p> <p>Анкета «Оценка хода и реализации ПНПО» (варианты для педагога образовательного учреждения, руководителя образовательного учреждения, старшеклассников, родителей обучающихся, руководителей ОУО).</p> <p>Анализ документации.</p> <p>Опросник структуры субъектности педагога (И. А. Серегина).</p> <p>Тест Куна «Кто я?».</p> <p>Методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда (адаптация Е. С. Михайловой).</p> <p>Психодиагностическая методика индивидуальной меры рефлексивности (А. В. Карпов).</p> <p>Тест-опросник субъективного локуса контроля личности (УСК).</p> <p>Методика «Организация» (Ю. Д. Красовский, О. И. Иванникова, О. И. Митина).</p> <p>ОСАІ (К. Камерон и Р. Куинн)</p>

Окончание табл. 2

1	2
Проявления фактора риска; восприятие этих проявлений; механизмы их производства и модификации	Методика «Оценка восприятия риска» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО). Критериально-ориентированный опросник «Компетентность менеджера в условиях модернизации» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО). Анализ ситуаций. Анализ документации
Эффекты действия риска; восприятие эффектов действия риска; механизмы производства эффектов проявлений; механизмы модификации результатов проявлений	Критериально-ориентированный опросник «Компетентность менеджера в условиях модернизации» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО). Анализ ситуаций. Методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (А. И. Баева)

Данные методы позволяют собрать необходимую информацию о вредных и опасных факторах для определения степени риска и возможных мер защиты, оценить способы устранения опасности до уровня, который не приведет к нарушениям здоровья.

Обзор методов анализа рисков, систематизация методического материала позволяет сделать вывод о важности как количественных, так и качественных методов оценки риска.

Таким образом, на основе анализа концептуального аппарата для построения процедур оценки модернизационных рисков в территориальной образовательной системе нами предложена модель комплексной оценки профессионального риска руководителей образовательных организаций в условиях реализации модернизационных задач. Модель предполагает возможность качественно и количественно выявить существенные параметры и характеристики рисков, определить уровень устойчивости возникающих социальных явлений, в том числе зафиксировать возникновение по критериям статистической значимости уровня угроз. В следующей статье будут представлены некоторые результаты проведенного исследования, а также раскрыты основные пути компенсации модернизационного риска.

Литература

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
2. Зубков В. И. Риск как предмет социологического анализа // Социс. 1994. № 4. С. 3–9.

3. Мешавкина Н. А. Социальный риск в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2007. 20 с.
4. Трубицин В. А. Успех и бизнес-план. Ставрополь: Ставрополье, 1997. 176 с.
5. Яницкий О. Н. Экологическая социология как риск-рефлексия // Социс. 1999. № 6. С. 50–59.

УДК 37

В. Г. Горб

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: СВОЙСТВА, СТРУКТУРА, ПОТЕНЦИАЛЫ

В статье представлены признаки организационной образовательной системы, которые отличают ее от образовательного комплекса. Описана ее структура и потенциалы, обеспечивающие конструктивное влияние на личностное, организационное и социальное развитие.

Ключевые слова: организационная образовательная система, образовательный комплекс, признаки образовательной системы учебного заведения, структура и потенциалы организационной образовательной системы.

In this article properties of an organizational tuition system a presented, which differ it from an organizational complex. Its structure and potentialities, providing a constructive influence on personal, organizational and social development a described.

Key words: organizational educational system, educational package, indicators of educational system of educational institution, structure and potential of organizational educational system.

Системный подход к организации деятельности, принцип системности при проведении научных исследований давно доказали свою эффективность. Вместе с тем, значительное количество существующих в управленческой и образовательной сферах систем представлены на личностном уровне, то есть описывают систему деятельности субъекта по достижению поставленных целей. Организации как разновидность социальных систем описываются и рассматриваются в основном в контексте экономической и производственной деятельности, а образовательные учреждения априори рассматриваются как системы, поскольку деятельность их субъектов представлена в виде индивидуальных (педагогических, управленческих, андрагогических, воспитательных и т. д.) систем. Но может ли быть достаточным множество индивидуальных систем деятельности для возникновения новых организационных свойств и качеств? С нашей точки зрения, нет, и более того – отсутствие у организации системных свойств снижает эффективность деятельности субъектов образовательного процесса.

В отличие от **комплекса**, под которым мы понимаем совокупность компонентов, интегрированных на основе внешнего управляющего воздействия и предназначенных для решения определенной задачи, **организационная образовательная система** представляет собой органическое единство подсистем, компонентов и элементов, обладающее свойствами, обеспечивающими оптимальное использование ресурсов в процессе развития участников образовательной деятельности, структурных подразделений и всего учебного заведения в целом.

Проблемный анализ позволил выделить две группы свойств как **отличительных признаков организационных образовательных систем**. В первую группу входят следующие свойства-условия, наличие которых свидетельствует о существовании системы:

- структурные свойства: целостность, иерархичность, неаддитивность;
- свойства, характеризующие развитие системы: преемственность, историчность;
- свойства, проявляющиеся во взаимодействии с внешней средой: коммуникативность, адаптивность, эквивалентность.

Во вторую группу входят свойства, являющиеся проявлением системных эффектов: положительная синергичность, гомеостазность, эмерджентность, мультипликативность [2].

Рассматривая первую группу свойств, необходимо отметить, что *целостность* относится к ведущим свойствам системы, отличающим ее от множества как простой совокупности. Целостность системы, прежде всего, обеспечивается наличием между ее компонентами и элементами устойчивых связей. В нашем случае элементами образовательной системы являются личности управленцев, педагогов, обеспечивающего персонала, обучаемых и их ближайшее социальное окружение¹. Целостность предполагает определенную надежность системы, когда в результате снижения эффективности работы или выхода из строя одного из компонентов, посредством внутрисистемных связей происходит перераспределение потенциалов, обеспечивающее поддержание системных параметров в течение определенного периода.

Иерархичность системы заключается в том, что она состоит из подсистем, компонентов и элементов. В зависимости от рода и вида ее подсистемы и компоненты могут располагаться на нескольких уровнях, при этом качественные изменения компонентов более высокого уровня проявляются на всех уровнях иерархии. Таким образом, в системе обеспечивается процесс саморегуляции, при этом, чем выше его эффективность, тем меньшие внешние управленческие воздействия необходимы для повышения эффективности деятельности всей системы.

¹ В зависимости от уровня организационной образовательной системы в ближайшее социальное окружение могут входить родители или руководители и коллеги по работе.

*Неаддитивность*¹ как свойство системы «заключается в несводимости ее свойств к свойствам элементов и наоборот» [4]. Неаддитивность предполагает, что оценку качества работы компонента системы можно проводить только на основе целостных показателей качества деятельности всей системы. К сожалению, в некоторых диссертационных исследованиях, проводимых на основе системного подхода, делаются попытки оценить работу системы на основе характеристик ее компонентов. Такие попытки нельзя назвать конструктивными, так как не учитывается важнейшее свойство системы – неаддитивность.

Преемственность системы отражается в наличии детерминирующих причин и условий ее возникновения или наличии в изучаемой системе признаков предыдущего этапа развития. В этой связи объективная характеристика состояния системы обеспечивается изучением детерминирующих факторов, которые исследуются в процессе историографического анализа.

Историчность как свойство системы заключается в том, что любая система не может быть неизменной, она не только функционирует, но и развивается. Любая система проходит через этапы становления, расцвета, упадка и, возможно, ликвидации [5, с. 45]. Характер и направленность развития системы зависит от ее системообразующих факторов.

Коммуникативность как свойство системы отражает ее способность к ресурсному обмену как между ее структурными компонентами, так и с внешней средой. Обмен предполагает получение системой определенных материальных, финансовых, кадровых, управленческих, информационных и других ресурсов, которые преобразуются ею в востребованные обществом или государством потенциалы.

Адаптивность как свойство системы определяет ее способность к внутренней самоорганизации в ходе взаимоотношений или взаимодействия с внешней средой. Адаптивность непосредственно влияет на эффективность системы, это свойство можно определить как «обучаемость» системы в процессе взаимодействия со средой, следовательно, его можно отнести и к потенциалам развития системы.

Эквифинальность определяет предельные возможности системы. Это свойство относится к числу наименее теоретически обоснованных, особенно применительно к социальным системам и их разновидностям. Недостаточные возможности системы в процессе достижения целей, приводят к низкой результативности ее деятельности или к разрушению самой системы. Нередки случаи и избыточности систем, вызванные отсутствием понимания оптимальности их функционирования и развития, что ведет к перерасходу ресурсов или их неэффективному использованию.

¹ *Аддитивность* (от лат. *additivus* – прибавляемый) матем. – свойство величин, состоящее в том, что значение величины, соответствующее целому объекту, равно сумме значений величин, соответствующих его частям при любом разбиении объекта на части // Большая сов. энцикл. М.: Сов. энцикл., 1977.

Решение указанной проблемы видимо находится в области совершенствования методологии проектирования систем с использованием параметрических и квалиметрических методов определения их оптимальных потенциалов для достижения поставленных целей.

Во вторую группу свойств входит *положительная синергичность* (гр. *synergia* – сотрудничество), которая проявляется в том, что интеграция компонентов или элементов системы представляет не сумму их потенциалов, а значительно превышающую ее величину. Так, если сложить два плюс два по законам положительной синергии то будет не четыре, а, например, шесть. Это свойство системы обеспечивает более эффективную работу каждого компонента и элемента системы по сравнению со структурами комплекса. Как известно, существует и отрицательная синергия, когда в результате интеграции компонентов получается результат меньше по значимости простого сложения их потенциалов, а то и меньше потенциала одного из компонентов. Проявление отрицательной синергии свидетельствует, что какой-либо из компонентов является рудиментом. Рудиментами в теории систем принято считать паразитирующие элементы или компоненты, являющиеся частью исторически отжившей системы, функционирующие на других, отличных от данной системы принципах, и фактически относящиеся к другой системе.

*Эмерджентность*¹ проявляется на основе неаддитивности системы, что обуславливает наличие у нее новых агрегированных свойств. Новые свойства увеличивают организационный потенциал системы и эффективность использования ресурсов, оказывают конструктивное влияние на внешнюю среду, в которой находится система.

Мультипликативность определяет расчет некоторых свойств системы не сложением, а умножением параметров каждого свойства компонента или элемента системы. Это свойство более присуще сложным, открытым, нелинейным системам, в которых многофакторность влияния на компоненты обеспечивает условия для появления резонансного эффекта, мультиплицирующего результат взаимодействия компонентов и элементов системы.

Гомеостазность (от *homoios* – подобный и *stasis* – состояние, неподвижность) системы предполагает соблюдение некоторого динамического равновесия, гарантирующего поддержание параметров в определенном диапазоне, который определяет существование системы. Устойчивость системы обеспечивается системообразующими факторами. При нарушении устойчивости такие факторы обеспечивают возвращение системы в прежнее или близкое к нему состояние. Потеря устойчивости, как отмечает В. Д. Могилевский, может произойти из-за изменения параметров системы, из-за наличия непредусмотренных при создании системы внеш-

¹ *Эмерджентность* (от англ. emergence – возникновение, появление нового) – в теории систем: наличие у какой-либо системы особых свойств, не присущих ее подсистемам и блокам, а также сумме элементов, не связанных особыми системообразующими связями.

них воздействий, при нарушении связей в системе, когда структура системы меняется (структурная неустойчивость) [4, с. 29]. Кроме того, система может потерять устойчивость, когда количество и влияние рудиментных компонентов превысит ее потенциал.

Организационная образовательная система является разновидностью социальных систем, структура которых включает следующие четыре категориальных слоя:

1. Процессы.
2. Функциональная структура (задающая пространственный модус процессов, его синхронию).
3. Социальная морфология (внешнее и внутреннее строение организации).
4. Организованности объекта (системообразующие факторы) [1].

В образовательной системе представлено три **организационных процесса**: *управленческий; дидактический; воспитательный*.

Данные процессы оказывают взаимовлияние или воздействие друг на друга (рис. 1). На рисунке цифрами обозначены сферы, в которых каждый процесс проявляет свойственные только ему феномены (цифра 1), оказывает влияние или воздействие на другой процесс (цифра 2), или все три процесса взаимовлияют и воздействуют друг на друга (цифра 3).

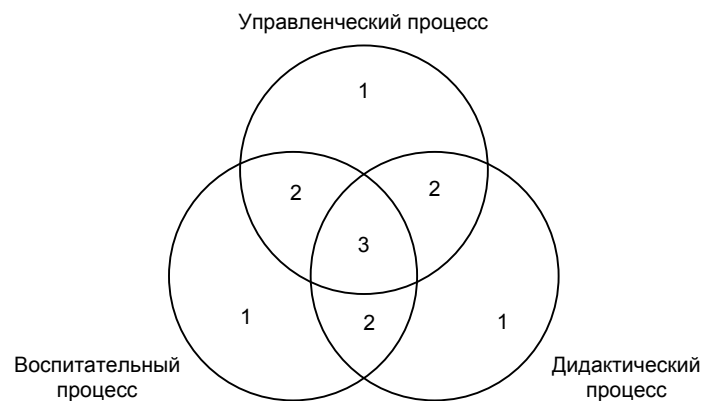


Рис. 1. Схема соотношения управленческого, воспитательного и дидактического процессов

Каждый из представленных процессов включает несколько видов деятельности (таблица).

Указанные виды деятельности имеют различный характер представленности в организационной образовательной системе. В таблице выделены полужирным курсивом основные виды образовательной деятельности, остальные – направлены на повышение эффективности управленческого, дидактического и воспитательного процессов. Возможны и другие виды деятельности, разрабатываемые в ходе научно-поисковой работы.

Виды образовательной деятельности

Процесс образовательной системы	Вид образовательной деятельности
Управленческий	Административно-управленческая
	Ресурсно-обеспечивающая
	Педагогически-управленческая
	Исследовательско ¹ -управленческая
Дидактический	Информационно-управленческая
	Учебная
	Учебно-исследовательская
	Учебно-методическая
Воспитательный	Научно-методическая
	Личностно-воспитательная
	Здоровьесберегающая
	Социально-партнерская
	Воспитательно-методическая
	Исследовательско-педагогическая
Информационно-педагогическая	

При проектировании **функциональной структуры** мы определили, какие функции выполняют ее элементы в отношении самой системы. Как мы уже отмечали выше, элементами организационной образовательной системы являются управленцы, педагоги, обеспечивающий персонал, обучаемые и их ближнее социальное окружение. Каждый элемент выполняет различные виды образовательной деятельности. Вид деятельности, реализуемый определенным элементом системы, фактически является его системной функцией. Системные функции имеют разный уровень реализации.

Первым уровнем мы считаем *выполнение деятельности*, когда человек имеет право определять методологию деятельности и разрабатывать на ее основе индивидуальные технологии. Право на реализацию определенного вида деятельности предусматривает и ответственность за ее качество.

Вторым уровнем является *функциональное взаимодействие элементов*. Взаимодействие присуще любому уровню, основанием же для функционального взаимодействия является то, что один и тот же предмет образовательной деятельности выполняют несколько субъектов.

Третьим уровнем является *содействие* в реализации определенного предмета деятельности. Содействие может быть трех видов:

- управленческое – отражая характер образовательного взаимодействия между старшими и младшими, предусматривает создание подчи-

¹ Во всех видах, отраженных в таблице, когда речь идет об исследовательской деятельности, нами подразумевается ее научно обоснованный характер.

ненному необходимым условий для более качественного выполнения им своих обязанностей;

- научно-методическое (учебно-методическое) – реализуется педагогическим составом в отношении других субъектов образовательной деятельности;

- партнерское – оказание помощи в решении образовательных задач или проблем субъекту своей группы (заместитель директора – заместителю директора, учитель – учителю, ученик – ученику и т. д.).

Четвертым уровнем является *участие* в реализации определенного предмета образовательной деятельности. Участие предполагает совещательный характер взаимодействия. При этом участие больше относится не к обязанностям, а к правам субъектов, обеспечивающим системный характер взаимодействия в образовательном учреждении.

Уровни реализации системных функций субъектов проектируются в зависимости от их полномочий в отношении предметов, которые представляют собой содержание нормативно заданных объектов образовательной деятельности. Если в сфере государственного и муниципального управления такие объекты достаточно полно нормативно определены, то образовательная сфера такой полнотой не отличается. Например, в Федеральном законе от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» мы смогли найти только один нормативно заданный объект воспитательной деятельности, а именно: «координация в образовательном учреждении деятельности общественных (в том числе детских и молодежных) организаций (объединений), не запрещенная законом». Воспитательно-методическая работа нормативно не предусмотрена, а основное содержание воспитательного процесса, согласно требованиям указанного закона, должно состоять из здоровьесберегающей и социально-партнерской деятельности. Конечно, понимая важность воспитательного процесса, руководители образовательных учреждений на основе указаний органов управления образованием или в инициативном порядке включают в Уставы определенные объекты воспитательной деятельности. Вместе с тем, эти объекты не могут обеспечить системный характер воспитательной деятельности как фактора, повышающего уровень нравственности в обществе, что в настоящее время мы и наблюдаем.

Внешняя морфология организационной образовательной системы представлена на рис. 2.

Внутренняя морфология проектируется с учетом рода, видов и объектов образовательной деятельности, а также уровня взаимодействия компонентов управленческой, дидактической и воспитательной подсистем организационной образовательной системы. В качестве иллюстрации сказанного мы приводим структуру дидактической подсистемы школы (рис. 3).

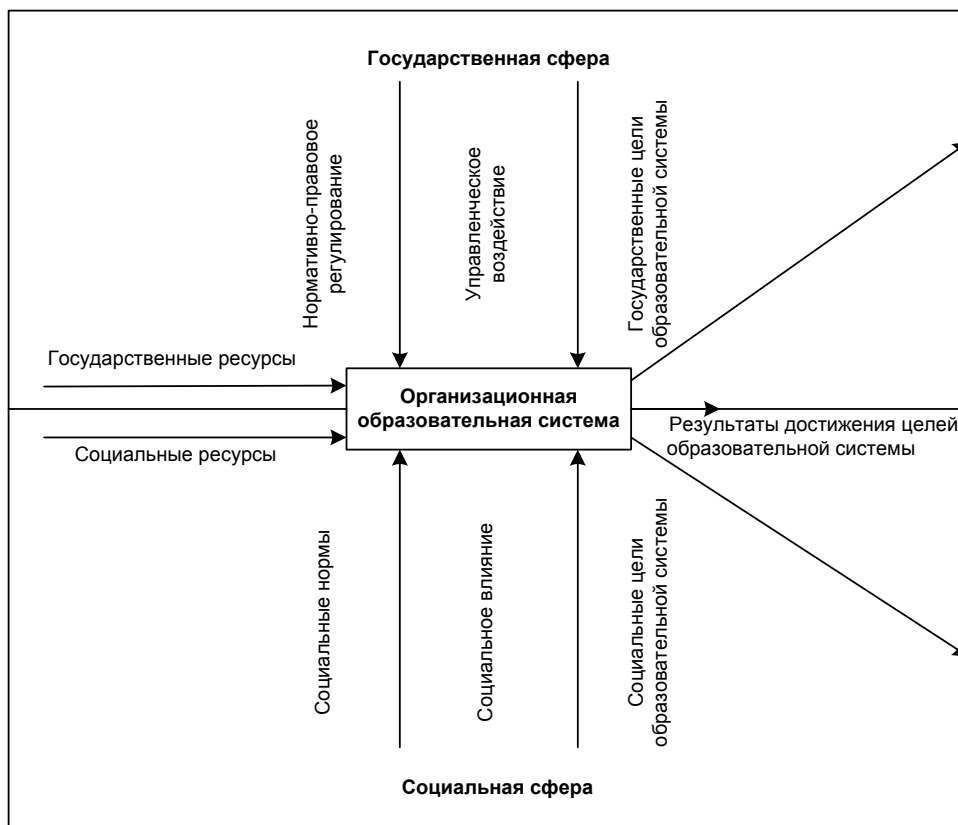


Рис. 2. Внешняя структура организационной образовательной системы

Проблемный анализ синергетических подходов к пониманию сущности социальных процессов позволил сделать вывод о том, что самоорганизация не свойственна организационной образовательной системе [2, с. 38–40]. Иногда за самоорганизацию системы ошибочно принимают саморегуляцию ее элементов как качество, отражающее уровень индивидуальной организованности субъектов в процессе решения образовательных задач. Следовательно, для того чтобы элементы и компоненты объединились в систему, на них должны влиять системообразующие факторы, которые обеспечивают появление системных свойств. При этом необходимо отметить, что системообразующий фактор воздействует на все элементы, компоненты, подсистемы образовательной системы, обеспечивая их интегративное взаимодействие в процессе решения образовательных задач. В ходе изучения социальной морфологии образовательной системы и организованностей объекта исследования мы выявили следующие группы **системообразующих факторов**: *нормативно-правовые, целеполагающие, ценностно-ориентирующие, модернизационные, ресурсно-обеспечи-*

вающие. Указанные группы факторов актуализируются в процессе реализации **проекта организационной образовательной системы**, представляющего собой **нормативно-методический документ, определяющий цели, ценности и логическую структуру деятельности элементов, компонентов и подсистем и обеспечивающий ее постоянное развитие на основе реализации системообразующих факторов, способствующих актуализации системных эффектов.**

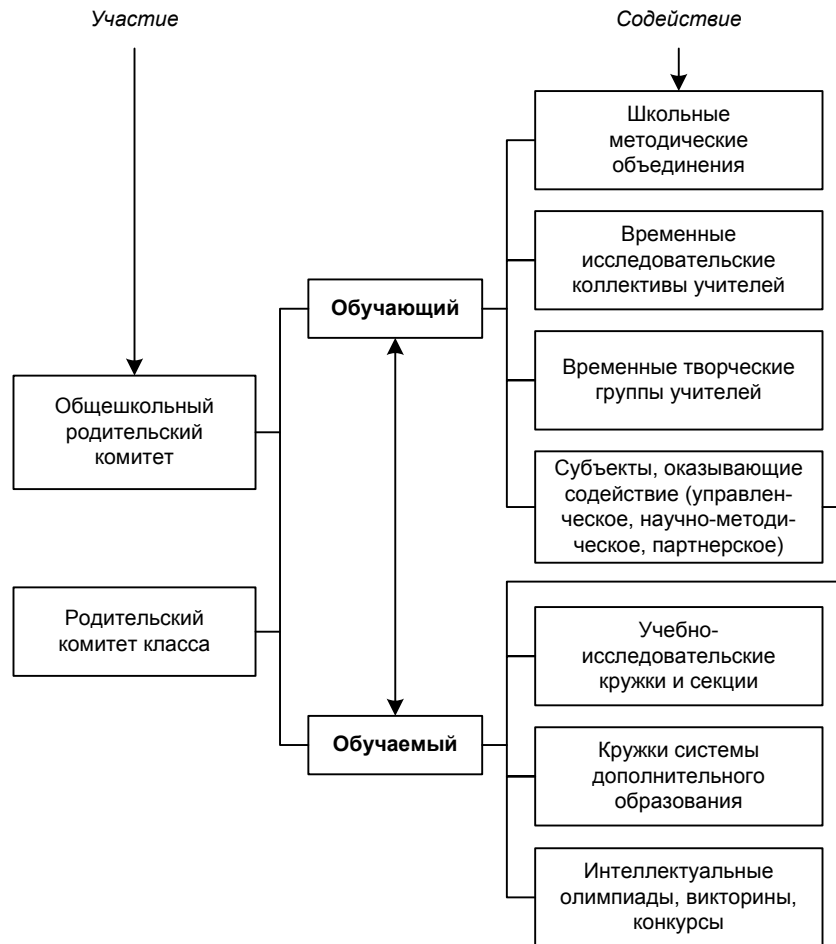


Рис. 3. Структура дидактической подсистемы

Именно системные эффекты и являются потенциалами организационной образовательной системы. К потенциалам следует отнести повышение эффективности деятельности образовательного учреждения за счет оптимального использования ресурсов и положительной синергичности или мультипликативности во взаимодействии субъектов образовательной деятельнос-

ти. При этом необходимо отметить, что мы имеем в виду два вида эффективности – направленность и результат. Первый отражает качественную характеристику образовательной деятельности. Основным показателем такой эффективности является уровень соответствия характера взаимоотношений между субъектами образовательной деятельности нормативно заданным или спроектированным аксиологическим, общеобразовательным и предметно-образовательным принципам [2, с. 126–134]. Эффективность результата предполагает его качественный или количественный рост за счет оптимальности использования имеющихся кадровых, финансовых, материально-технических, информационных и временных ресурсов.

Следующим потенциалом организационной образовательной системы является ее динамическое равновесие (гомеостазность), обеспечивающее не только сохранение системы в результате воздействия на нее деструктивных факторов, но и являющееся условием развития элементов, компонентов и системы в целом. На образовательные учреждения всегда действуют как конструктивные, так и деструктивные объективные социально-экономические и этнокультурные факторы. К сожалению, в последнее время увеличилось количество управленческих решений, не отличающихся требуемым уровнем методологического обоснования, что делает их неубедительными как для научно-педагогического сообщества, так и для педагогов практиков. К числу таких решений, с нашей точки зрения, можно отнести новую систему оплаты труда работников государственных общеобразовательных учреждений, основанную на нормативно-подушевом финансировании.

Нет сомнений в том, что существующий уровень финансовой компенсации труда учителя не обеспечивает соответствующий значимости педагогической деятельности социально-экономический статус педагога. Однако вопрос в другом: уместно ли применять в столь сложной сфере человеческой деятельности сделно-премиальную систему оплаты труда, ориентированную в основном на количественные, а не на качественные показатели? Практика показывает, что определение размера премирования согласно качественным показателям деятельности имеет очень высокий уровень субъективизма, что создает условия для служебных злоупотреблений и деструктивно влияет на развитие профессиональных групп и морально-психологический климат в организации. Вызывает сомнение и направленность профессиональной активности педагогов, которую должны стимулировать критерии, определенные постановлением Правительства Свердловской области от 06.07.2007 г. № 647-ПП:

1) достижение учащимися высоких показателей в сравнении с предыдущим периодом;

2) участие в инновационной деятельности, ведение экспериментальной работы, разработка и внедрение авторских программ, выполнение программ углубленного изучения предметов;

3) использование здоровьесберегающих технологий;

4) участие в методической работе;

5) адаптивность образовательной программы к возможностям и способностям обучающихся, выраженная в отсутствии факторов повторного обучения и неполучения основного общего образования;

6) наличие условий для получения образования детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, высокий процент охвата детей, получающих образование в различных формах (очной, очно-заочной, индивидуального обучения на дому, экстерната, самообразования, семейного образования), в том числе по индивидуальным учебным планам;

7) успешная работа с семьями, находящимися в социально опасном положении;

8) отсутствие нарушений прав обучающихся (отсутствие обращений в органы управления образованием).

На наш взгляд, в нормативном документе представлены не критерии, а показатели, некоторые из которых обладают значительным мотивационным потенциалом. Но при рассмотрении в целом является очевидным, что в этом перечне указаны далеко не все важнейшие объекты управленческой, дидактической и особенно воспитательной деятельности учителя. Акцент сделан не на целевую, а на ситуативную активность педагога, а принципы его деятельности как отражение смыслов образования вообще не представлены. Нормативные документы Свердловской области предписывают внедрить нормативно-подушевой подход к финансированию общеобразовательных учреждений в нынешнем календарном году, и в этой связи нужно обратить внимание на опыт тех регионов, которые являются территориями-консультантами новой системы финансирования. Анализируя опыт Тюменской области, В. И. Загвязинский замечает, что в области «произошло, как мы надеемся, временное смещение ориентира образования: от гуманистической парадигмы к финансово-экономическим аспектам, иными словами, имела место подмена целей одним из инструментов, обеспечивающим эти цели» [3, с. 10]. С нашей точки зрения, наиболее действенным подходом к предупреждению указанной проблемы является повышение уровня системности образовательной деятельности в процессе проектирования и создания организационных образовательных систем.

Мы хотим обратить внимание на социально развивающий потенциал организационной образовательной системы. Поскольку система, в отличие от комплекса, обладает свойством коммуникативности, обеспечивающим оптимальный обмен ресурсами с внешней средой, то, развиваясь, сама она является фактором, конструктивно влияющим на создание демократического образовательного сообщества. Сообщество же, интегрируя несколько организационных образовательных систем, является условием создания региональной образовательной системы, которая становится фактором социально-экономического развития региона.

Таким образом, организационные образовательные системы могут значительно повысить эффективность и качество образования, обеспечив стабильное развитие учебных заведений и их конструктивное влияние на социальные и профессиональные процессы.

Литература

1. Бабайцев А. Ю. Система // <http://slovari.yandex.ru/art.xml?art=sociology/soc/soc-1010>.
2. Горб В. Г. Методология проектирования организационных образовательных систем. Екатеринбург: Изд-во УрАГС, 2008. 236 с.
3. Загвязинский В. И. Стратегия развития образования и ее реализация (анализ тюменского опыта) // Педагогика. 2008. № 3. С. 7–12.
4. Могилевский В. Д. Методология систем: вербальный подход. М.: ОАО «Изд-во “Экономика”», 1999. 251 с.
5. Ползунов Н. Н., Краев В. Н. Исследование систем управления. М.: Академ. проект, 2004. 176 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147.514.18

Е. И. Шангина

ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРО- ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены проблемы и тенденции развития современного высшего образования, требования, предъявляемые к будущим инженерам. Обосновывается необходимость преобразования начертательной геометрии в теорию геометрического моделирования, показан принцип построения геометро-графических дисциплин в современных условиях.

Ключевые слова: геометро-графические дисциплины, начертательная геометрия, теория геометрического моделирования.

Examined in the article are problems and trends of development of the modern higher education, requirements presented to future engineers. Processes of arising questions associated with necessity convert of descriptive geometry to theory of geometry modeling are revealed. The principle of structuring geometry-graphics disciplines in modern conditions is examined.

Key words: geometry-graphics disciplines, descriptive geometry, theory of geometry modeling.

Высшее профессиональное образование (ВПО) в последнее время сталкивается с серьезными проблемами. Значительная их часть связана с изменениями представлений общества о целях образования, обусловившими появление новой образовательной парадигмы (НОП): в центре внимания стоит задача воспитания гармонически развитой личности, способной к самореализации и самоопределению в современных условиях. От образования сегодня ожидают двух одинаково ценных результатов: с одной стороны, вооружения обучающихся систематизированными знаниями, а с другой – развития особых интеллектуальных умений, особенно овладения навыками применения полученных знаний в новых нестандартных ситуациях. Основой для этого является прием установления логических, функциональных, внутридисциплинарных и междисциплинарных связей. Наличие междисциплинарных знаний позволяет студентам осознавать значимость изучаемых дисциплин в их взаимосвязи и взаимодействии, что необходимо для глубокого научного познания и теоретического осмысления явлений и процессов. Сформированные способности к синтезу знаний из различных областей, рассмотрение всех объектов и явлений

в их взаимодействии и развитии обеспечивают последующую эффективную профессиональную деятельность с учетом быстрого изменения содержания труда и обновления прикладных задач.

Однако современные представления о цели ВПО находятся в противоречии с имеющейся практикой обучения, в массе своей ориентированной на узкоспециализированную подготовку специалистов. Для преодоления этого несоответствия требуются новые подходы к организации учебно-познавательной деятельности: эффективная организация должна не только создать условия для повышения качества обучения, но и способствовать развитию профессиональных качеств личности, творческих способностей, самостоятельности и активности [1].

Еще одна группа проблем профессиональной подготовки специалистов обусловлена увеличением скорости информационных процессов, сопровождающих изменения в социально-экономическом и техническом развитии общества. Эти проблемы выражаются в появлении новых типов теоретических и практических задач, отличающихся системным и междисциплинарным характером, нестандартностью, эвристичностью, глобальностью возможных последствий. Такие задачи не имеют простых и однозначных решений. Следовательно, нужны существенные изменения характера всей профессиональной деятельности будущих инженеров, которые должны быть способны творчески мыслить, структурировать инварианты знаний, строить модели, а не формально запоминать отдельные формулы, схемы, факты и положения, сами по себе имеющие малую познавательную ценность. Динамика жизни требует освоения эффективных методов творчества в короткие сроки (часто без отрыва от производства), причем без перегрузки (по Р. Декарту, «с наименьшей тратой умственных сил»). В настоящее время ведутся активные исследования как по созданию современной модели специалиста, так и по реализации этой модели на практике [2].

Следует отметить и проблемы, порожденные постоянным расширением спектра форм профессиональной деятельности и современным уровнем развития науки. Ярко выраженная интеграция общественных, естественнонаучных и технических знаний и их специфика уже не позволяют использовать в готовом виде имеющиеся методические наработки. В частности, учебник, по-прежнему выступающий основным инструментом методического обеспечения и источником знания, должен иметь не только обучающий, но и развивающий характер, помогая студенту на основе ранее усвоенного формировать новые знания, которые в дальнейшем входили бы в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий. Для этого требуется разработка особой нетрадиционной организации изучаемого материала и новые формы его изложения.

Отмеченные проблемы отражаются не только на общей концепции построения ВПО, но и на характере и стиле преподавания практически любой дисциплины, реализующей тот или иной фрагмент образования. Особое место занимают дисциплины, предназначенные по своей сути обеспечивать междисциплинарные связи. К таковым, без сомнения, относится начертательная

геометрия (НГ), ибо ее назначение – обеспечить преподавание целого ряда спецкурсов в техническом университете. Начертательная геометрия введена в реестр специальностей 05.01.01 Инженерная геометрия и компьютерная графика (согласно паспорту специальности, разработанному ВАК РФ). Инженерная геометрия включает в себя традиционные разделы начертательной геометрии и инженерной графики, которые являются одной из теоретических основ компьютерной геометрии и графики, и обеспечивает геометро-графическую подготовку специалистов в техническом вузе.

Тем не менее, необходимо отметить заметную в последние десятилетия тенденцию сокращения объема часов, отводимых на изучение курса начертательной геометрии и инженерной графики. Эта тенденция имеет как объективные, так и субъективные причины:

- общепринятое мнение о начертательной геометрии как обеспечивающей дисциплины лишь курса черчения нередко дает основание считать ее значение в области образования постепенно снижающимся в связи с широким внедрением компьютерной графики в учебный процесс и инженерную практику;

- считается, что графические методы решения задач, изучаемые в традиционном курсе начертательной геометрии, потеряли свое прикладное значение и служат, в лучшем случае, лишь развитию пространственного мышления студентов;

- начертательная геометрия могла бы быть обеспечивающей дисциплиной при изучении ряда спецкурсов или разделов по математическому моделированию объектов и процессов, но искусственный отрыв ее от смежных математических дисциплин и отнесение НГ к общеинженерным дисциплинам не дают такой возможности;

- неправильная организация учебного процесса и методика обучения НГ (чрезмерное увлечение компьютерно-графическим компонентом) не способствуют формированию геометро-графической культуры и творческой мысли современного инженера, что, в свою очередь, отрицательно влияет и на студентов, у которых пропадает всякий интерес к изучаемому предмету, отсюда неумение объяснить свои действия и бездумное копирование чужих работ.

Все сказанное выше является, на наш взгляд, следствием довольно парадоксальной ситуации: несмотря на обилие методологических исследований и публикаций по НГ, в настоящее время нет общепринятой системы представлений о ней как о разделе математики, изучающем *теорию методов геометрического моделирования (ТГМ) пространств* или, еще шире, *многообразий различного числа измерений и различной структуры*. В то же время выработка таких представлений возможна и облегчается благодаря накопленному определенному опыту, исторически и естественным образом сложившейся практике. Специалист, хорошо для своей профессии знающий начертательную геометрию, наряду с такими понятиями, как чертеж, проекция, прямая, плоскость и др., должен владеть ключевыми понятиями ТГМ: модель, отображение, пространство, размерность, пропорциональность, симметрия и др.

Глубокое знание ТГМ проявляется в умении строить полную цепочку использования компьютера: реальная ситуация, геометрическая модель, включающая проверку корректности условия построения модели (параметризация геометрических множеств, их размерность), алгоритм, анализ результатов. Поэтому основными целями геометро-графической подготовки специалистов являются обучение

- умению ставить геометрические задачи (иными словами обучение переводу реальной ситуации задачи на геометрический – визуально-образный – язык);
- построению геометрических моделей;
- выбору подходящего математического (геометрического) метода и алгоритма решения задачи;
- выработке на основе проведенного анализа практических выводов.

Обучение построению полной цепочки использования компьютера наиболее глубоко отражает суть междисциплинарного обучения моделированию на основе ТГМ, обеспечивающей естественные связи математики, информатики и других дисциплин.

Кроме того, особый пласт анализов знаниевых систем (теорий) представляют его трактовки как знаковых, текстовых, языковых, категориально-семантических организованностей, вписывающие знаниевые системы в «смысловую рамку» междисциплинарной культуры. Независимо от теоретико-методологических (дисциплинарных) ориентаций и конкретных задач подобных анализов, речь в них идет о конструировании знания как системы значений и способов кодирования в контекстах форм семантизации реальности, образующих ее «язык». При этом под языком науки может пониматься система отношений, в которой организуются все смысловые конструкции – восприятия, представления, образы, понятия и т. д. Таким образом, знание анализируется в своих семантических моделях. Преимущества таких моделей представления знаний заключается, с одной стороны, в их удобстве для описания определенных областей знаний, когда выделяются основные (с точки зрения задач) объекты предметной области и/или система понятий, в которых будут анализироваться конкретные ситуации, а также описываются свойства объектов (понятий) и отношения между ними. С другой стороны, сочетание различных моделей обеспечивает создание новых, более эффективных моделей представления знаний, лежащих в основе формирования междисциплинарного языка «единой» науки, в фундаменте которой лежит идея когнитивной формализации знаний. Разработкой этих идей занимается когнитивная психология, сближающая теорию методов геометрического моделирования с моделированием в когнитивной графике, позволяющая сочетать строгость логико-математической формализации знаний с точным учетом когнитивных характеристик человека.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время геометро-графическое образование студентов находится в глубоком кризисе, связанном, прежде всего, с отставанием уровня развития изучаемых дисциплин от уровня развития науки, техники, производства. Традиционно

сложившаяся система преподавания НГ не учитывает интенсивного развития новых направлений, идей во всех сферах человеческой деятельности. Поэтому необходимо разработать современный подход к обучению геометро-графическим дисциплинам.

Тенденции в сфере образования, как уже отмечалось, обусловлены необходимостью интеграции знаний, глобализацией социальных проблем, потребностью междисциплинарного синтеза. Междисциплинарный подход к обучению способствует формированию у студентов нестандартности мышления, способности принимать правильные решения, возникающие на стыке различных областей, видеть взаимосвязь фундаментальных исследований, технологий и потребностей производства и общества, умения оценить эффективность той или иной инновации и организовать ее практическую реализацию. Все это способствует созданию когнитивной базы профессиональной культуры и профессионального мастерства будущего специалиста.

При рассмотрении междисциплинарного подхода к образованию целесообразно выделить два уровня целостности. Первый, или высший, уровень, который является конечной целью новой образовательной парадигмы и может быть достигнут в ходе длительной эволюции взаимодействия естественных, гуманитарных и технических дисциплин, – создание идеала целостной культуры. Именно к этому должно стремиться образовательное пространство, несмотря на сложность и многоплановость данного процесса.

Тенденция междисциплинарности научного знания нашла свое наиболее полное воплощение в новой научной дисциплине (парадигме, мировоззрении) – синергетике, которая занимается динамикой развития сложных систем, их свойствами и выявлением определенных закономерностей в эволюционировании таких систем, характеристики которых выражаются изменяющимися во времени и в пространстве составляющими. Приложение синергетики находит свое отражение в науках о головном мозге и комплексе наук, называемых когнитивными. Синергетика подтверждает общность закономерностей и принципов самоорганизации самых разных сложных систем (физических, химических, биологических, технических, экономических, социальных), в связи с чем представляется, что Мир един, а разные науки и входящие в них теории изучают только разные аспекты этого единого Мира. Вот почему важнейшие открытия делаются, как правило, на стыках наук. Сам человек создал для удобства разные научные теории, а «природа не знает деления на науки» [3].

Сейчас наблюдается повышенное внимание ученых к возможностям использования синергетического подхода в решении проблем подготовки будущих специалистов – выпускников вузов. Участники Международного синергетического форума, проходившего в Москве, отмечают, что «синергетический образ мышления приобретает все возрастающее значение в школьном и университетском образовании...» [4, с. 148–152]. Синергетика при этом трактуется как теория самоорганизации.

Вместе с тем, необходимо отметить, что становление целостности всего образования невозможно без решения более узких задач, которые

могут получить решение в ближайшее время. Второй уровень целостности в образовании можно считать достигнутым, если дисциплины будут представлять не просто совокупность традиционных курсов, а образуют единую систему, ориентированную на построение междисциплинарной методологии, основанной на выявлении универсальных методов конкретных дисциплин, с помощью которых можно эффективно решать задачи в самых различных областях человеческой деятельности: «Здесь ход от метода, а не от задачи, ...так, на этапе моделирования внедряется в жизнь математика – язык междисциплинарного общения, но об этом давно забыли, и обычно говорят о естественнонаучных подходах» [5, с. 91]. В данном контексте возникает задача освоения пространства методов моделирования, то есть построения формального описания того, как целостная система устроена, как она возникла и изменяется.

Одним из путей совершенствования геометро-графического образования студентов является пересмотр принципов формирования системы представлений о начертательной геометрии, преобразование этой дисциплины из сугубо служебной, обеспечивающей чертежно-проектную деятельность в развивающую у студентов способности к геометрическому моделированию, умению строить визуальные модели, позволяющие упрощать процесс решения задач в различных областях деятельности.

Представленные в статье положения служат основой для дальнейших исследований в области теории и методики преподавания геометро-графических методов в технических вузах.

Литература

1. Актуальные проблемы графической подготовки в высшем профессиональном образовании: материалы Всероссийского совещания заведующих кафедрами инженерно-графических дисциплин вузов РФ. 21–24 июня 2006 г. Казань: Изд-во Казан. гос. тех. ун-та, 2006. 268 с.
2. Состояние, проблемы и тенденции развития графической подготовки в высшей школе: сб. тр. Всероссийского совещания заведующих кафедрами графических дисциплин вузов РФ, 20–22 июня 2007 г., г. Челябинск: в 2-х т. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 547 с.
3. Савельев А. Романкова Е. О. О будущей доктрине высшего образования // Высш. образование в России. – М., – 1998. – № 3. – С. 9–12.
4. Войцехович В. Э. Математические теории синергетики // Устойчивое развитие в изменяющемся мире. Моск. синергет. форум. 27–31.01.96: тез. докладов. М., 1996. С. 148–152.
5. Синергетика и психология: сб. ст. Вып. 3: Когнитивные процессы / под ред. В. И. Аршинова, И. Н. Трофимовой, В. М. Шендяпина. М.: «Когнитив-Центр», 2004. 416 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316. 64

Н. Н. Васягина,
О. Ю. Демченко

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНОЙ СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ КУРСАНТОВ ГПС МЧС РОССИИ

В статье представлен анализ содержания терминальных и инструментальных ценностей как одного из компонентов профессионального самосознания курсантов противопожарной службы МЧС России. Выявлена динамика ценностных ориентаций в процессе обучения. Показаны различия в структуре ценностей курсантов факультета техников пожарной безопасности и факультета инженеров пожарной безопасности.

Ключевые слова: профессиональное самосознание, ценности, терминальные ценности, инструментальные ценности, ценностные ориентации.

The article focuses on the analysis of content terminal and instrumental values. They are components of cadet's professional self-consciousness from fire fighting service of the Russian Emergency Situations Ministry. The moving forces of value orientations in the educational process are revealed. Distinctions in the value structure of cadets from technician fire safety faculty and engineering fire safety faculty are maintained.

Key words: a professional self-consciousness, values, terminal values, instrumental values, value orientations.

Период обучения будущих специалистов в системе высшей профессиональной подготовки играет определяющую роль в развитии профессионального самосознания. Профессиональное самосознание – это сложное личностное образование, выступающее связующим звеном между личностью и деятельностью, позволяющее в процессе своего формирования достигать оптимального результата как в личностной, так и в профессиональной сфере. Это положение подтверждают исследования Л. О. Шарпова, Л. М. Митиной, О. Н. Москаленко, И. Л. Федоршиной и др.

На этапе профессиональной подготовки осуществляется переход от учебно-познавательной к учебно-профессиональной и затем – к реальной профессиональной деятельности. По мере включения субъекта в учебно-профессиональную деятельность происходит совершенствование его взаимосвязи с предметным и социальным миром, обусловленное спецификой

профессии. Данное обстоятельство является необходимым условием дальнейшего развития профессионального самосознания субъекта в сторону все большей адекватности и достаточной дифференцированности. Кроме того, в ходе обучения профессиональное самосознание выступает в качестве существенного регулятора поведения и деятельности; от уровня его сформированности зависит процесс развития профессионала, темп, успешность овладения профессиональной деятельностью, вхождение в профессиональную общность. Об этом свидетельствуют исследования Э. Ф. Зенера, Б. Д. Парыгина, А. А. Бодалева, О. С. Зубрисской, Е. А. Климова, Е. М. Борисовой, М. И. Мельниковой и др.

Изучение вопросов развития профессионального самосознания невозможно без учета особенностей организации данного личностного образования. Проанализировав работы, посвященные исследованию структуры профессионального самосознания (О. В. Богданова, И. В. Вачкова, Е. В. Дьяченко, И. О. Косарева, Н. Г. Красноруцкой, А. К. Марковой, Т. А. Мироновой, Л. М. Митиной, О. Н. Москаленко, Л. О. Шарапова и др.), заметим, что единой точки зрения относительно данной проблемы нет, однако при всем многообразии вариантов преобладающей является трехкомпонентная структура профессионального самосознания, которая включает в себя когнитивный, аффективно-оценочный и поведенческий компоненты. Каждый из этих компонентов имеет свою содержательную наполненность.

Так, содержание когнитивного компонента определяется через систему представлений о себе как субъекте профессионального развития, индусируемую в профессиональный образ «Я как сотрудник», а также знания о своей профессии; аффективно-оценочный компонент рассматривается через призму таких характеристик, как параметры профессиональной самооценки (степень адекватности, уровень), отношение к себе как к личности, сотруднику (приятие/неприятие себя как личности, сотрудника, самоуважение), отношение к своей профессии; содержание поведенческого компонента представлено мотивационно-ценностными, регулятивными и действенными аспектами.

Следует отметить, что совокупность перечисленных компонентов образует единство профессионального самосознания и определяет направленность и содержание профессиональной деятельности. Однако особенности ценностной структуры профессионального самосознания мы можем рассмотреть только в рамках поведенческого компонента.

Как уже было отмечено, одной из важнейших составляющих поведенческого компонента профессионального самосознания является его ценностно-смысловое содержание, поскольку оно служит основным источником мотивации поведения личности и является главным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида. Об этом свидетельствуют данные многих исследований. Так, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов, Г. Г. Дилигенский, Ю. М. Жуков относят личностные ценности к главным условиям порождения смыслов деятельности, которые отвечают за создание эталонно-

го образа будущего и определяют особенности внутреннего побуждения личности в соответствии со «значением-для-меня» (А. Н. Леонтьев), с «субъективным отношением» (С. Л. Рубинштейн), с «доминирующим отношением личности» (В. Н. Мясищев, Б. Г. Ананьев), с «тем, ради чего осуществляются действия» (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев).

Интересно отметить, что в классической психологии существует две основных парадигмы определения ценностей. Согласно первой, ценности выражают то, что является наиболее желательным и эмоционально привлекательным, соответствующим идеальному состоянию бытия личности или общности людей [4; 6; 8 и др.]. В этом случае именно система ценностей личности как «глубинный критерий» [4] выбора «модели должного», или «модели потребностного будущего» [8], будет определять в сознании субъекта перспективу и стратегию жизненного пути личности. Р. В. Габдреев рассматривает наличие в сознании четкого представления о будущем и планов на будущее (без гарантии их реализации) как когнитивную перспективу личности.

В свете второй парадигмы ценность выражает эмоционально предпочитаемый модус поведения или действий. Так, в концепции М. Рокича ценность представлена как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или существования есть индивидуально или социально предпочтительный в сравнении с каким-либо иным способом поведения или существования в аналогичной ситуации [10]. Выделяя три типа убеждений – экзистенциальные, оценочные и прогностические, М. Рокич относит ценности к последнему, третьему типу, позволяющему ориентироваться в желательности/нежелательности способа поведения (операциональные, инструментальные ценности) и существования (смысловые, терминальные ценности). Первые выполняют роль критерия при оценке и выборе модуса поведения, тогда как терминальные ценности активизируются при оценке и выборе целей деятельности и приемлемых способов их достижения. В свою очередь, исследователи терминальных ценностей разбивают их на два больших класса в зависимости от их направленности на социум или на индивида (Оллпорт, Маслоу и др). Соотношение этих ценностей у каждого человека различно и в значительной мере определяет его поведение и позицию.

При этом, исходя из понимания приоритетной значимости личностных ценностей в смыслообразовании, следует ожидать, что профессиональное самосознание будет формироваться согласно данной системе ценностей, как бы подтверждая своей деятельностью ценностно-смысловое отношение (Б. С. Братусь, В. А. Бодров, А. Д. Сыркин, Г. М. Андреева, Д. А. Леонтьев и др.).

Исследование терминальных и инструментальных ценностей как одного из компонентов профессионального самосознания было проведено нами на базе Уральского института Государственной противопожарной службы. В нем приняли участие 350 курсантов, обучающихся на разных курсах и факультетах, из них 150 чел. – на факультете техников пожарной безопасности (ФТПБ), и 200 чел. – на факультете инженеров пожарной безопасности (ФИПБ).

Анализ полученных данных показал, что для курсантов обоих факультетов (ФТПБ и ФИПБ) самой значимой терминальной ценностью является активная жизнь (5,84 от общего среднего значения по всей выборке). При этом для курсантов ФТПБ общее среднее значение этой ценности составляет 5,33, а для курсантов ФИПБ – 6,22. При сопоставлении полученных данных с результатами по шкале «инструментальные ценности» было выявлено, что ценность «активная жизнь» реализуется у курсантов обоих факультетов за счет «высоких запросов» (ФТПБ – 7,39; ФИПБ – 7,69). Это можно объяснить тем, что высокие притязания способствуют постановке новых целей, проявлению повышенной активности. Однако неадекватно завышенный уровень притязаний личности может быть причиной внутриличностного и межличностного конфликтов, повышения уровня тревожности.

На втором и третьем местах в составе значимых терминальных ценностей курсантов стоят здоровье (7,81 от общей выборки) и интересная работа (7,94 от общей выборки). Актуальность данных ценностей обусловлена, с нашей точки зрения, спецификой профессионально-психологического отбора, в соответствии с требованиями которого в институте могут обучаться только физически здоровые и профессионально-мотивированные кандидаты. Однако иерархия этих терминальных ценностей различна: для курсантов ФТПБ интересная работа – вторая по значимости ценность (7,69), а здоровье – третья (7,96), у курсантов ФИПБ указанные ценности занимают противоположные положения – здоровье стоит на втором месте (7,69), а интересная работа – на третьем (8,14). Указанные расхождения объясняются, по нашему мнению, более высокими требованиями отбора курсантов инженерного факультета по сравнению с техниками, а также спецификой обучения на факультетах, предполагающей активную вовлеченность в профессиональную деятельность техников (наличие стажировок со второго курса, преобладание технических дисциплин, практическая направленность курса) за короткий, по сравнению с курсантами ФИПБ, срок обучения (3 года). Обучение на факультете ФИПБ также предполагает активное участие в профессиональной деятельности, однако это погружение носит более равномерный характер, его динамика менее интенсивна за счет преобладания на первых курсах общегуманитарного блока дисциплин. Терминальная ценность «интересная работа» у курсантов ФТПБ и ФИПБ реализуется при помощи такой инструментальной ценности, как воспитанность, а ценность «здоровье» обеспечивается «аккуратностью». Полученные данные свидетельствуют о том, что курсанты обоих факультетов адекватно выбирают основные средства достижения жизненных целей.

Четвертой по степени важности ценностью является для курсантов жизненная мудрость (8,29 от общей выборки: ФТПБ – 8,17, ФИПБ – 8,38). Актуальность данной ценности определяется содержанием профессионально-важных качеств курсантов, так как изначально будущая деятельность предполагает их социальную нормативность, рационализм и обстоятельность. «Жизненная мудрость» реализуется у курсантов ФТПБ (8,63) и ФИПБ (8,39) за счет «жизнерадостности».

Дальнейшее распределение терминальных ценностей по факультетам идентично. Так, пятой по значимости ценностью среди общей выборки является материально обеспеченная жизнь (8,94), при этом для курсантов ФТПБ она составляет 8,77 и реализуется за счет «чуткости», для курсантов ФИПБ – 9,07 и реализуется за счет «независимости».

Наименьшую значимость для курсантов двух факультетов имеют такие ценности, как уверенность в себе (11,89) – 18-е место, творческая деятельность (11,80) – 17-е место, счастье других (11,17) – 16-е место, развлечения (10,59) – 15-е место, счастливая семейная жизнь (10,58) – 14-е место. Полученные результаты носят противоречивый характер, поскольку в соответствии с возрастными особенностями респондентов для них должны быть характерны обратные тенденции в развитии исследуемых ценностей. Этот парадокс, по нашему мнению, также объясняется спецификой отбора и предъявляемых к учебной и служебной деятельности курсантов требований. Так, под влиянием межличностных отношений, реализуемых по принципам единоначалия и субординации, четкой регламентации учебной и служебной деятельности уставами, приказами, распоряжениями и прочими нормативными документами, происходит преломление личностной идентичности курсанта и, как следствие этого, снижаются свобода личностного выбора, диапазон притязаний, уверенность в себе, стремление к творческой деятельности и т. д., ведь «всякая инициатива наказуема». Данный факт заставляет задуматься о наличии тенденции к формированию профессиональных деформаций личности уже на этапе обучения.

Итак, для курсантов ГПС МЧС России ведущими терминальными ценностями являются активная жизнь, интересная работа, здоровье, жизненная мудрость, материально обеспеченная жизнь. Существенных различий в выборе терминальных ценностей у курсантов ФТПБ и ФИПБ не обнаружено, однако наблюдаются различия в выборе ценностей-средств.

Следует отметить, что дифференциация ценностей в процессе обучения неоднозначна и имеет свои особенности.

В ходе нашего исследования было установлено, что на первом году обучения к значимым для курсантов обоих факультетов ценностям относятся: активная жизнь (5,7 – ФТПБ; 5,24 – ФИПБ), здоровье (7,58 – ФТПБ; 6,82 – ФИПБ), интересная работа (7,82 – ФТПБ, 7,72 – ФИПБ), жизненная мудрость (8,26 – ФТПБ, 8,36 – ФИПБ). На втором курсе обоих факультетов ценность «интересная работа» перемещается на второе место (7,26 – ФТПБ, 7,82 – ФИПБ). Дальнейшее распределение ценностей у курсантов второго курса представлено следующей иерархией: третье место у студентов ФТПБ занимает здоровье (7,62), ФИПБ – материально обеспеченная жизнь (8,02). На третьем курсе ФИПБ выбор терминальных ценностей идентичен выбору первокурсников (активная жизнь (6,06), здоровье (6,66), интересная работа (7,64), жизненная мудрость (7,88)). Опрос третьекурсников ФТПБ выявил следующие показатели: активная жизнь (5,44), интересная работа (7,98), жизненная мудрость (8,32), интеллектуальное

развитие (8,54). Значимость данных ценностей для курсантов, с нашей точки зрения, обусловлена осознанностью ценности знаний, и поскольку третий курс ФТПБ является выпускным, то можно предположить, что преобладающей ценностью в этот период будет выступать интересная работа. Курсанты четвертого курса ФИПБ отдают предпочтение следующим терминальным ценностям: активная жизнь (7,84), наличие хороших друзей (7,96), красота природы и искусства (8,2), интеллектуальное развитие (8,4). Полученные данные свидетельствуют о том, что курсанты осознают ценность дружбы, поскольку большую часть своего времени они вынуждены проводить совместно (учебная, служебно-боевая и хозяйственная деятельность); кроме того, на данном этапе происходит осознание возможности расширения своего кругозора и общей культуры.

Минимальную значимость имеют такие ценности, как уверенность в себе, для курсантов ФТПБ третьего курса (12,4) и курсантов первого и второго курсов ФИПБ (12,88 и 12,54 соответственно), свобода поступков – для первокурсников ФТПБ (11,74), творческая деятельность – для курсантов второго курса ФТПБ (12,06), а также третьего и четвертого курсов ФИПБ (12,76 и 12,72).

Таким образом, в формировании профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России играют роль такие ценности, как активная жизнь, интересная работа, здоровье, жизненная мудрость, материально обеспеченная жизнь.

В целом можно говорить о том, что от курса к курсу у учащихся наблюдается определенная динамика в осознанности ценностей. Старшекурсников отличает более высокий уровень осознанности конечных ценностей-целей, определяющих вектор жизнедеятельности. Однако респонденты факультета ФИПБ (особенно первых курсов) слабо дифференцируют предпочтения ценностей-средств достижения целей, поскольку их выбор инструментальных ценностей обусловлен ситуативными факторами. С нашей точки зрения, этот факт объясняется тем, что погружение в профессиональную деятельность на инженерном факультете происходит более равномерно, его интенсивность снижена за счет преобладания на первых курсах общегуманитарного блока дисциплин.

Следует констатировать, что ценностная структура профессионального самосознания курсантов в период обучения претерпевает изменения, выражающиеся в том, что выбор ценностей-целей, а также ценностей-средств с каждым курсом становится более осознанным, дифференцированным и приобретает профессиональную направленность. Эти изменения необходимо учитывать при подготовке будущих специалистов в системе высшего профессионального образования. Необходимо иметь в виду, что интенсивное погружение в профессиональную деятельность в ходе обучения (выездные и практические занятия, стажировки) в большей степени способствует развитию профессионального самосознания, что подтверждают данные о ценностных ориентациях курсантов, обучающихся на факультете техников пожарной безопасности. Несколько мед-

леннее происходит становление ценностной структуры у курсантов инженерного факультета, поскольку их включение в профессиональную деятельность происходит позже из-за более длительного срока обучения.

Полученные в ходе нашего исследования данные можно рассматривать как основания для целенаправленной работы с курсантами ФИПБ по осмыслению и преобразованию поведенческого компонента профессионального самосознания, выступающего своего рода ресурсом развития адекватных ценностей-средств для достижения уже сформированных, имеющих стабильный характер и направляющих деятельность ценностей-целей. Курсанты технического факультета нуждаются в психологическом сопровождении личностного развития (поиск путей формирования личностной идентичности, личностного самоопределения) и коррекционной работе по оптимизации ценностного выбора.

Коррекционная работа должна заключаться в создании в процессе профессионального обучения таких психолого-педагогических условий, которые направлены на преодоление противоречия между целями обучения (освоение и развитие учебно-познавательной деятельности) и результатом профподготовки (освоение профессиональной деятельности). Устранить это противоречие возможно путем изменения деятельности обучаемых с учетом ее становления. Реализация развивающейся профессионально-ориентированной деятельности обуславливает выбор адекватных развивающихся и развивающихся технологий обучения.

Литература

1. Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В. и др. Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности // Психология личности: сб. ст. / сост. А. Б. Орлов. М.: ООО «Вопр. психологии», 2001.
2. Бодалев А. А. Вершина развития взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998.
3. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журн. 1999. Т. 20. № 5.
4. Будинайте Г. Л., Корнилова Т. В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопр. психологии. 1993. № 5.
5. Деркач А. А., Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. М.: РАГС, 2000.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для вузов. Екатеринбург, 2003.
7. Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1998.
8. Леонтьев Д. А. Психология смысла. М.: Смысл, 2003.
9. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности: Методол. проблемы соц. психологии. М., 1975.
10. Rokeach M. The nature of human values. N. Y.: Free Press, 1993.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 373.1.018.523

Г. С. Голошумова,
А. С. Мичкина,
С. А. Черемных

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОГО СОЦИУМА

В статье рассматривается изменение традиционных ценностных установок сельского социума, предлагаются пути формирования ценностных ориентаций сельских учащихся в современных условиях.

Ключевые слова: российская ментальность, сельский социум, ценностные ориентиры сельских школьников.

Modification of traditional value purposes of village inhabitants is under consideration in the article. Ways of forming pupil's value orientations from countryside in contemporary conditions are suggested.

Key words: Russian mentality, village inhabitants, pupil's value orientations from countryside.

Своеобразный взрыв исследовательского интереса к проблеме ценностей, определяющихся как «жизненная необходимость» [2], связывается с особенностью сложных, переходных эпох, «когда культурные традиции обесценивались, прежние идеологические и этические устои общества подвергались дискриминации, начиналась поспешная их замена новыми идеалами и целями» [8, с. 87].

Историчность общечеловеческих аксиологических ориентиров, обладающих способностью на новом витке исторического движения обретать новый смысл, вступать в контакт с ценностями последующего периода, необходимость их учета в системе образования отмечается М. С. Каганом, утверждающим, что «...реальная действительная сила ценностных ориентаций исторически возрастает и возрастает биографически, что жизненно важно понимать на нынешнем критическом этапе жизни человечества – и для выработки оптимальной стратегии его выживания и развития, и для реорганизации в соответствии с нею всей педагогической деятельности» [7, с. 181].

Традиционные черты российской ментальности, духовно-нравственные ценностные ориентации российского общества аккумулировались, прежде всего, в сельском образе жизни. Именно на селе родилась

и развивалась уникальная духовная культура России. Но сегодня сельский социум оказался в ситуации, когда привычных жизненных ориентиров и социальных опор уже нет, а новые воспитательные проекты и программы еще только набираются. В условиях глубинной и масштабной трансформации сельского социума в России в конце XX – начале XXI в. российское село остается сложнейшим объектом познания и преобразования, мало изученной и мало осознанной на всех уровнях периферией российской жизни, которая, как всегда, определяет судьбу страны.

Анализ содержания диспозиций сельских старшеклассников как возрастной поколенческой группы, согласно результатам социолого-педагогического исследования, проведенного под руководством Г. Силласте, акцентировал взаимосвязи между некоторыми особенностями ценностных ориентаций молодого поколения в разных территориально-поселенческих социумах; социальными установками и наличием идеала, его содержанием, путями воплощения в жизнь; представлениями сельских учащихся о том, «что такое хорошая жизнь», и «дереве ценностей» учащейся молодежи [10].

Согласно данному исследованию, содержание понятий «жизненная ценность», «хорошая жизнь» изменяется под воздействием экономической базы и социальных возможностей общества, уровня жизни населения и господствующих в массовом сознании этических, правовых и социальных норм поведения. Особое значение в формировании личностных ценностных установок сельской молодежи играют массовые стереотипы, которые формируются и культивируются в сознании молодежи под воздействием средств массовой информации и рекламы. Однако непреходящее значение в процессе формирования диспозиций личности имеет семья сельского школьника.

Для изучения высших диспозиций сельских старшеклассников в исследовании использовалась шкала, включающая 15 видов социальных и нравственных ценностей. Респондентам предлагалось отметить наиболее для них важные. На основе этого выбора была построена иерархическая шкала приоритетности ценностных ориентации старшеклассников.

Анализ результатов исследования показал, что в структуре ценностей центральное положение занимают иерархически организованные ценности, являющиеся критериями личного выбора респондента. К ним относятся наиболее сильные ценности, определяемые как ценности-приоритеты, которые принимаются не менее чем половиной опрошенных. У абсолютного большинства (64–82 %) опрошенных сельских старшеклассников «здоровье родителей – семья – любовь – собственное здоровье» относятся к приоритетным. Г. Силласте отмечает, что ядро ценностей, как правило, ориентировано на интеграцию человека в обществе и воспроизводство его ценностно-нормативных основ, нравственности. Поэтому его нравственно-гуманистическая направленность у сельских учащихся дает основания предполагать, что оно обладает устойчивостью. Определенный ценностный резерв для значительной группы сельской учащейся молодежи в конце XX – начале XXI столетия занимают: «высо-

кая зарплата – дети – мир – профессия» (44,8–42,8 %), «работа – уверенность в себе – верность – уважение к старшим – карьера (39,4–29,7 %), «преданность делу – инициатива, предприимчивость» (15,2–9,3 %).

Анализ диспозиций среднего уровня, представляющих собой обобщенные установки на социальные объекты, показал, что понимание идеала, соотносимого сельскими учащимися с представлением о предмете гордости, претерпело серьезные трансформации. Г. Силласте связывает эти причины с глубокими изменениями в духовной жизни сельских жителей, происшедшими за годы реформ в обществе. Они проявились в упразднении социальной престижности многих ранее почитаемых молодежью профессий, изменении нравственных критериев авторитета, уважения и подражания, порядочности и достоинства. Наличие идеала признают лишь 38 % опрошенных, причем в представлении большей части молодых сельчан он олицетворяет образ матери (17 %).

В начале XXI столетия идеалы сельских старшеклассников, как представителей первого «рыночного» поколения, качественно отличаются от идеалов предыдущих трех советских поколений. Особую озабоченность вызывает тот факт, что в массе своей младшее поколение сельчан не имеет идеала.

Очевидно, что специфика сельского образа жизни всегда предъявляет повышенные требования к духовным и нравственным ценностям учителя, поскольку его социальная роль на селе достаточно важна и существенно отличается от социальной роли городского учителя, так как сельская школа – это основной центр всей культурной жизни на селе. Ценностные приоритеты сельского учителя являются одним из значимых факторов становления и утверждения базовых ценностей подрастающего поколения.

Как отмечается в исследовании М. П. Гурьяновой, ценности сельского образа жизни, отражающие основные черты менталитета российских крестьян, коренятся в глубинах народной жизни: в праздниках, обычаях, обрядах, нормах поведения в труде, быту, досуге, привычках, передаваясь из поколения в поколение. Включенность сельского жителя в природную среду издавна определяла природу, землю, крестьянский труд как ценности первого порядка. Труд как ценность породил особое отношение людей к таким человеческим качествам, как ответственность, обязательность, честность, предприимчивость, смекалка, готовность помочь в работе [5].

Семья обладает особой значимостью для сельского жителя, определяя отношение к ней как к важнейшему и неременному условию жизни, ее хозяйственному и нравственному стержню. По мнению М. М. Громько, «семья и община служили организующим началом во многих явлениях духовной жизни крестьян. Семья не только воспитывала детей и вела совместное хозяйство, будучи первичным производственным коллективом. Она была носителем глубоких традиций, связывающих человека с окружающим его миром, хранительницей коллективного опыта. По православным понятиям семья являлась “малой церковью”, призванной блюсти основы христианской жизни каждого своего члена» [4]. Семья рассматрива-

лась как фундамент правильного образа жизни человека, как одна из главных ценностей сельского бытия.

Традиционная открытость сельского социума основана на порядочности, взаимодоверии и доброте людей. Традиции уважительного отношения к старшим, заботы о стариках и детях имеют духовные основы. Трудолюбие являлось благословенным. Особое внимание уделялось преобладанию духовного начала над телесным.

Ценностные приоритеты воспитания детей опирались на сочинения духовного характера, особенно жития святых. Образцы нравственного поведения, бескорыстия, самоограничения, помощи ближнему лежали в основе ценностных ориентиров сельских жителей.

Особый интерес в данном аспекте представляют сформулированные профессором В. Ф. Шаповаловым духовные ориентиры крестьянства. К ним относятся ценности

- неустанного труда в противовес праздности;
- прочности семьи;
- преемственности рода, заботы о непрерывной духовной связи поколений;
- домашнего очага: дом для крестьянина не просто жилище, а олицетворение уюта, тепла, места общения семьи и рода;
- мирного существования: как правило, крестьянин не осознает смысла войны, воспринимая ее как бессмысленное нарушение нормальной жизни;
- земли, которая непременно должна иметь рачительного хозяина;
- всего живого, природного;
- добрых отношений между людьми, прежде всего между родственниками, близкими, знакомыми; стремления решать все вопросы сообща, «всем миром», никого не оставляя в обиде;
- уважения к старшим, пожилым людям, понимания важности их жизненного опыта [11].

Глобальная трансформация сельского образа жизни актуализирует необходимость сохранения традиционных российских ценностей (коллективное сознание, бережное отношение к исторической памяти предшествующих поколений, душевную щедрость, человечность, религиозность, эмоционально-чувственное отношение к жизни и т. д.). В данном контексте важно учесть, что ценности сельского социума коренятся в глубинах художественной жизни сельских жителей: в народном искусстве, трудовых традициях, обычаях, праздниках, в быту и досуге. Это определяет значимость создания на селе художественной воспитательной среды как фактора формирования ценностных ориентацией сельских школьников. К основным результатам художественного воспитательного процесса в данном направлении относятся:

- полнота представлений сельских школьников о самоценности социокультурных объектов и явлений, их личностная осмысленность;

- отношение сельских школьников к культуре своего народа как духовно-нравственной ценности, позитивная личностная эмоциональная реакция и оценка значимости художественных составляющих окружающего социокультурного пространства, сопричастность к нему;

- готовность к взаимопониманию, взаимодействию и межкультурной коммуникации в условиях сельского социума, способность принимать адекватные решения и нравственно действовать в окружающем социокультурном пространстве.

На основе теоретических положений А. В. Гагарина, актуализирующего значимость природоцентрической направленности сознания детей [3], нами были выделены группы ценностей, значимые в системе формирования ценностных ориентаций сельских школьников в процессе художественной деятельности:

- глобальные (Жизнь, Культура, Природа);
- социопродуктивные (Труд, Творчество, Познание);
- гуманистические (Человек, Здоровье, Общение);
- нравственные (Родина, Земля, Мир);
- эстетические (Красота, Гармония);
- личностные («Я» как ценность, Детство, Семья, Любовь, Доброта).

Личностные ценности включают представления о значимости личных качеств и потребностей: «Я» как ценность, любознательность, любовь, доброту, сострадание, милосердие, эмоциональную готовность к решению социокультурных проблем, умение выстраивать личную стратегию поведения и оценивать свои поступки через призму интересов сельского сообщества.

Эстетические ценности – это понимание и осознание художественной красоты своего села, красоты художественных объектов и явлений действительности, Природы как самоценности, восхищение гармонией ландшафта, пением птиц, включенность в художественную деятельность в условиях сельского социума.

Нравственные ценности представляют собой не только знание норм поведения и межкультурного общения, но и ответственность, заботу об объектах и явлениях этнохудожественной действительности, поведение на основе общечеловеческих ценностей.

Гуманистические ценности – это признание ценности человека как личности, ответственной за свои поступки, познающей и признающей нравственные нормы взаимодействия, понимающей взаимообусловленность отношений в системе «человек – природа – общество».

Социопродуктивные ценности заключаются в понимании значимости социокультурной деятельности для окружающего социума. В условиях села это ценности труда; семейного уклада жизни; духовной связи поколений; родного очага; мирного сосуществования; земли, всего живого, природного; уважения к старшим, добрых отношений между людьми.

Глобальные ценности предполагают наличие представлений о возможности существования других взглядов, оценок. К ним относятся про-

явление толерантности, отзывчивости, сочувствия, сопереживания, солидарности, сопричастности к тому, что происходит в природе, восприятие Земли как уникальной экосистемы, стремление к сохранению природы, улучшению культурной среды, бережное отношение к родным истокам, сохранение обычаев и традиций.

Основываясь на выделенных позициях, мы определили содержание ценностных ориентаций сельских школьников как готовность к возрождению ценностей сельского образа жизни, самоактуализации на селе, нравственной деятельности и межкультурной коммуникации в окружающем социокультурном пространстве, полноценному функционированию в социально-экономических условиях современного сельского социума.

Структурными компонентами ценностных ориентаций выступают мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты. Мотивационный компонент включает внутренние и неосознанные потребности к познанию художественной культуры своего края. Когнитивный компонент представляет собой совокупность художественных знаний, умений и навыков, включает представление о ценностных ориентациях, определяющих поведение сельского школьника в социокультурном окружающем пространстве. Эмоционально-оценочный компонент связан с отношением к своей культуре и культуре разных народов как самоценности, «тестирует» ситуации межкультурного взаимодействия с целью корректировки собственного поведения в данных ситуациях в соответствии с личностными ценностно-смысловыми установками. Поведенческий компонент характеризуется художественным опытом, нравственной деятельностью учащихся в условиях сельского социума.

Сельская школа не может стать субъектом подлинной художественной воспитательной системы по формированию ценностных ориентаций сельских школьников, если воспитательный процесс формализован, противоестествен, не отвечает возникающим запросам учеников, семьи, сельского социума. Действенными факторами воспитания наряду с общеобразовательной школой выступают дома культуры, школы искусств, национально-культурные центры, религиозные организации, общественные объединения, движения (взрослые, детско-молодежные), культурно-исторические центры (музеи, заповедники), научные и производственные структуры, местные, региональные и федеральные средства массовой информации, Интернет и др. Именно художественное воспитательное пространство сельского социума, создаваемое на основе целенаправленного взаимодействия многообразных факторов, максимального использования их специфических ценностей, возможностей при возрастающей педагогической роли образовательных учреждений (разных типов, статусов школ, учреждений дополнительного образования), способно стать подлинной средой формирования ценностных ориентаций сельских школьников.

Литература

1. Воспитательное пространство сельской школы как объект педагогического анализа: сб. науч. ст. / под ред. Л. И. Новиковой, Л. В. Алиевой. М.: Изд-во АСОПиР РФ, 2000. 124 с.
2. Вязникова Л. Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития. М.: Просвещение, 2002. 146 с.
3. Гагарин А. В. Освоение учащимися ценностей в условиях природоориентированной деятельности // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2004. № 1. С. 33–37.
4. Громько М. М. Мир русской деревни. М., 1991. 86 с.
5. Гурьянова М. П. Концепция формирования жизнеспособной личности в условиях сельского социума. М.: Пед. о-во России, 2005. 48 с.
6. Гурьянова М. П. Жизненные ценности, социальные ориентиры, профессиональные планы сельской молодежи (по результатам социально-педагогических исследований). М.: Изд-во АСОПиР РФ, 2002. 108 с.
7. Каган М. С. Философская теория ценностей. СПб.: Речь, 1997. 243 с.
8. Равкин З. И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры // Педагогика. 1995. № 5. С. 82–94.
9. Силласте Г. Г. Жизненные стратегии сельских старшеклассников и нравственные принципы их реализации. М.: Изд-во ИПСР РАО, 2002. 108 с.
10. Силласте Г. Г. Сельская школа и село России в начале XX: моногр. М.: Центр образоват. лит., 2003. 502 с.
11. Шаповалов В. Ф. Откуда придет дух капитализма // Экономическая теория на пороге XX века / под ред. Ю. М. Осипова, В. Туляева. СПб.: Астерион, 1996. 102 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.14.015.62

Е. Е. Макарова

СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Статья включает анализ и авторское рассмотрение содержания, структурных элементов и компонентов лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза. Приведены способы определения уровня данной компетентности на основе результатов сформированности различных сфер личности.

Ключевые слова: компетентностный подход в образовании, лингвокультурологическая компетентность студентов вуза, уровень сформированности компетентности.

The article contains analysis and the author's consideration of the content, structural elements and components of the linguocultural competence of students with humanitarian specialties. Methods of determination the level of the students' competence is based on the results of the formation of the personality's spheres are expounded.

Key words: competence-based education, linguocultural competence in academic education, the level of the students' competence.

Новые условия в сфере труда оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и обучения в области высшего профессионального образования, основная задача которого заключается в подготовке квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных отраслях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, стремящегося к постоянному профессиональному росту [7].

Сегодня перед теорией и методикой профессиональной подготовки специалистов возникла актуальная проблема научного обоснования формирования высокого уровня лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза.

Вопросами формирования данной компетентности занимаются Д. И. Башурина, А. В. Гетманская, Е. А. Иванова, Ф. С. Кебекова, М. С. Киселева, М. А. Мигненко, И. А. Орехова, М. А. Пахноцкая, Л. Г. Саяхова, Н. А. Фоменко, Ф. Б. Хубиева, Е. А. Чубина, А. М. Шуралев и др. Однако работы данных авторов содержат различные взгляды на содержание лингвокультуроло-

логической компетентности, которая в научной литературе рассматривается наряду с лингвокультуроведческой, лингвокультурной, культурно-языковой компетентностями. Это обстоятельство вызывает неоднозначность ее трактовки, а следовательно, и определения уровня ее сформированности в контексте высшего профессионального образования.

Наполнение содержания лингвокультурологической компетентности студентов вуза необходимо начать с характеристики понятия «компетентность», которое в широком смысле трактуется Ю. Н. Емельяновым как «уровень обученности» [4], тогда как в более узком понимании Ю. Г. Татур определяет его как «интегральное свойство личности» [14, с. 7]. Это свойство отражает стремление и способность реализации его потенциала с позиций знаний, умений, опыта, личностных качеств (Ю. Г. Татур), к которым С. Е. Шишов относит также ценности и склонности, а В. М. Шепель – теоретико-прикладную подготовленность [13, с. 15]. В совокупности они проявляются, по мнению И. А. Зимней, в личностно-обусловленной социально-профессиональной жизнедеятельности человека [5, с. 13].

Анализ определений, представленных различными учеными (В. С. Безрукова, Г. Б. Голуб, В. А. Демин, Л. М. Долгова, И. А. Зимняя, Ю. Н. Емельянов, А. Г. Каспржак, А. М. Новиков, Е. И. Огарев, Дж. Равен, Ю. Г. Татур, Т. Хоффман, В. М. Шепель, С. Е. Шишов и др.), позволил нам выделить следующие ее элементы в контексте высшего профессионального образования:

- 1) личностные свойства;
- 2) субъектный и социальный опыт;
- 3) ценности;
- 4) знания, умения и навыки;
- 5) способности;
- 6) теоретико-прикладная подготовленность;
- 7) способы деятельности.

Охарактеризуем соотношение данных элементов в содержании лингвокультурологической компетентности. В. В. Воробьевым она понимается как знание идеальным говорящим-слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке [2, с. 73]. В эту систему ценностей Л. Г. Саяхова включает осознание языка как феномена культуры, культурно-исторической среды [12].

К содержанию лингвокультурологической компетентности помимо системы знаний о культуре М. А. Пахноцкая относит и совокупность специальных умений по оперированию этими знаниями в практической деятельности [10, с. 14]. Д. И. Башурина и М. С. Киселева добавляют личностные качества, приобретаемые в процессе освоения системы культурных ценностей, выраженных в языке и регулирующих коммуникативное поведение его носителей [1, с. 28; 6, с. 58–59]. Данные качества, утверждает А. В. Гетманская, способствуют интеграции личности в систему мировой культуры [3, с. 62].

Следовательно, каждый автор акцентирует внимание на взаимодействии языка и культуры и определяет лингвокультурологическую компетентность как систему, включающую личностные свойства, социальный

опыт, ценности, знания и умения, способы деятельности. По нашему мнению, данные представления не отражают сущности компетентности в высшем профессиональном образовании в полной мере, поскольку не рассматривают в совокупности все выделенные нами взаимосвязанные элементы, к которым относятся:

1) личностные свойства как умения воспринимать факты и явления с позиции культуры изучаемого языка; преодолевать границы, разделяющие культуры; синтезировать и обобщать свой личный опыт в межкультурном общении;

2) субъектный и социальный опыт – опыт личности относительно восприятия фактов и явлений с позиции культуры изучаемого языка; личный опыт в межкультурном общении;

3) лингвокультурологические ценности – ценности, присущие данной лингвокультурной общности, выраженные в языке и регулирующие коммуникативное поведение носителей этого языка;

4) лингвокультурологические знания – обобщенный опыт определенной национальной общности, отраженный в сознании в языковой форме;

5) лингвокультурологические умения – способность обучающегося использовать полученные теоретические знания и соответствующие навыки для выражения своих мыслей в любой речевой ситуации;

6) лингвокультурологические навыки – способность студента грамотно и уместно употреблять лингвокультурологические знания в речевых высказываниях;

7) способности к реализации лично- и социально-значимой профессиональной деятельности, основанной на соответствующих лингвокультурологических знаниях, умениях и навыках и включающей в себя личностные качества и субъектный и социальный опыт;

8) теоретико-прикладная подготовленность – способность и готовность студента к осуществлению лично- и социально-значимой профессиональной деятельности, основанной на лингвокультурологических знаниях, умениях и навыках и включающей в себя личностные качества и соответствующий субъектный и социальный опыт;

9) способы деятельности – операционально-технологическая характеристика теоретико-прикладной подготовленности.

Соотношение и взаимосвязь элементов данной компетентности позволили предложить более полное определение лингвокультурологической компетентности в высшем профессиональном образовании. Она представляет собой самостоятельно реализуемое лично-обусловленное интегральное свойство личности, характеризующее ее личностные качества, способности и опыт (субъектный и социальный), приобретаемые в процессе освоения системы проявленных в языке культурных ценностей; основанное на совокупности знаний о культуре, специальных умений и навыков по оперированию этими знаниями в практической деятельности, которые определяют теоретико-практическую подготовленность и обнаруживаются в лично- и социально-значимой для субъекта профессиональной деятельности.

Выделенные элементы данной компетентности характеризуют такие сферы личности, предложенные С. А. Паниной, как мотивационно-теоретическую, практико-прикладную и исследовательско-рефлексивную [9, с. 71–74]. Показатели сформированности каждой из этих сфер свидетельствуют об уровне сформированности лингвокультурологической компетентности студентов вуза.

Формирование мотивационно-теоретической сферы, в которую включаются личностные качества студента вуза, его субъектный и социальный опыт, лингвокультурологические ценности, обуславливает принятие им субъективной позиции, обеспечивающей эффективность протекания процессов самообразования и самоорганизации в деятельности по овладению лингвокультурологическими знаниями, категориями, связанными с понятием «лингвокультурологическая компетентность», приобретение лингвокультурологических умений.

Способность анализировать лингвокультурологические явления и факты, планировать и реализовывать лингвокультурологическую компетентность в лично- и социально-значимой для субъекта профессиональной деятельности, обосновывать целесообразность спроектированной деятельности приобретаются в результате формирования практико-прикладной сферы личности.

Личностные качества, субъектный и социальный опыт студента вуза позволяют определить его готовность к исследовательской работе; наличие умений решать научно-теоретические проблемы, планировать, реализовывать и описывать исследования; степень овладения методологическим аппаратом педагогического исследования в контексте исследовательско-рефлексивной сферы.

Уровень сформированности лингвокультурологической компетентности студентов вуза определяется на основе сфер личности и структурных компонентов. Анализ исследований позволяет также констатировать, что в структуре лингвокультурологической компетентности разные авторы выделяют различные компоненты. В. В. Сафонова акцентирует лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую составляющие [11, с. 18]. М. А. Пахноцкая отмечает такие основные составляющие, как лингвистическая (языковая), дискурсивная, социолингвистическая, социальная и социокультурная [10, с. 48–50]. А. В. Гетманская, в свою очередь, выделяет лингвистическую, культуроведческую, социокультурную и поликультурную компетентности [3, с. 59–62].

По мнению Н. А. Фоменко, основой лингвокультурологической компетентности являются коммуникативная компетентность, включающая социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную, стратегическую и социальную составляющие, а также лингвистическая, языковая, речевая и культурологическая компетентности [15, с. 84], последняя из которых, как утверждает И. А. Орехова, складывается из социальной, социокультурной и страноведческой [8, с. 272].

Рассмотрение структуры лингвокультурологической компетентности, предложенной различными учеными, позволяет заключить, что практически все они выделяют лингвистическую, языковую, социолингвистическую, социальную, культурологическую, социокультурную составляющие

щие, которые в большинстве своем характеризуют выделенные нами элементы лингвокультурологической компетентности. Состав вышеизложенных компонентов представляется нам не полностью отражающим содержание данной компетентности, по следующим причинам. Во-первых, необходимо акцентировать внимание на речевом поведении в соответствии с задачей общения, принятыми правилами и имеющимися лингвострановедческими знаниями и умениями (т. е. на речевой, дискурсивной и лингвострановедческой компетентностях соответственно). Во-вторых, следует развить способность компенсировать недостаточность вышеизложенных умений посредством вербальных и невербальных стратегий и самостоятельно их осваивать (т. е. владеть стратегической и учебно-познавательной компетентностями соответственно).

Анализ структурных составляющих лингвокультурологической компетентности позволил определить их следующим образом:

1) лингвистическая (языковедческая) – овладение теоретическими знаниями о языке, умениями активизировать и систематизировать лингвистические знания и соответствующими им навыками, способствующими построению осмысленных высказываний;

2) языковая – практическое владение языком; потенциал лингвистических (языковедческих) знаний, совокупность правил анализа и синтеза единиц языка для построения осмысленных высказываний;

3) речевая – речевое поведение в соответствии с задачей общения; использование ограниченного количества единиц языка, закономерностей их функционирования и законов оперирования ими для построения разнообразных высказываний;

4) социолингвистическая – способность к выбору языковых форм и их использованию и преобразованию согласно контексту (в зависимости от цели и ситуации общения, социальных ролей участников коммуникации);

5) дискурсивная (прагматическая) – организация речевой деятельности с помощью правил общения, принятых в данном социуме;

6) стратегическая (компенсаторная) – умение компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта коммуникации в условиях реального языкового общения посредством вербальных и невербальных стратегий;

7) социальная – способность ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что находит свое практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его;

8) лингвострановедческая – совокупность определенных лингвострановедческих знаний и умений, позволяющих осуществлять речевую деятельность на русском языке;

9) социокультурная – овладение национально-культурной спецификой (знание традиций, истории и культуры) страны изучаемого языка и правил речевого взаимодействия (социальных норм поведения и этикета);

10) культурологическая – способность и готовность к диалогу культур, основанная на комплексе усвоенных экстралингвистических знаний,

знаний современной социокультурной системы другой страны, а также исторических условий, повлиявших на ее становление, страноведческой информации и умений проводить сопоставительный анализ родной и иноязычной культуры;

11) учебно-познавательная (учебно-методическая) – способность самостоятельно осваивать новые знания, умения и способы действий.

Лингвокультурологическую компетентность студентов гуманитарных специальностей вуза можно считать сформированной, если студенты:

1) обладают теоретическими знаниями о языке, умениями активизировать и систематизировать лингвистические знания и соответствующими им навыками, способствующими построению осмысленных высказываний;

2) владеют языком в практической деятельности;

3) строят свое речевое поведение в соответствии с задачей общения;

4) выбирают языковые формы, используют их и преобразовывают в соответствии с контекстом (в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации);

5) организуют речевую деятельность (письменную или устную) с помощью правил общения, принятых в данном социуме;

6) умеют компенсировать недостаточность знания языка, речевого и социального опыта общения в условиях реального языкового общения посредством вербальных и невербальных стратегий;

7) способны ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, что находит свое практическое выражение в умении вступать в контакт и поддерживать его;

8) обладают целостной системой определенных лингвострановедческих знаний и умений, позволяющих осуществлять речевую деятельность на русском языке;

9) овладевают национально-культурной спецификой (знание традиций, истории и культуры) страны изучаемого языка и правилами речевого взаимодействия (социальных норм поведения и этикета);

10) имеют способность и готовность к диалогу культур;

11) способны самостоятельно осваивать новые знания, умения и способы действий.

Таким образом, сущность лингвокультурологической компетентности, которая рассмотрена различными исследователями с разнообразных сторон, позволила нам представить авторское понимание содержания и структуры лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза. Оно отличается тем, что описывает не только ее структурные элементы и компоненты, но и связи между ними; учитывает взаимодействие мотивационно-теоретической, практико-прикладной и исследовательско-рефлексивной сфер личности, результаты сформированности каждой из которых соответствуют уровню лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза.

Литература

1. Башурина Д. И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2005. 242 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы): моногр. М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.
3. Гетманская А. В. Формирование лингвокультурологической компетенции на основе интегрированного курса «Английский язык и мировая художественная культура»: электив. курс для шк. с углублен. изучением англ. яз. и неязыковых вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2003. 257 с.
4. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис. ... д-ра психол. наук. Л., 1991.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: автор. версия. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
6. Киселева М. С. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов на материале текстов этнокультурологического содержания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2004. 332 с.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: ЦГА, АПК и ПРО, 2004. 24 с.
8. Орехова И. А. Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2004. 341 с.
9. Панина С. А. Становление профессиональной компетентности у будущих учителей иностранных языков // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сб. науч. и метод. тр.: в 3 ч. Вып. 5; [под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко]. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. Ч. 2.
10. Пахноцкая М. А. Лингвокультурологическая компетентность как ведущая в профессиональной компетентности филолога: моногр. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2007. 88 с.
11. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
12. Саяхова Л. Г. «Русский язык в диалоге культур» в профессиональной подготовке студентов-филологов: спецкурс [Электрон. ресурс]. URL: http://www.kcn.ru/tat_ru/universitet/fil/kn1/index...
13. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара / под ред. А. В. Великановой. Самара: Профи, 2001. 60 с.
14. Татур Ю. Г. Образовательная система России: высшая школа. М.: Высш. шк., 1999. 278 с.
15. Фоменко Н. А. Развитие лингвокультурологической компетенции преподавателя иностранного языка вуза в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2005. 180 с.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372. 61

С. Д. Томилова

ОСНОВЫ ЛИТЕРАТУРНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПОТЕНЦИАЛЬНОГО ЧИТАТЕЛЯ

В статье проанализировано современное состояние проблемы литературного развития дошкольников и обоснована необходимость комплексного подхода к развитию умений будущего талантливого читателя в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: литературное развитие детей дошкольного возраста, комплексный подход к проблеме литературного развития детей дошкольного возраста, художественно-речевые умения детей дошкольного возраста, цель литературного развития детей дошкольного возраста.

The aim of research is to analyse the up-to-date state of the level of literature awareness development and to prove the necessity of using complex approach to developing the skills of a talented future reader at pre-school age.

Key words: pre-school children's literature awareness development, complex approach to the problem of pre-school children's literature awareness development, pre-school children's artistic-speech skills, the aim of pre-school children's literature awareness development.

Гуманистическая направленность содержания воспитания и образования дошкольников на современном этапе, согласно которой приоритетным признается развитие личности ребенка (формирование инициативности, самостоятельности, любознательности, нравственности, способности к творческому самовыражению), предусматривает прежде всего «придание особого значения предметам гуманитарного и художественно-эстетического цикла, увеличение доли разнообразной творческой деятельности детей» [12, с. 10]. Принцип вариативности программ и организационных форм ставит перед педагогами проблему обновления содержания дошкольного образования, апробации инновационных технологий, овладения эффективными методами и формами работы. По нашему мнению, особого осмысления требует проблема литературного развития ребенка в период дошкольного детства.

Приобщение ребенка к искусству, формирование у него способности эстетически воспринимать и понимать ценности культуры – необходимое условие освоения духовного наследия прошлого, развития внутренне-

го мира. Данный процесс трудно представить вне воздействия произведений художественной литературы и фольклора. В них в обобщенном виде запечатлен опыт предшествующих поколений, отражающий нравственно-эстетические ценности. Однако в эпоху всемирных компьютерно-информационных технологий детской книге противостоит небывалое прежде по масштабам обилие видео-, аудио- и полиграфической продукции коммерческо-развлекательного характера. Этот процесс усугубляется активным ростом так называемой «массовой литературы», в том числе и детской, отличительной чертой которой является ориентация на читателя невзыскательного, ожидающего от печатной продукции лишь развлечения. Многие образцы такой продукции зачастую затрагивают лишь поверхностный, примитивный уровень эмоций ребенка, почти не требуют от него особых усилий для восприятия, не способны вызвать полноценные художественные образы, не ориентируются на развитие эстетического сознания. Такая ситуация обуславливает необходимость не только раннего приобщения ребенка к подлинным образцам художественного слова, но и формирования у него в дошкольный период элементов читательской деятельности, способствующей становлению художественного вкуса.

Зарождение словесной художественной, как и общей эстетической, культуры должно начинаться уже в раннем детстве вместе с освоением речи. Под влиянием художественного слова в процессе развития эмоциональной отзывчивости, воображения и художественно-образного мышления у ребенка формируются основы эстетического сознания, появляется интерес к чтению. Благодаря литературе ребенок познает эстетические и нравственные ценности: добро, красоту, гармонию, которые в дальнейшем определяют развитие личности в целом.

Необходимость раннего приобщения ребенка к искусству и миру художественной литературы подчеркивается в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Н. А. Ветлугиной, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконина и других исследователей. Многие из них указывают на то, что литературный опыт, полученный в детстве, влияет на формирование личностных ценностей и лежит в основе эстетической культуры человека. Открывая ребенку мир словесного искусства, мы тем самым закладываем фундамент будущего литературного образования, которое, в соответствии с современными концепциями, начинается с первого класса, развиваем интерес к художественной литературе и на его основе – потребность в чтении художественных произведений. Реализация данной задачи требует, прежде всего, формирования первоначальных умений читателя, способного получать эстетическое наслаждение от общения с художественным произведением. Такого читателя принято называть «творческим», «развитым», или, используя термин С. Я. Маршака, «талантливым» [13, с. 186].

Принимая во внимание условность самого термина «читатель» по отношению к ребенку-дошкольнику, определим, что вкладывается в понятия «талантливый читатель» и «читательские умения» применительно к ученику начальной школы, поскольку именно этот период многие иссле-

дователи рассматривают как начальный этап формирования читателя в ребенке [17, с. 4]. Далее, обозначив компоненты системы литературного развития дошкольника, обоснуем необходимость формирования у него художественно-речевых умений (как основы будущих читательских и литературно-творческих умений ребенка-школьника) и целесообразность комплексного подхода к решению данной проблемы.

Согласно концепции известного теоретика и методиста в области чтения Н. Н. Светловской, у «талантливого читателя» в первую очередь должна быть сформирована правильная читательская деятельность, которая включает в себя три компонента: «осознание читателем мотива или цели обращения к книгам; знание мира книг; умение на предельно возможном уровне воспринять содержание читаемой книги, заключенное как в закодированной и обращенной к читателю “чужой”, то есть авторской речи, так и в ее оформлении, то есть во всех элементах и службах книги как инструмента для чтения» [21, с. 42].

В числе составляющих «талантливого чтения» Т. Д. Полозова и Т. А. Полозова выделяют следующие его взаимосвязанные компоненты: эстетическое наслаждение чтением, любовь к чтению, радость чтения, способность эстетического восприятия и высокий литературный вкус, интерес к литературному процессу, к жизни книги и литературы в среде друзей, в обществе, сознательное и заинтересованное отношение к книге, литературе, базирующееся на знании их истории, на понимании книги как продукта (результата) творческого труда писателя, художника, издателей и как незаменимого источника знаний о мире, о жизни, о человеке, о самом себе [18, с. 177].

Необходимость формирования системы читательских умений в условиях школьного обучения была обоснована в работах Н. Я. Мещеряковой, Л. Я. Гришиной, Н. Д. Молдавской, В. Г. Маранцмана, А. М. Сафоновой; в исследованиях З. Д. Дорошенко, О. Г. Зенченко, А. В. Дановского, Н. И. Кудряшева, В. Г. Маранцмана были намечены пути их развития. М. П. Воюшиной было доказано, что в начальной школе система читательских умений основывается на овладении приемами анализа художественного произведения, усвоении начальных литературоведческих представлений и опыте эмоционально-оценочной деятельности. Среди базовых умений, без которых невозможно адекватное восприятие и понимание художественного текста, важнейшими, с ее точки зрения, являются умения воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении; воссоздавать в воображении картины жизни, созданные писателем; устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпосе, динамику эмоций в лирике, движение конфликта в драме; целостно воспринимать образ-персонаж в эпосе, образ-переживание в лирике, характер в драме как элементы произведения, служащие для раскрытия идеи; видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех элементах произведения; осваивать художественную идею произведения. По мнению иссле-

дователя, литературное развитие младших школьников представляет собой двусторонний процесс, направленный на формирование читателя, полноценно воспринимающего художественное произведение, и на развитие его способностей к самовыражению и общению с помощью слова в собственном литературном творчестве [14, с. 66–72].

Задача воспитания эстетически восприимчивого читателя, способного не только понять содержание литературного произведения, но и осознать его художественную форму, образный язык, отражена практически во всех современных учебных программах для начальной школы. Но, для того чтобы читательские умения ребенка сложились в достаточной степени, необходимо его литературное развитие в раннем и дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период ребенок получает первые художественные впечатления, у него закладываются основы эмоциональной культуры, формируются интересы, вкусы, потребности. Дошкольный возраст не включен в общую систему литературного образования детей, хотя многие современные исследователи (А. М. Гурович, К. Г. Качурин, Н. И. Кудряшов, Н. А. Лейдерман, З. Я. Рез, В. Р. Щербина и др.) указывают на необходимость активного использования школой того читательского опыта и элементарных знаний об искусстве слова, которые получает ребенок в период дошкольного детства [8, с. 40].

Рассматривая эстетическое восприятие как специфическое познание объективной действительности, происходящее в форме художественных образов, А. В. Запорожец научно обосновал, что в дошкольном возрасте начинает складываться особая система эмоциональных и познавательных процессов, которая формирует у ребенка эстетическое отношение к действительности [10, с. 67]. Восприятие художественного произведения через «вхождение в образ», «действие в образе» («содействие», «соучастие», «сопереживание») (Ж. Пиаже, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец) в этом случае может рассматриваться как один из приемов воспитания будущих творческих читателей.

Теория и практика приобщения дошкольников к чтению была освещена в работах Т. И. Алиевой, В. Н. Андросовой, Л. В. Благонадежиной, Е. В. Бодровой, Л. И. Горской, А. М. Гурович, З. И. Гриценко, О. И. Никифоровой, Л. Н. Орловой, О. М. Поповой, О. Н. Сомковой, О. С. Ушаковой и других исследователей. В их трудах центральными стали проблемы восприятия и понимания художественных произведений детьми разных возрастов, творческой активности, взаимосвязи обучения и творческого развития детей, а также выработки способностей к различным видам художественно-речевой деятельности. Развитие идеи самоценности художественного произведения для детей способствовало преодолению отношения к литературному произведению только как прямому отражению действительности или средству расширения кругозора.

В педагогической литературе появился ряд программ и методических разработок, построенных по разным основаниям, но объединенных общей идеей развития интереса к чтению (А. М. Гурович, З. И. Гриценко, Н. В. Гав-

риш, О. С. Ушакова, О. А. Иванова, Н. Короткова и другие). Так, например, О. С. Ушакова и Н. В. Гавриш, отмечая, что главная цель педагогов дошкольных учреждений – привить детям любовь к художественному слову, уважение к книге, в своем пособии предлагают систему занятий по ознакомлению дошкольников с художественной литературой [24, с. 4]. При этом основными задачами этих занятий авторы считают формирование эмоционально-образного восприятия произведений разных жанров, развитие внимания к изобразительно-выразительным средствам художественной речи, умения использовать средства выразительности в своем творчестве.

Изменение отношения к задачам ознакомления детей дошкольного возраста с литературным произведением нашло отражение и в нормативных документах. Но, несмотря на то, что в вариативных программах воспитания и обучения детей в детском саду [9, с. 211–214; 19, с. 11; 20, с. 42–43] обозначена цель изучать произведение в единстве содержания и формы, на практике она остается скорее декларируемой. Анализ анкет, предложенных нами воспитателям ДОО, свидетельствует о том, что многие перспективные идеи ученых и методистов недостаточно реализуются из-за того, что многие воспитатели дошкольных учреждений, имеющие среднее специальное образование (21 чел. из 48 опрошенных, что составляет 43,7 %), основную цель занятий по ознакомлению с произведениями литературы по-прежнему видят в нравственном воспитании детей или ознакомлении их с окружающим миром. Художественные произведения в этом случае являются лишь средством для решения таких задач, что неизбежно приводит к понижению их статуса и обесцениванию. Зачастую произведения, используемые в нерегламентированной деятельности в детском саду, служат для заполнения пауз между занятиями детей. В результате ребенок в дошкольном детстве, сензитивном к усвоению эстетических переживаний (А. В. Запорожец, Б. М. Теплов, Е. А. Флерица), не может постигнуть образность художественного слова, у него формируется отношение к художественному тексту как к прямому отражению реальности, он привыкает извлекать из литературного произведения лишь фактическую информацию. Как отмечают некоторые исследователи, к концу дошкольного возраста происходит дифференциация читательских типов, среди которых наряду с «грамотными читателями», воспринимающими произведение в единстве содержания и формы, получающими наслаждение от процесса чтения и постижения прочитанного, выделяются «читатели-потребители», интерес которых к книге напрямую зависит от поощрения, награды, приза и которые не стремятся глубоко проникнуть в текст; «читатели деловой, образовательной книги», интересующиеся энциклопедической литературой и равнодушные к художественной литературе; «читатели, воспринимающие чтение как досуговое занятие», безразличные к самому процессу общения с книгой и легко переключающиеся на другие виды занятий; «функционально неграмотные читатели», поверхностно воспринимающие прочитанное [6, с. 242]. Как показывает проведенный нами анализ анкет воспитателей и родителей старших дошкольников

(78 чел.), 65,4 % из них (51 чел.) считают, что их дети испытывают удовольствие от процесса чтения, стремятся к постоянному общению с книгой, но только 15,4 % (12 дошкольников) предпочитают книгу просмотру мультфильма; 34,6 % опрошенных (27 чел.) утверждают, что их дети с удовольствием включаются в беседу по произведению; и только 16,2 % (13 опрошенных воспитателей) считают, что при первичном знакомстве с художественным произведением их дети способны понимать основную мысль произведения, мотивы поступков героев, внимательны к языку художественного произведения.

Перечисленное выше обусловило то обстоятельство, что в последние десятилетия в методической литературе актуализировалась мысль не только о необходимости раннего приобщения ребенка к книге, но и о формировании уже в период дошкольного детства адекватных каждому возрасту умений полноценного общения с книгой. При этом к числу основных качеств, которыми должен обладать ребенок дошкольного возраста, способный стать «талантливым» читателем, исследователи относят любовь к книге, постоянное стремление к общению с ней, способность наслаждаться чтением (слушанием) [7, с. 6]. Подчеркивая, что такой читатель формируется в процессе систематической, правильно организованной работы с книгой, З. А. Гриценко полагает, что в своем развитии он должен пройти два этапа: пассивный – как слушатель предлагаемых взрослыми произведений, и активный, начинающийся с появления у ребенка собственного круга любимых произведений, которые он хорошо запоминает, может пересказать, сюжеты которых использует в играх [6, с. 266]. Вполне очевидно, что теория формирования будущего «талантливого» читателя раскрыта исследователем в контексте процесса чтения (слушания) и ориентирована на дальнейшее обучение ребенка в начальной школе.

Впервые умения, которые необходимо сформировать у дошкольников в процессе ознакомления с литературным произведением, были определены с опорой на компоненты эстетической деятельности восприятия и понимания художественного произведения детьми Л. М. Гурович. К ним относятся умения познавательного характера (слушать литературные произведения, соотносить имеющийся опыт с изображенными фактами; устанавливать разнообразные связи в тексте, понимать основную мысль произведения, разнообразные мотивы поведения героев; оценивать действия и поступки); умения, связанные с эмоционально-образной деятельностью (эмоционально откликаться на литературное произведение, содействовать и сопереживать герою; проникать в мир чувств и настроений литературных героев; воссоздавать в воображении сотворенные автором образы (событий, обстановки, героев); языковые умения (слышать и воспринимать особый строй художественной речи; различать значения многозначных слов, понимать прямой и переносный смысл; выделять в произведении некоторые языковые изобразительные средства (сравнение, метафору, эпитет, рифму и др.); умение использовать средства языковой выразительности в повседневном общении и словесном творчестве [8, с. 40–45].

Современное состояние дошкольного образования, потребность общества в личностно-ориентированных образовательных системах, отличающихся стремлением предоставить ребенку «возможность активной познавательной деятельности через творчество, через самостоятельную целесообразную деятельность» [16, с. 19], построенных с учетом возрастных особенностей дошкольников, предопределяют дальнейшую разработку идей литературного развития ребенка дошкольного возраста, и в первую очередь его умений, возникающих не только в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы и фольклора, но и под влиянием этих произведений.

Мы полагаем, что литературное развитие дошкольников должно быть включено в общую систему литературного образования, поскольку именно в дошкольном возрасте формируются мотивы и умения, закладываются основы читательской деятельности, которые должны соответствовать природе искусства. Литературное развитие ребенка дошкольного возраста должно осуществляться при систематическом, целенаправленном воспитании интереса к чтению на основе эмоциональной отзывчивости к произведениям искусства слова для детей, развития образного мышления, воображения и языкового чувства, способствующих адекватному возрасту пониманию произведения художественной литературы или фольклора; оно должно быть направлено на освоение особого языка художественной литературы, формирование читательского кругозора в соответствии с возрастными возможностями и развитие способностей ребенка в разных видах художественно-речевой деятельности.

Содержание литературного развития дошкольника представляет собой систему, которую образуют следующие элементы:

- круг чтения, включающий произведения художественной литературы и фольклора;
- начальные литературоведческие и речеведческие знания (без употребления терминов), служащие базой для формирования художественно-речевых умений;
- приемы анализа произведения художественной литературы и фольклора;
- комплекс художественно-речевых умений, способствующих полноценному общению ребенка с литературным или фольклорным произведением и созданию на его основе собственного речевого продукта.

В данной статье не ставится задача охарактеризовать все элементы содержания литературного развития дошкольника, в том числе компоненты комплекса художественно-речевых умений, а также выявить его специфику в каждом виде художественно-речевой деятельности (это задача следующего этапа исследования). Наша цель – обосновать необходимость комплексного подхода к развитию данных умений.

Для полноценного литературного развития ребенка дошкольного возраста речевую деятельность, осуществляемую им под влиянием произведений художественной литературы и фольклора, целесообразно рас-

смаатривать в эстетическом аспекте, то есть как художественно-речевую, и развивать комплексно в разных видах деятельности:

- восприятии произведений художественной литературы и фольклора в процессе ознакомления с ними;
- воспроизведении авторского текста без изменения, т. е. воссоздании уже созданных кем-либо образов (заучивание и выразительное чтение произведения (стихотворного), участие в драматизации произведений художественной литературы и фольклора и т. п.);
- переработке, т. е. воспроизведении авторского текста по-своему, с использованием средств художественной выразительности (пересказ прочитанных произведений, воспроизведение авторского текста по иллюстрациям и т. п.);
- создании собственного вторичного текста на основе прочитанного произведения или ряда произведений, т. е. создании новых художественных образов (творческое рассказывание придуманных эпизодов к знакомым произведениям, сочинение собственных произведений и т. п.).

Цель литературного развития в дошкольном возрасте мы видим в том, чтобы сформировать личность, обладающую определенным читательским опытом, отличающуюся развитым интересом к чтению, не только умеющую воспринимать и понимать художественное произведение в соответствии с возрастными возможностями, но и способную к самовыражению в разных видах художественно-речевой деятельности.

Исследования психологов, литературоведов и педагогов показали, что художественно-речевая деятельность дошкольников является активным и действенным средством эстетического освоения ими окружающей действительности. Еще в 1946 г. Б. М. Теплов отмечал, что раннее вовлечение детей (не только особо одаренных) в активную творческую, а не просто воспринимающую деятельность, очень полезно для общего художественного развития, естественно для ребенка и вполне отвечает его потребностям и возможностям [23, с. 104]. Элементы художественно-речевой деятельности обнаруживаются у ребенка уже с младенческого возраста, когда он эмоционально откликается на художественные образы потешки, песенки, двигательной активностью, гулением или лепетом выражая свое отношение. Ребенок раннего возраста готов жестом, словом, звукосочетанием передать содержание фольклорного произведения, вместе со взрослыми активно включается в рассказывание полюбившегося произведения. Младшему дошкольнику, как отмечает Б. М. Теплов, легче и увлекательнее во время драматизации быть актером, чем зрителем [23, с. 105]; он эмоционально отзывается на прослушанное произведение, может следить за развитием действия в коротких стихотворениях, сказках с наглядным сопровождением, отвечать на простые вопросы по содержанию произведения, с помощью взрослого рассказывать наизусть строчки полюбившихся стихов, активно участвует в играх-имитациях, сопровождаемых фольклорным или литературным текстом. Дошкольник среднего возраста способен следить за развитием сюжета в произведениях разных

жанров – сказках, рассказах, стихотворениях, пересказывать литературные и фольклорные произведения, воспроизводить текст по иллюстрации, стремится запомнить и воспроизвести понравившееся стихотворение, охотно участвует в драматизациях. В этот период начинается активное развитие словотворчества, появляется способность создавать различные импровизации на основе литературных и фольклорных произведений.

К концу дошкольного возраста у большинства детей могут быть сформированы основы правильной читательской деятельности (ребенок-слушатель осознанно относится к выбору книг, у него появляются личные предпочтения среди тем, авторов, жанров, он способен воспринимать и понимать содержание произведения и жаждет встречи с книгой), у него накоплен богатый опыт художественно-речевой деятельности (восприятие произведений художественной литературы и фольклора, словесное рисование, выразительное чтение, пересказ, творческое рассказывание, игры-драматизации, участие в инсценировках, литературных викторинах, оформление книжного уголка и т. п.). В этом возрасте благодаря возникновению произвольности как важнейшего психического качества деятельность детей приобретает преднамеренный характер: у них появляется возможность строить замысел и планировать деятельность по его осуществлению, возникает интерес к учебной деятельности. Ребенка теперь интересует не сам процесс, как в предыдущие возрастные периоды, когда доминировала игра, а качество результата деятельности [5, с. 213]. На этом основании можно говорить о формировании в дошкольном возрасте комплекса умений, способных в дальнейшем обучении в школе стать основой читательских и литературно-творческих способностей. Поскольку данные умения проявляются у ребенка в разных видах художественно-речевой деятельности (полноценной читательской деятельности ребенок дошкольного возраста не может осуществлять), целесообразно называть эти умения художественно-речевыми, а не читательскими.

Чтобы обосновать необходимость комплексного подхода к развитию художественно-речевых умений, охарактеризуем механизмы взаимодействия процесса восприятия художественного произведения и других видов художественно-речевой деятельности в дошкольном возрасте. В работах В. Ф. Асмуса, М. М. Бахтина, Б. С. Мейлаха и других исследователей процесс восприятия произведений искусства рассматривается как духовное взаимопроникновение автора и читателя, как активная творческая деятельность по созданию вторичного художественного образа [1, с. 62]. Таким образом, можно говорить об элементе сотворчества со стороны читателя (слушателя) художественного произведения. Механизм процесса восприятия художественного произведения охарактеризован Л. С. Выготским: «...Художественное произведение воспринимается ... посредством сложнейшей внутренней деятельности, в которой зрительное и слушательное являются только первым моментом, толчком, основным импульсом...» [4, с. 278]; «...из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект...»; «...все те содержание и чувства,

которые мы связываем с объектом искусства, заключены не в нем, но привносятся нами» [Там же, с. 279]. Таким образом, в основе сотворчества читателя лежит его чувственное восприятие, опирающееся на воображение, эмоциональность. Именно этим можно объяснить тот факт, что дети, слушающие одно и то же произведение, в своих рисунках по-разному «дорисовывают» детали, которых не было в произведении (например, внешний вид персонажей, место действия), или, пересказывая это произведение, дополняют его собственными суждениями, мотивирующими поступки персонажей, выражающими их собственное отношение к персонажам, а также строят этот пересказ по собственной модели, не нарушающей авторскую концепцию. Как показывает исследование О. Н. Сомковой, при создании определенных условий художественный текст, предназначенный для пересказа, творчески осмысливается и воспроизводится ребенком. Одним из таких условий является отбор произведений, которые должны включать элементы контекстности, дающие возможность ребенку самостоятельно выявлять скрытые связи в произведении и подходить к собственному пониманию его идеи [22, с. 163].

В то же время, «вживаясь» в созданный автором мир, сопереживая героям, развитый читатель способен «выйти» за его пределы, увидеть мир «глазами автора», понять авторскую позицию [2, с. 145]. Безусловно, ребенку дошкольного возраста, даже старшего, сложно преодолеть отношение к художественному произведению как к прямому отражению действительности, так называемый «наивный реализм», когда «специфика литературы не осознается» и «литературное произведение воспринимается как описание жизненных фактов» [11, с. 14]. Но поскольку произведения детской литературы в большинстве своем имеют не только содержательный, понятный ребенку предметный план, но и внутренний смысл, не всегда лежащий на поверхности, педагог должен стремиться к выявлению идеи произведения и авторской позиции настолько, насколько это доступно ребенку определенного возраста.

Восприятие характеризуется целостностью, обусловленной единством содержания и художественной формы. Но оно отличается и дифференцированностью, поскольку каждому жанру свойственны отличительные признаки, выразительные средства языка. С помощью восприятия в художественно-речевой деятельности детей осуществляется контроль за точностью и выразительностью воспроизведения в репродуктивной и интерпретационной деятельности. Развитие у детей навыков словесного творчества происходит на основе комбинирующей деятельности воображения, которая позволяет им использовать хорошо знакомые из прежнего опыта художественные образы, слова, образные выражения. Но каждый ребенок комбинирует эти элементы по-своему, оригинально, а не просто воспроизводит то, что слышал. В формировании творческого рассказывания под влиянием знакомства с художественным произведением очень важно осознанное отношение ребенка к языку в его эстетической функции, которое проявляется в выборе языковых изобразительно-вырази-

тельных средств для воплощения художественного образа. Это умение строить из элементов, комбинировать старые и новые сочетания, по мнению Л. С. Выготского [3, с. 7], и составляет основу словесного творчества: для того чтобы научить дошкольника создавать творческие рассказы, необходимо предварительно обогатить мышление ребенка уже известными образами, структурами и способами связи между ними.

Таким образом, среди всех видов художественно-речевой деятельности ребенка первостепенным и объединяющим является восприятие. Действительно, любой процесс, будь то выразительное чтение, пересказ или творческое рассказывание, контролируется процессом восприятия. И потенциальный талантливый читатель, безусловно, должен обладать умениями, способствующими полноценному восприятию и пониманию художественного текста. Поскольку литературное развитие проявляется не только в «способности к непосредственному восприятию искусства слова, сложных умений сознательно анализировать и оценивать прочитанное» [15, с. 3], но и в собственном литературном творчестве ребенка [14, с. 40], мы считаем целесообразным, учитывая взаимосвязь и взаимообусловленность всех видов художественно-речевой деятельности, развивать художественно-речевые умения (как умения потенциально талантливого читателя) в дошкольном возрасте последовательно и комплексно: вместе с деятельностью восприятия в процессе чтения (слушания) в системе осуществлять деятельность говорения (пересказ и творческое рассказывание), ибо в основе данных процессов лежит то, что сближает их, – способность «мыслить словесно-художественными образами» [15, с. 22].

Литература

1. Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопр. теории и истории эстетики. М.: Искусство, 1968.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 422 с.
3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психолог. очерк: кн. для учителя. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. и со вступ. ст. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 479 с.
5. Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Ребенок дошкольного возраста как субъект детской музыкальной деятельности: развитие идей научной школы кафедры // Педагогика детства: Петербург. науч. шк.: коллектив. моногр. СПб.: Адверта, 2005.
6. Гриценко З. А. Детская литература: методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студентов факультета дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 320 с.
7. Гурович Л. М., Береговая Л. Б., Логинова В. И., Пирадова В. И. Ребенок и книга: пособие для воспитателя дет. сада. 3-е изд., испр. и доп. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 128 с.

8. Гурович Л. М. О содержании ознакомления детей с художественной литературой в детском саду // Содержание знаний и умений в обучении детей дошкольного возраста: межвуз. сб. науч. тр. Л.: ЛГПИ, 1984.

9. Детство: программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова, Т. И. Бабаева и др.; под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. М. Гурович. 3-е изд., перераб. СПб.: Детство-Пресс, 2006. 244 с.

10. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психол. тр. Т. 1. М.: Педагогика, 1986.

11. Качурин М. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1988. 175 с.

12. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2007. 32 с.

13. Маршак С. Я. О талантливом читателе // Собр. соч.: в 4 т. Т. 4: Воспитание словом. М.: Правда, 1990. 236 с.

14. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / под ред. Т. Г. Рамзаевой. СПб.: Спец. лит., 1996.

15. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М.: Педагогика, 1976. 224 с.

16. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Academia, 2000. 272 с.

17. Оморокова М. И. Совершенствование чтения младших школьников: метод. пособие для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2001. 160 с.

18. Полозова Т. Д., Полозова Т. А. Всем лучшим я обязан книгам. М.: Просвещение, 1990. 256 с.

19. Программа воспитания и обучения детей в детском саду / под ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 208 с.

20. Развитие: Программа нового поколения для дошкольных образовательных учреждений: старш. гр. / под ред. О. М. Дьяченко. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: ГНОМ и Д, 2002. 96 с.

21. Светловская Н. Н. Основы науки о читателе: теория формирования правильной читательской деятельности. М.: Магистр, 1993. 180 с.

22. Сомкова О. Н. Пересказ литературного произведения как средство развития системы личностных смыслов ребенка // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном пространстве: Петербург. науч. шк.: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 4–6 апр. 2007 г. СПб.: Союз, 2007.

23. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Сов. педагогика. 1946. № 6. С. 96–112.

24. Ушакова О. С., Гавриш Н. В. Знакомим дошкольников с литературой: конспекты занятий. М.: ТЦ «Сфера», 2002. 224 с.

Г. В. Яковлева

СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье освещается проблема содержания и организации инновационной деятельности в современных условиях функционирования дошкольных образовательных учреждений (ДОУ). Предложены подходы к отбору содержания и форм организации инновационной деятельности, показаны модель инновационной деятельности и модель управления инновационными структурными подразделениями. Описано содержание каждой из четырех управленческих функций: планирования, организации, стимулирования и контроля, реализация которых позволяет обеспечить высокий уровень инновационной деятельности в современном ДОУ.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационное ДОУ, инновационные структурные подразделения, показатели инновационности, мотивация творческого педагогического труда, управление инновациями.

The article covers the trouble of contents and organization of innovation educational work in an actual practice of functioning of a pre-school educational institution. The article suggests the method of attack to selection of contents and forms of organization of innovation educational work. It shows the model of management of innovation organization departments. This article offers a content of four management functions, such as planning, organization, stimulation and control, which let to guarantee a high level of innovation educational work in a modern a pre-school educational institution.

Key words: catchwords: innovation, innovation educational work, innovation pre-school educational institution, innovation organization departments, indices of innovation, motivation of creative educational work, innovation management.

Педагоги дошкольных образовательных учреждений всегда отличались особой восприимчивостью ко всему новому. Развитие общеобразовательной практики способствует проявлению творческого, инновационного потенциала работников ДОУ. В настоящее время в сферу инновационной деятельности включены уже не отдельные дошкольные образовательные учреждения и педагоги-новаторы, а практически каждое учреждение. Инновационные преобразования приобретают системный характер [5, 54]. К такому мнению приходит ряд исследователей, в числе которых М. М. Поташник, И. О. Котлярова, Н. В. Горбунова, К. Ю. Белая.

Каковы же причины столь массового в дошкольном мире явления, как инновация? На наш взгляд, к основным из них следует отнести:

- необходимость активного поиска путей решения существующих в дошкольном образовании актуальных проблем;
- стремление педагогических коллективов повысить качество предоставляемых населению образовательных услуг, сделать их более разнообразными и тем самым сохранить конкурентоспособность каждого ДОУ;

- подражание другим дошкольным учреждениям, интуитивное представление педагогов о том, что нововведения улучшат деятельность всего коллектива;

- постоянная неудовлетворенность отдельных педагогов достигнутыми результатами, твердое намерение их улучшить, потребность в причастности к большому, значимому для всех делу;

- стремление недавних выпускников педагогических вузов, слушателей курсов повышения квалификации реализовать полученные знания;

- возрастающие запросы отдельных групп родителей к уровню образованности своих детей;

- конкуренция между дошкольными образовательными учреждениями.

В инновационном ДОУ все изменения (в системах работы с кадрами, построения воспитательно-образовательного процесса с детьми, взаимодействия с родителями и т. д.) направлены на достижение конкретных целей и должны приводить к качественно новым результатам работы. М. М. Поташник выделяет показатели образовательного учреждения, характеризующие его как инновационное:

1. Удовлетворение изменяющихся образовательных потребностей населения:

- превышение государственных стандартов образования по направлениям инновационной деятельности;

- обеспечение развития ребенка за счет базового компонента и дополнительных образовательных услуг.

2. Непрерывность инновационной деятельности и поисковый характер деятельности педагогов.

3. Периодическое внесение изменений в цели образовательного учреждения в соответствии с изменяющимися условиями экономической и культурной жизни региона.

4. Высокий уровень развития образовательного учреждения как системы:

- коллектив, отличающийся ответственностью, профессиональной подготовленностью, тесным сотрудничеством и высокой эффективностью труда;

- готовность педагогов к инновационной (внедренческой) деятельности;

- оптимальная структура управления, основанная на системно-синергетическом подходе и программно-целевом принципе управления, четкое распределение функций;

- взаимосвязь целей, содержания образования, методов и форм организации образовательного процесса;

- условия, способствующие саморегуляции и развитию творческого потенциала каждого педагога;

- удовлетворяющая современным требованиям материально-техническая база;

- осуществление систематического обучения педагогических кадров посредством системы методической и научно-методической работы в соответствии с их потребностями, интересами, проблемами;

- благоприятный психологический микроклимат [1, с. 432].

Названные показатели составляют теоретическое основание нашего исследования. Мы разделяем мнение авторов современных работ по инноватике о том, что только совокупность этих показателей определяет инновационность образовательного учреждения.

Потребность в инновациях возникает тогда, когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, создается противоречие между желаемым и реальным результатами [7, с. 231].

В ситуации перехода образовательного учреждения в инновационный режим важное значение, как указывает И. О. Котлярова, приобретает выбор направлений инновационной деятельности, инновационного содержания образования, отбор и апробация современных педагогических технологий, позволяющих реализовать инновации [6, с. 39].

Иначе говоря, современному ДООУ необходима выработанная стратегия инновационной деятельности. Ориентировочно к ее основным направлениям могут быть отнесены:

1. Приоритетные направления развития муниципальной образовательной системы (региона, области, города), закрепленные в документах федерального уровня:

- повышение качества дошкольного образования;
- совершенствование здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения;
- создание условий для воспитания гражданина России, способного к активной деятельности в интересах человека, общества, государства.

2. Приоритетные направления развития образовательной системы самого учреждения.

3. Единая методическая тема учреждения.

После выбора приоритетного направления инновационной деятельности необходимо определить проблему. Приведем пример декомпозиции приоритетных направлений в тематике проблем инновационной деятельности ДООУ:

1. Повышение качества дошкольного образования:

- реализация современных образовательных программ по дошкольному образованию;
- использование парциальных программ дошкольного образования;
- применение современных педагогических технологий в дошкольном образовании;
- реализация здоровьесберегающих технологий в образовании детей дошкольного возраста;
- использование метода проектов как одной из современных технологий развивающего обучения.

2. Осуществление здоровьесберегающего дошкольного образования:

- условия построения здоровьесберегающего образовательного пространства;

- использование здоровьесберегающих образовательных технологий;
- обеспечение паритета образованности и здоровья воспитанников ДОУ;
- создание системы взаимодействия участников здоровьесберегающего образовательного процесса;

- взаимодействие с семьями воспитанников как участниками здоровьесберегающего образовательного процесса;

- построение здоровьесберегающего развивающего предметного пространства;

- применение метода проектов как здоровьесберегающей педагогической технологии современности.

3. Гражданское образование детей дошкольного возраста:

- обзор достопримечательностей родного города;

- ознакомление с природой региона, ее особенностями;

- создание представления о прикладном искусстве;

- знакомство с русскими и народными праздниками и обрядами;

- ознакомление с историческими и социокультурными ценностями родного города;

- воспитание гражданственности средствами музыки;

- отражение знаний о Родине в детской продуктивной деятельности [9, с. 47].

Далее для конкретизации направлений инновационной деятельности необходимо определить перспективу с учетом социального заказа общества на качество дошкольного образования, запросы родителей к уровню образованности их детей и четко сформулировать цель инновационной деятельности. Цель должна быть понятна и принята всеми участниками инновационного педагогического процесса. Поэтому важно обозначить конкретные задачи для каждого направления: «Что мы хотим изменить в содержании педагогического процесса?», «Какую цель мы стремимся достичь при организации методической работы в условиях инноваций?», «Как изменим предметно-развивающую среду?». Важно, чтобы цели, которые ставятся перед педагогами, позволяли получить более высокие результаты при тех же или меньших затратах физических, моральных, материальных, финансовых средств и времени. Инновация может считаться успешной, если она позволила решить те или иные конкретные задачи дошкольного образовательного учреждения [3, с. 78].

Как спланировать работу в условиях инновации? Любой инновационный процесс носит вероятностный характер, и не все его последствия могут быть спрогнозированы. Уйти от многих ошибок и упущений еще на уровне проекта или модели поможет составление аналитического обоснования и инновационной программы или модели инновационной работы ДОУ.

Цели и задачи инноваций определяются на основе тщательного анализа текущей обстановки в ДОУ, с одной стороны, и прогнозов его развития – с другой.

Как отмечается в исследовании А. П. Ильенко, отобранные цели и задачи инноваций должны быть согласованы и одобрены большинством педагогического коллектива, реалистичны, адаптированы к новым условиям, должны повышать уровень мотивации и стимулирования, обеспечивать контроль. При управлении инновационными процессами в современном ДОУ (с учетом прогноза конечных результатов) основная часть этих действий обсуждается коллегиально. Самые крупные мероприятия инновационной деятельности разрабатываются посредством группового метода [4, с. 34].

Для структурирования и систематизации инновационной работы необходимо выстроить ее модель. Мы полагаем, что содержание такой модели должно включать:

1. Обновление содержания образования: внедрение современных образовательных программ, использование инновационных педагогических технологий, парциальных программ дополнительного образования.

2. Обновление системы методической работы: отбор инновационного содержания, использование продуктивных форм, мотивация творческого педагогического труда, управление процессом обновления.

3. Обновление системы управления качеством образования, заключающееся в реализации групп условий:

- нормативно-регламентирующих;
- перспективно-ориентирующих;
- деятельностно-стимулирующих;
- информационно-коммуникативных.

В целях организации инновационной работы ДОУ требуется создание инновационных структурных подразделений и управление их деятельностью. Такими подразделениями являются творческие группы педагогов по проблемам, методические объединения педагогов, школы молодых воспитателей, школы профессионального мастерства, временные творческие и научно-исследовательские коллективы. Для организации работы инновационных объединений педагогов необходимы следующие управленческие действия:

- создание нормативно-правовой базы;
- определение содержания работы (составление плана работы на текущий период);
- организация деятельности структурного подразделения со стороны руководителя ДОУ и руководителя подразделения.

Модель управления деятельностью инновационного структурного подразделения педагогов включает в себя деятельность первого руководителя, его заместителей, руководителя подразделения и членов структурного подразделения. Для каждой категории педагогов – участников инновационной структуры – необходимо определение и уточнение их функциональных обязанностей, а также закрепление прав. Эти моменты прописываются в Положении о структурном подразделении, которое утверждается на заседании Совета педагогов или педагогическом совете ДОУ.

В содержание деятельности руководителя ДООУ по управлению структурными подразделениями включаются: обеспечение нормативно-правовой базы, планирование работы, распределение функциональных обязанностей, контроль качества работы, стимулирование творческого педагогического труда.

Деятельность заместителей предусматривает программно-методическое обеспечение деятельности педагогов, инструктивно-методическое обеспечение инновационной деятельности, планирование работы на текущий период, корректировку содержания деятельности педагогов, контроль качества работы и созданной продукции, экспертизу методической продукции, тиражирование педагогического опыта.

В обязанности руководителя структурного подразделения входит планирование деятельности каждого участника подразделения, первичное оценивание качества методической продукции, тиражирование педагогического опыта.

Члены структурного подразделения выполняют технические задания по отбору содержания инноваций, разрабатывают инновационную методическую продукцию, готовят к тиражированию педагогический опыт.

Мотивацию творческого педагогического труда в условиях инноваций обеспечивают моральные и материальные стимулы.

Моральное стимулирование нормативно закреплено в Положении о едином методическом дне (с конкретизацией свободного рабочего времени для инновационной деятельности) и Положении о награждениях педагогических работников (Почетный работник общего образования РФ, Заслуженный учитель РФ, грамота Министерства образования РФ). Помимо указанных в этих документах наград и привилегий оно включает:

- назначение педагогов ДООУ руководителям методических объединений в рамках образовательного учреждения и в рамках района;
- выдвижение педагогов для участия в конкурсе «Педагог года»;
- выдвижение педагогов для защиты на высшую квалификационную категорию;
- проведение творческих отчетов и мастер-классов педагогов-новаторов, семинаров различного уровня;
- торжественное вручение педагогам авторских методических изданий.

Материальное стимулирование основано на Положении о премировании работников ДООУ и Положении о порядке установления доплат и надбавок за инновационную деятельность.

Руководитель ДООУ должен учитывать индивидуальные качества участников инновационного процесса, уровень их профессиональной компетентности, организаторские навыки, психологическую готовность к новым видам деятельности, дополнительной педагогической нагрузке [8, с. 123].

Приведем перечень позиций, позволяющих руководителю оценить готовность педагогов к инновационной деятельности:

- степень ответственности по отношению к делу;
- мотив педагогической деятельности (призвание – старание – случайность);

- приоритеты в организации работы: поиск нового – набор известных приемов;
 - отношение детей: любовь – уважение – безразличие;
 - отношение коллектива: признание лидерства – равное – отчуждение;
 - кругозор;
 - воспитанность: тактичность – низкая культура – конфликтность;
 - позиция на педсоветах, совещаниях: активен – участвует – отмалчивается;
 - степень профессиональной открытости: охотно делится опытом (часто проводит открытые занятия, мастер-классы) – после уговоров включается в мероприятия – иногда участвует в совместных мероприятиях;
 - моральные правила: принципиальность – невмешательство – игра в «правду»;
 - чувство юмора;
 - коммуникабельность: открытость – сдержанность – «все в себе»
- [2, с. 18].

Контроль инноваций включает в себя выявление их влияния на психологическое здоровье воспитанников, анализ уровня образовательной работы, реализации содержания программы инновационной работы на текущий период.

Таким образом, в условиях развертывания инновационных тенденций в дошкольном образовании, обновления его содержания и форм необходимо выстроить систему инновационной деятельности педагогов, обеспечивающую возможность перевода дошкольного образования на более качественный уровень.

Качество и эффективность инновационной деятельности в современном ДОО напрямую зависят от выбора ее содержания и организации.

Литература

1. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Методическая работа в школе: организация и управление. М.: Просвещение, 1992. 626 с.
2. Горбунова Н. В. Внутришкольное управление: теория и опыт педагогических и управленческих инноваций. М.: Знание, 1995.
3. Дмитриев Д. С. Управление развитием образования: инициативы, экспериментальные площадки и эксперимент в образовании // Проблемы развития управленческого мышления и деятельности. М.: Просвещение, 1992.
4. Ильенко Л. П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях. М.: Изд-во «Аркти», 1999.
5. Котлярова И. О. Инновации в образовательных учреждениях. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 1998. 123 с.
6. Котлярова И. О. Теоретические основы личностно-ориентированного повышения квалификации. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 1998. 98 с.

7. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность педагога // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. Вып. 6. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. 136 с.

8. Молчанов С. Г. Проблемы оценивания профессионально-педагогической компетентности // Развертывание научно-прикладных исследований в образовательно-воспитательных учреждениях г. Челябинска. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1993. 345 с.

9. Яковлева Г. В. Управление инновациями в современном ДОУ: Метод. рекомендации для руководителей ДОУ. Челябинск: Изд-во Марины Волковой, 2007. 136 с.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37

О. М. Барышникова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ

В статье дано описание принципов педагогики С. Френе, определяющих методологическое своеобразие его образовательной концепции педагога-новатора, и названы методы, обеспечивающие комплексную реализацию данных принципов.

Ключевые слова: самоопределение учащихся, свободное самовыражение, социальная направленность, свободное творчество, образовательная среда.

The article focuses on S. Freinet's pedagogical principles which determine methodological peculiarities of his educational conception as a pedagogue-innovator. It contains the methods providing the integrated realization of these principles.

Key words: self-determination of students, free self-expression, social orientation, free creation, educational sphere.

Селестен Френе – французский педагог-реформатор XX столетия (1896–1966), автор педагогической системы, направленной на развитие самостоятельности учащихся в познавательной деятельности в условиях коммуникативного взаимодействия. С. Френе относится к раннему поколению педагогов-реформаторов. Будучи вдохновленным идеями ведущих педагогов А. Феррьера, О. Декроли, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера, М. Монтессори, Е. Паркхерст, П. Петерсена, он в тесном сотрудничестве со своими коллегами создал оригинальную ориентированную на практику концепцию перестройки школы. В последние годы жизни он уверенно заявлял, что именно в его системе, которая основывается не на каких-либо теориях, а только на его собственном практическом опыте, воплощаются самые прогрессивные идеи педагогической мысли [1]. Синтез лучших педагогических технологий того времени в одной системе является его личным педагогическим вкладом [8]. Достоинство его образовательной концепции и состоит в том, что избранные им формы и методы работы, развитые в рамках реформаторской педагогики, в его системе нашли адекватное применение.

Возникнув в 20-е гг. XX в., педагогика С. Френе не потеряла своей актуальности, и многие из методов широко используются педагогами в практике, но на фоне современных и хорошо разработанных образовательных концепций, таких как личностно-ориентированное, деятельнос-

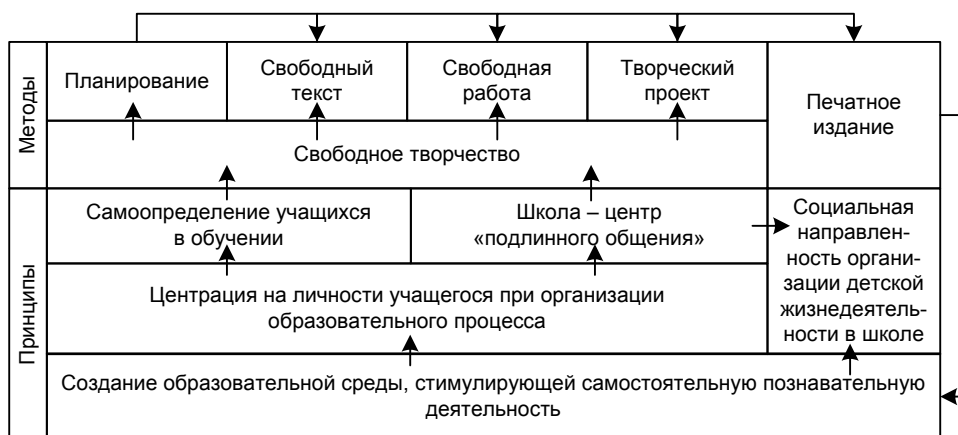
тное, проблемное, развивающее обучение, педагогика С. Френе кажется тривиальной. Причина кроется в том, что образование как область деятельности учителя и его обновление возможны при наличии философии, методологии и технологии образования [4, с. 21]. С. Френе от философии образования сразу переходит к технологии, не уделяя должного внимания теоретическому обоснованию своей образовательной концепции, так как ему как педагогу-практику реализация технологии кажется важнее. Педагогические произведения С. Френе (около 1700 работ, из них примерно 20 книг) не являются академическими. Они ориентированы на практическое использование его технологии. Отсутствие четкого методологического описания организации образовательного процесса затрудняет восприятие педагогики С. Френе как авторской и новаторской педагогической системы.

В предлагаемой статье дано научное обоснование применения педагогических идей С. Френе в образовательном процессе и на основе их теоретического анализа представлены ключевые принципы, определяющие методологическое своеобразие образовательной концепции педагога-реформатора, что позволит использовать данную концепцию и его методы в дальнейших педагогических исследованиях.

Анализ первоисточников, а также трудов зарубежных авторов, работающих по методам С. Френе, позволяет осуществить генерализацию его педагогических идей и выделить два основных метода: «свободное творчество», использующее такие приемы, как свободный текст, свободная работа, планирование и творческий проект, и «печатное издание». Их реализация построена на следующих принципах, определяющих методологическое своеобразие образовательной концепции:

- 1) центрация на личности учащегося при построении образовательного процесса;
- 2) социальная направленность организации детской жизнедеятельности в школе на основе климата демократического сосуществования;
- 3) самоопределение учащихся в обучении на основе самостоятельно-го «экспериментального нащупывания»;
- 4) понимание школы как центра «подлинного общения», основанного на таких технологических средствах школьной коммуникации, как свободный текст, творческий проект, стенгазета, типография;
- 5) создание образовательной среды, стимулирующей самостоятельную познавательную деятельность.

Комплексная реализация принципов педагогики С. Френе посредством методов свободного творчества и печатного издания, взаимодействие и взаимопроникновение компонентов образовательной концепции показаны на рисунке.



Рассмотрим подробнее методологические принципы образовательной концепции С. Френе.

1. Принцип *центрации на личности ребенка при организации образовательного процесса* реализует идею гуманистического образования, провозглашенного движением «Новое воспитание», из которого вышел С. Френе, и является ядром его технологии.

С. Френе придает большое значение внутреннему миру ребенка, он считает, что слова и выражения только тогда доходят до нашего сознания и имеют смысл, «когда они являются результатом и продолжением личных переживаний человека, если они имеют значение в нашей жизни» [8, с. 40]. Субъективная потребность в предмете, на которую направлена деятельность, определяет мотив и придает познавательной деятельности сознательный характер и личностный смысл. Исходя из этих взглядов, С. Френе призывает: «...необходимо найти такие педагогические приемы, при которых ребенку дается максимальная самостоятельность в выборе пути, и взрослые как можно меньше прибегают к авторитарным методам. Именно на этом основывается наша педагогика: ребенку предоставляется право голоса, инициатива в индивидуальной и совместной деятельности; мы стараемся увлечь его, а не жестко управлять им» [4, с. 198]. Этот принцип предполагает предоставление инициативы учащимся при организации учебно-познавательной деятельности, учет их интересов и потребностей, которые придают личностный смысл всей их деятельности.

Реализация принципа центрации на личности учащегося в организации образовательного процесса возлагает на учителя непростую задачу: определить интересы и потребности учащихся и предложить им условия и средства для их удовлетворения. Эта задача решается в педагогике С. Френе с помощью диагностики «комплексов интересов», которая представляет собой усовершенствованную классическую методику «выявления центров интересов». Слабую сторону последней С. Френе видит в том, что при ее реализации учителя сосредоточивают внимание лишь на некоторых интересах детей, не удов-

летворяя их во всей полноте. Методика «комплекса интересов», разработанная С. Френе, предполагает определение точек непознанного информационного пространства, связанных с центральным интересом.

Нахождение центра и комплекса интересов учащихся осуществляется с помощью технологического приема «свободных текстов», которые готовятся для печатного издания. Свободные тексты учащихся, содержанием которых являются мысли и чувства, личные мнения и переживания, представляют собой, в сущности, социально-психологический тест, позволяющий проникнуть во внутренний мир ребенка [1]. Как отмечает А. А. Загорский, данная техника психодиагностики позволяет учителю анализировать и контролировать личностную позицию учащихся и благодаря этому определить направления педагогических воздействий для ее коррекции [4].

На основе комплексов интересов учащихся осуществляется дальнейшая организация учебного процесса, в который включается активный поиск ответов на поставленные в свободных текстах самими учащимися вопросы.

2. *Социальная направленность организации детской жизнедеятельности в школе* детерминирована политическими взглядами Селестена Френе, которые отличали его от его соратников и существенно повлияли на характер его педагогической концепции. Целью, объединяющей педагогическую и политическую деятельность С. Френе, была демократизация школы, т. е. создание школы для всех детей, независимо от их социальной принадлежности. Он считал, что такая школа будет способствовать уничтожению классового неравенства, формированию общества свободы, равенства и братства [11; 12]. Поэтому он верил в педагогику как едва ли не единственное средство преобразования человечества. Он считал, что его педагогика «при условии ее повсеместного применения должна способствовать социальному обновлению и ликвидации эксплуататорского и воинственного строя – капитализма» [2, с. 400].

С. Френе называл школу «воротами в будущее» призывал к «завоеванию молодого поколения для строительства будущей жизни», подчеркивал, что основной функцией школы является «не приспособление ребенка к той социальной и культурной среде, из которой он происходит, а формирование человека, носителя новых идей, способного противостоять этой среде и преобразовать ее» [9, с. 12]. Школа как социальный институт должна готовить детей к жизни и деятельности в обществе. Поэтому главной задачей учителей по созданию условий, способствующих достижению этой цели, является адекватное моделирование социума в стенах школы. «Так как школа – это общественный институт, внутренняя организация которого повторяет демократическое общество в миниатюре, то и социальные интересы будут оказывать здесь на ребенка сильное психологическое воздействие», – так представлял себе С. Френе социальные функции педагогики [6, с. 16].

Убежденность в том, что цели педагогики согласуются с общественными, привела С. Френе к мысли о необходимости создания в школе климата демократического сосуществования на основе сотрудничества учащихся в совете класса и рабочих группах. Сотрудничество предполагает

также коренное изменение отношений между учителем и учащимися в учебном процессе. «Мы хотим создать школу, в которой не только взрослые выполняют свои функции, но и дети берут на себя часть ответственности. Тем самым они готовятся к жизни в обществе», – так отвечают учителя школы С. Френе в Страсбурге на вопрос об отношениях между учителями как взрослыми, официально ответственными лицами, и классом. Место авторитарных отношений занимает интеграция между учителями и учащимися как партнерами [8, с. 25].

Социальное воспитание в педагогике С. Френе, приобщение к социальным и нравственным ценностям, называемое педагогом гражданским воспитанием, осуществляется не извне, а изнутри, т. е. не путем преподавания и чтения нотаций, а через собственный опыт учащихся в коллективной деятельности, деятельности школьного кооператива. Опыт жизни и деятельности школьного кооператива помогает учащимся осознать необходимость введения определенных правил. Учитель уклоняется от единоличного решения проблем, он передает это право учащимся. Поэтому в рамках школьного кооператива функционирует совет класса, который определяет цели занятий, место и время их проведения, обсуждает работы учащихся, вводит правила поведения в классе, решает конфликты [8].

В педагогике С. Френе сотрудничество является условием удовлетворения двух потребностей детей. Первая – это потребность в самостоятельной познавательной деятельности, которая «предполагает объединение усилий... заинтересованность всей группы в конечном результате» [3, с. 207–208]. В условиях сотрудничества познавательная деятельность учащихся становится дисциплинированной, потому что построена на их интересах, и полноценной, потому что объединяет усилия всех членов группы.

Вторая потребность – потребность в свободном общении детей, которое способно преодолеть детскую замкнутость только на основе сотрудничества. В условиях социального взаимодействия между детьми они учатся высказывать без стеснения и страха, что их не поймут, собственные мнения и терпимо относиться к чужим взглядам [5].

Прекрасным средством социализации школьников является метод печатного издания, делающий их тексты доступными для публичного чтения. Он предполагает создание издательской группы внутри класса и изготовление стенгазеты, а также других материальных продуктов учебной деятельности. Печатное издание осуществлялось в педагогике С. Френе на базе типографии, которую в современных условиях заменяют компьютер, принтер и множительная техника.

3. *Самоопределение учащихся* предполагает организацию учебной деятельности с учетом их интересов и инициативы на основе исследовательского метода и реализуется в трех направлениях.

Во-первых, С. Френе вводит «экспериментальное нащупывание» как «естественный метод» обучения детей, так как он удовлетворяет их врожденной «потребности исследовать, знакомиться с окружающим миром (во всех отношениях), идти вперед» (цит. по: [8, с. 27]).

С. Френе утверждает: «Знания добываются опытным путем, а не изучением правил и законов, как иногда думают. Браться в первую очередь за правила и законы – все равно, что ставить повозку впереди лошади» [4, с. 205]. Ребенок не нуждается в каких-то дополнительных правилах, чтобы научиться бегать или ездить на велосипеде. Так и в школе он «учится говорить, общаясь, учится писать, занимаясь письмом» (цит. по: [8, с. 47]). Таким образом, «экспериментальное нащупывание» как форма практической деятельности стало в педагогике С. Френе основным способом получения знаний о мире через собственный опыт.

Реализация принципа самоопределения на основе «экспериментального нащупывания» осуществляется посредством методических приемов «свободная работа» и «творческий проект». Выполняя «свободную работу», учащиеся приобретают навыки самостоятельного определения содержания и способов познавательной деятельности. Создание «творческого проекта» заключается в самостоятельном исследовании интересующей темы, находящейся в зоне «незнания» учащегося. Поэтому очень важно поддержать познавательную потребность и инициативу учащегося, интересующегося каким-либо вопросом. Творческий проект способствует развитию у детей умения самим видеть проблему, ставить перед собой задачи и решать их [7].

Во-вторых, самоопределение учащихся в обучении предполагает максимальную передачу им инициативы в организации познавательной деятельности. Но самоопределение в педагогике С. Френе – не синоним анархии. Если учащийся поставил перед собой задачу, то она должна быть решена, и учитель выполняет здесь контролирующую функцию [5]. Задача учителя усложняется тем, что, учитывая интересы и потребности учащихся, он должен следовать учебной программе в организации процесса обучения. С. Френе нашел методическое решение этой проблемы, предложив использовать учебную программу не в качестве барьера, а в качестве опоры: «Общество тоже ставит свои барьеры. В их числе есть общие – программы и учебные планы, которым мы вынуждены следовать, и специфические – привычки, традиции, общественное мнение, требования родителей и местных властей. Мы будем также учитывать все эти факторы, стараясь, по возможности, использовать их как опору» [4, с. 63–64].

Практическим способом восстановления гармоничного соотношения барьерных и опорных функций внешних требований стал прием «планирования». В учебном процессе, построенном на индивидуальных планах (учебных контрактах), составленных в рамках общих планов, комплекс «опор-барьеров» используется с максимальной выгодой. Помимо программных тем и упражнений в учебный контракт учащихся могут быть включены задания, предложенные ими самими и выходящие за рамки обязательного учебного плана [10].

В-третьих, самоопределение учащихся предполагает осознание ими цели учебной деятельности, стремление к конкретному материальному результату. Эта идея связана со взглядом С. Френе на роль труда в жизнедеятельности детей. Он выделяет три этапа в развитии ребенка. Первый – разведка на ощупь, период освоения в окружающем мире – заканчивается

к двум годам. Второй этап – период обживания, когда ребенок неосознанно стремится обобщить и упорядочить приобретенный опыт применительно к основным физиологическим потребностям, завершается к четырем годам. Третий этап – период труда, когда ребенок приступает к завоеванию окружающего мира. И только труд позволяет ему активно взаимодействовать с окружающей средой и преобразовывать ее. Поскольку настоящий труд является «удовлетворением естественной человеческой потребности в продуктивной созидательной деятельности» [4, с. 143], то при организации учебного процесса «необходимо, чтобы каждый ребенок видел реальные результаты своего труда, которыми он сможет гордиться в среде сверстников» [Там же, с. 145]. С. Френе образно объясняет свое мнение в «Обращении к родителям»: «Что касается школы, то до недавнего времени она давала задания, выполняющиеся учениками только по обязанности. Такие задания, больше похожие на пустые игры, занимают время, но не приносят никакой пользы. Машина, работающая вхолостую. Это забава ... от которой плакать хочется!» – и далее он провозглашает правило: «...В процессе обучения работа должна выполняться всерьез» [Там же, с. 178–179]. Осознать серьезность познавательной деятельности помогает в педагогике С. Френе печатное издание всех письменных работ, которые в дальнейшем используются в учебном процессе вместо учебников.

4. *Понимание школы как центра «подлинного общения»* основано на убеждении С. Френе о том, что ребенок испытывает естественную потребность в общении, которое является средством раскрытия его индивидуальности, самоутверждения в социуме и условием осуществления познавательной деятельности. «Сначала, до 5–6 лет, – утверждает педагог, – ребенок работает, говорит и рисует только для себя. Но довольно скоро он начинает ощущать потребность в общении. Так происходит социализация его сознания и поведения. Необходимо предоставить ему соответствующие возможности» [3, с. 145]. Дело в том, что семейный круг общения не удовлетворяет ребенка. В силу своей стихийности общение в бытовой, семейной среде неполноценно, и школа обязана восполнить этот пробел посредством организации условий для социального взаимодействия детей в процессе коммуникации или, иначе говоря, посредством «адекватного моделирования социума», предполагающего коммуникативное взаимодействие его членов в естественных ситуациях общения.

Идея организации в школе центра истинного общения реализуется в педагогике С. Френе благодаря предоставлению детям права на свободное самовыражение в слове и обмен мнениями. Свободное самовыражение, предполагающее речевое творчество, возможно в естественных жизненных ситуациях. Технологическими средствами коммуникации в педагогике С. Френе выступают свободный текст, свободная работа, творческий проект, стенгазета, школьная типография.

Свободные тексты, отражающие внутренний мир учащихся, их личное отношение к социальным явлениям, свободные работы и творческие проекты, выполнение которых стимулируется индивидуальными познавательными потребностями, предоставляют личностно значимую содержа-

тельную основу для детских дискуссий, следующих за устной презентацией перед классом. Стенгазета как средство коммуникации поднимает межличностное общение на социальный уровень, где тексты и работы учащихся приобретают общественную значимость: «Школьная типография – прекрасное средство для социализации: буква за буквой, и детский текст становится напечатанной страницей газеты. А газета выйдет за пределы школы, ее может прочитать любой человек» [4, с. 145].

5. *Создание образовательной среды* предполагает материальное преобразование класса и обеспечение учащихся всеми необходимыми информационными материалами и учебно-практическими пособиями, стимулирующими самостоятельную познавательную деятельность.

Образовательный процесс рассматривается в педагогике С. Френе как организация деятельности субъекта по освоению окружающей действительности через активное взаимодействие с ней. С. Френе говорит: «Ребенок не формируется извне, он, подобно растению, создает себя изнутри, и этот процесс строго индивидуален, таков один из законов жизни. Внешние условия служат ребенку, как и растению, “материальной базой”, где он черпает ресурсы, необходимые для его питания и роста, на нас лежит обязанность приблизить эти ресурсы, создать для него благоприятную питательную среду» [Там же, с. 105].

Создание образовательной среды обеспечивается преобразованием учебного помещения с целью предоставления психологических и материальных условий для реализации технологии С. Френе.

Психологические условия организуются за счет упразднения учительской кафедры, которая является обязательным атрибутом авторитарной школы. «Учительская кафедра на подмостках, – говорит С. Френе, – нам ни к чему. Учитель почти всегда или совсем не будет давать уроков в традиционном смысле этого слова. Его задачей станет совместная работа с учениками в разных уголках класса» [Там же, с. 55]. Отказ от учительской кафедры или стола, который стоит выше, чем парты учащихся, является внешним проявлением перехода к сотрудничеству между учителем и учащимися, которые в такой обстановке ощущают себя равноправными участниками учебного процесса.

На создании внешних условий, составляющих «материальную базу» обучения, С. Френе всегда делал особый акцент. Педагог утверждал: «От материальных факторов в большей мере, чем принято думать, зависит успех новых методов» [4, с. 50]. Материальная и техническая база, на которой строится вся система воспитания по С. Френе, преследует «главную цель – сделать как можно более эффективной работу детей» [Там же, с. 76].

Создание материальных условий предполагает, во-первых, введение современных технических средств, которые поднимают школу на соответствующий уровень технического прогресса и позволяют материализовать учебный продукт. «Школа, – говорит С. Френе, – проникнутая духом новой жизни, составляющая неотъемлемую часть социальной среды, должна привести в соответствие с достижениями прогресса не только свои помещения, учебные программы и распорядок жизни, но также орудия

труда и технические средства» [Там же, с. 26]. В качестве нового технического средства обучения С. Френе вводит типографию.

Во-вторых, материальные условия должны обеспечить учащихся учебно-практическими пособиями, заменяющими в педагогике С. Френе учебники, которые, по его мнению, лишают ребенка самостоятельности в познании. Учебно-практические пособия, а именно необходимые материалы для проведения опытов, картотеки, карточки для самоконтроля, библиотеки, аудио- и видеотеки, предоставляющие необходимую учебную информацию, распределяются по рабочим уголкам для индивидуальной самостоятельной работы по разным школьным предметам. Создание рабочих уголков предполагает отказ от традиционных ученических парт, их могут заменять обычные столы, расставленные таким образом, чтобы учащиеся могли свободно передвигаться по классу.

Описание принципов образовательной концепции педагога-новатора позволяет сделать следующие выводы. Педагогическое наследие С. Френе, во-первых, не потеряло своей актуальности, так как отвечает современным требованиям организации образовательного процесса в рамках личностно-ориентированной парадигмы и, во-вторых, представляет собой целостную систему взаимосвязанных средств и методов для создания педагогических условий с целью развития личности, обладающей такими качествами, как активность, самостоятельность, коммуни-кабельность, толерантность.

Литература

1. Вульфсон Б. А. Вступительная статья // Френе С. Избр. пед. соч. М., 1990.
2. Легран Л. Селестен Френе // Перспективы. Вопр. образования. – 1994. № 1/2 (85/86).
3. Френе С. Избр. пед. соч.: пер. с фр. М., 1990.
4. Френе С. // Антология гуманной педагогики. М., 1996.
5. Altermann K., Glänzel H. Freinet-Pädagogik will den Kindern das Wort geben. Magdeburg; Berlin, 1992.
6. Baillet D. Freinet – praktisch: Beispiele und Berichte aus rundschule und Sekundarstufe. Weinheim; Basel, 1995.
7. Bönsch M. Offener Unterricht und kommunikativer Unterricht. Freiarbeit und Beziehungsdidaktik. Oldenburg, 1993.
8. Dietrich I. Handbuch Freinet-Pädagogik: eine praxisbezogene Einführung. Weinheim; Basel, 1995.
9. Eliade B. Offener Unterricht. Basel, 1975.
10. Huschke P. Wochenplan-Unterricht, einen Einführung... Weinheim; Basel, 1995.
11. Jörg H. So macht Schule Freude. Freinet-Pädagogik in Texten, Dokumenten und Bildern. Wolfsburg, 1985.
12. Zehrfeld K. Freinet in Praxis. Weinheim; Basel, 1979.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 371.73 (043.3)

Н. И. Перминова

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА

В статье анализируется проблема эффективности внеурочных форм занятий физической культурой в общеобразовательных школах на основе мониторинга, определяются пути ее решения. Представлена авторская модель организации и проведения названных занятий.

Ключевые слова: здоровье, кондиционные физические качества, педагогический мониторинг, педагогический мониторинг состояния физической подготовленности, внеурочные организационные формы занятий, социально-культурный и социально-психологический критерии мониторинга.

The problem of efficiency of extracurricular forms of physical training lessons at schools on the basis of monitoring is analyzed in the article. The ways to solve this problem are determined. Besides it is expounded the model of organizing and realization lessons, which the author presents.

Key words: health, conditioned physical qualities, pedagogical monitoring, pedagogical monitoring of physical preparedness, forms of extracurricular organizational lectures, social and cultural and social and psychological criteria of monitoring.

Известно, что состояние здоровья школьников в значительной мере определяется оптимально организованной двигательной активностью, которая проявляется, прежде всего, в развитии кондиционных физических качеств. Наличие взаимосвязи между физической подготовленностью и состоянием здоровья человека – установленный факт. В физическом воспитании всегда измерялся и оценивался уровень физической подготовленности школьников. Для этого проводится тестирование, которое является неотъемлемой и обязательной частью любой программы физического воспитания. Именно кондиционная физическая подготовленность определяет состояние физического здоровья человека, ставшего основным объектом принятого в 2001 г. Правительством РФ постановления «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи».

Но массовые исследования кондиционной физической подготовленности школьников показывают, что многие из детей не справляются с нормативными требованиями школьной программы (Г. А. Васильков, М. Г. Камерцер,

Ю. А. Пеганов, Л. А. Семенов и др.). Так, учащиеся школ Свердловской области, по данным исследования 2005 г. Л. А. Семенова, не выполняют требования программы по показателям: выносливости – 47 и 51 % мальчиков и девочек соответственно; гибкости – 48 и 43 %; скоростной силы – 43 и 58 %; собственно силы – 59 и 35 %.

Для диагностики кондиционной физической подготовленности учащихся школ использовались следующие тестовые методики: бег на 30 м со старта (оценка быстроты); бег на 1000 м (оценка выносливости); прыжок в длину с места (оценка скоростной силы); наклон вперед из положения «сидя» (оценка гибкости); подтягивание на высокой перекладине (оценка силы у мальчиков); поднимание-опускание туловища из положения «лежа» в течение 30 с (оценка силы у девочек).

При обработке полученных результатов тестирования в качестве критериев были взяты нормативные требования Комплексной программы физического воспитания учащихся 1–9-х классов [10, 106–204].

Тестирование уровня развития кондиционных качеств подтвердило невыполнение учащимися нормативных требований программы.

Невысокая эффективность учебного процесса, построенного на традиционных формах занятий, нередко принудительное участие школьников в спортивно-оздоровительных мероприятиях и соревнованиях не способствуют улучшению их здоровья и не формируют положительного отношения к занятиям физической культурой. У некоторых ребят на фоне неудач вырабатываются защитные реакции протеста и нежелание заниматься физкультурой. Они болезненно переживают различные коллективные формы соревнований (кроссы, «Веселые старты» и т. д.), во время которых из-за своих слабых физических возможностей подводят весь класс и видят крайне негативное отношение к себе одноклассников.

Обеспечить школьникам необходимую физическую подготовку, привить навыки самостоятельных занятий, дать нужные знания и умения, да еще сформировать потребность в физическом совершенствовании с помощью двух уроков в неделю невозможно. Поэтому в 1986 г. в качестве обязательных организационных форм занятий физической культурой в школе были введены так называемые внеурочные занятия: в режиме учебного дня (гимнастика до начала учебы, физкультминутки); внеклассные (занятия в группах общей физической подготовки, спортивных кружках и секциях); внешкольные (домашние задания и др.), задача которых – не заменять программные мероприятия, а только дополнять их, давая возможность для расширения содержания и увеличения времени обучения.

Организация внеурочных форм занятий физическими упражнениями регулируется материалами Министерства образования и науки и Министерства здравоохранения Российской Федерации. К таким документам относятся школьная программа по физическому воспитанию, программы по внеклассной спортивной работе, методические письма по организации процесса физического воспитания учащихся.

Эффективность организации и проведения внеурочных форм занятий во многом обусловлена соответствием их содержания особенностям кондиционной подготовленности школьников, возможностями использования для коррекции отклонений в их физической подготовленности и стимулирования их желания участвовать в этих занятиях.

Анализ существующих подходов к организации физического воспитания школьников в МОУ СОШ г. Нижний Тагил показал, что учителя физической культуры достаточно широко используют внеурочные организационные формы занятий (занятия в режиме учебного дня, малые, внеклассные и внешкольные формы занятий), но, к сожалению, эти начинания не приносят положительного результата, и уровень развития кондиционных физических качеств учащихся остается очень низким. Из 714 школьников низкий уровень развития выносливости имеют 51 %, гибкости – 64 % и силы – 65 % детей.

Проведенный нами анализ организации занятий показал, что одной из причин их низкой результативности является то, что их содержание не учитывает не только индивидуальных, но и групповых особенностей физической подготовленности учащихся. Не учитываются также во многом неодинаковые условия проведения различных организационных форм. Недостаточное внимание уделяется учителями оптимизации содержания малых форм физкультурно-оздоровительной работы – гимнастики до учебных занятий и физкультминуток, а ведь именно они при умелом подходе могут повысить уровень физической подготовленности детей и дать большой оздоровительный эффект. Со стороны органов управления отсутствует информационная поддержка учителей физической культуры в области организации и проведения мероприятий, направленных на коррекцию отстающих в развитии физических качеств и повышение кондиционной физической подготовленности учащихся. И очень тревожно, что ни учителя, ни учащиеся, ни родители не имеют сколько-нибудь определенного представления о реальном состоянии физической подготовленности детей. Подавляющее их большинство считает, что она соответствует норме (при этом, как уже отмечалось, около 50 % учащихся не выполняют нормативы, определенные Государственной программой по физическому воспитанию).

Анкетирование учителей физической культуры показало, что они не знают даже о приблизительном числе учащихся в классах, не выполняющих нормативные требования. На вопрос: «Укажите, пожалуйста, какое примерно число учащихся в каждом классе не выполняет нормативные требования программы?» из 44 опрошенных учителей совсем не ответили 18 (41 %), а 26 человек (59,1 %) считают, что количество не выполняющих контрольные нормативы равно всего 2–10 %, хотя фактическое невыполнение контрольных нормативов составляет 50 % и более.

Одной из существенных причин такой ситуации, по нашему мнению, является то, что учителя физической культуры не уделяют должного внимания контролю за физической подготовленностью учащихся, поэтому не реализуются стимулирующая и организационная функции управле-

ния. Проведение регулярного мониторинга физического развития должно ориентировать и учителей, и учеников на улучшение результатов, выполнение нормативов, должно служить для учителей стимулом повышения их профессиональной компетентности.

Опрос 85 учащихся показал, что они имеют завышенный уровень самооценки развития кондиционных физических качеств: всего 20 % учащихся отмечают низкий уровень развития скоростной силы, 11,8 % – развития силы, 23,6 % – гибкости и 5,9 % – выносливости. Реальный же показатель развития этих физических качеств гораздо ниже и колеблется в пределах от 39,5 % детей с низким уровнем развития скоростной силы до 68,5 % детей с низким уровнем развития гибкости.

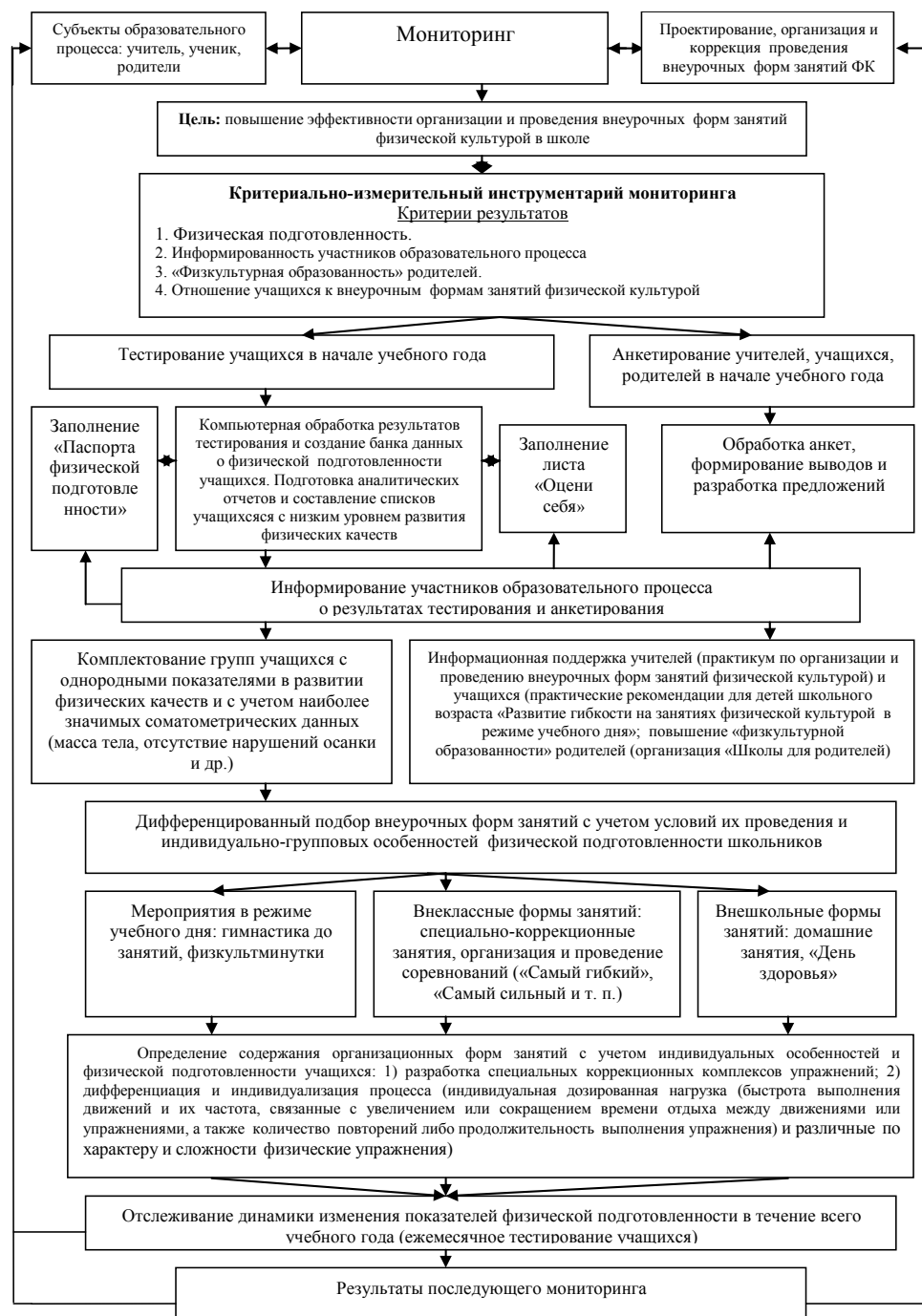
На вопрос анкеты «С желанием ли Вы посещаете внеурочные занятия?» из 85 респондентов ответ «да» дали 35 человек (42 %), ответ «нет» – 24 человека (29 %), а 26 человек (31 %) выбрали ответ «скорее нет, чем да». Одной из причин снижения удовлетворенности внеурочными занятиями физической культурой у школьников и нежелания посещать дополнительные занятия физической культурой является отсутствие информации о показателях развития их физических качеств (силы, быстроты, выносливости и т. п.) и контроля со стороны учителя за изменением у детей уровня развития этих качеств.

К существенным проблемам физической культуры, от решения которых зависит дальнейшее здоровье наших детей и их мотивация к занятиям физической культурой, является проблема «физкультурной образованности» родителей. Анкетирование 65 родителей детей младшего школьного возраста свидетельствует о том, что они не совсем верно и целенаправленно подходят к вопросам воспитания у детей осознанной потребности в занятиях физкультурой и спортом. Уровень «физкультурной образованности» родителей невысок и в определенной мере зависит от работы, которую ведут с ними учителя образовательных учреждений.

В школах проводятся соревнования по различным видам спорта, но в них, как правило, участвуют сборные команды классов. А вот постоянное отслеживание результатов кондиционных качеств учащихся, имеющих низкий уровень их развития, с помощью внутригрупповых соревнований по программе содержания мониторинга, отсутствует. При таком подходе у детей нет заинтересованности и стимулов к каким бы то ни было формам занятий физической культурой.

Таким образом, используемые учителями физической культуры внеурочные формы занятий оказываются выключенными из целостного педагогического процесса.

С целью решения выявленных проблем в системе физического воспитания в школах и повышения эффективности организации и проведения внеурочных форм занятий физической культурой нами была разработана и успешно реализована в общеобразовательных учреждениях г. Нижнего Тагила модель организации и проведения внеурочных форм занятий на основе мониторинга (см. рисунок).



Модель организации и проведения внеурочных форм занятий физической культурой в школе на основе мониторинга

Мы предположили, что учет результатов теоретического исследования и применение модели будут способствовать повышению физической подготовленности школьников и, следовательно, повышению качества и эффективности организации физического воспитания школьников в целом, улучшению их здоровья.

Педагогический мониторинг состояния физической подготовленности представляет собой научно обоснованную систему регулярно проводимых мероприятий по наблюдению, анализу, оценке и прогнозу состояния развития основных физических качеств [13].

Мониторинг позволил нам систематически применять наблюдение, проводить анализ, давать оценку действиям, осуществлять целевое планирование, которое было ориентировано, прежде всего, на конкретный конечный измеряемый результат. Для каждого отдельного учащегося таким результатом стало выполнение им установленного программой нормативного требования, а также динамика его улучшения. Мониторинг дал также возможность выявить учащихся с низким уровнем физической подготовленности, на основании чего стало возможным проведение индивидуально-групповой направленной коррекционной работы.

Кроме традиционно принятого *социально-биологического* критерия (физическая подготовленность), оценивающего результативность организации и проведения физического воспитания школьников, мы применяли *социально-культурный* (в том числе, информированность учителей, учащихся и «физкультурная образованность» родителей) и *социально-психологический* (прежде всего, отношение детей к занятиям физической культурой) критерии мониторинга.

Процедура организации и проведения внеурочных форм занятий физической культурой, согласно нашей модели, предполагала реализацию трех этапов: диагностико-информационного, деятельностного и контрольно-коррекционного.

Изучение физической подготовленности школьников и их отношения к внеурочным занятиям физической культурой дали возможность строить каждое занятие на основе индивидуально-группового подхода.

При планировании содержания различных форм организации занятий физической культурой мы учитывали не только индивидуально-групповые отклонения в состоянии физической подготовленности, но и условия проведения занятий, а дифференцированный подход к учащимся предполагал индивидуальную дозированную нагрузку и различные по характеру и сложности физические упражнения.

Организация занятий строилась следующим образом: 1) были сформированы коррекционные группы с учетом отклонений в физической подготовленности и ряда однородных наиболее значимых соматометрических показателей (масса тела, отсутствие нарушений осанки); 2) каждый учащийся коррекционной группы получил информацию о своей физической подготовленности и физическом качестве, которое подлежит коррекции; 3) был проведен подбор организационных форм занятий

с учетом их возможного воздействия на коррекцию отстающего в развитии физического качества; 4) для каждой группы был разработан коррекционный комплекс упражнений с методическими указаниями по его применению; 5) индивидуально определялся объем и интенсивность физических нагрузок.

На основании выявленных индивидуальных отклонений в развитии кондиционных физических качеств учащихся подбирались внеурочные организационные формы занятий: занятия в режиме учебного дня (гимнастика до начала учебы, физкультминутки), внеклассные (специально-коррекционные занятия и соревнования) и внешкольные (домашние занятия со специально-коррекционной направленностью и еженедельные «Дни здоровья»).

Учащиеся коррекционных групп получали информацию о результатах тестирования физической подготовленности, заполняли «Паспорт физической подготовленности» и лист «Оцени себя» (ежемесячно), знакомились с основными тестовыми методиками по физической подготовленности.

Акцентируя внимание на содержательной стороне информационного обеспечения, мы стремились направить детей на совершенствование своих двигательных кондиций и повысить их мотивацию к внеурочным занятиям физической культурой.

Для информационной поддержки учителей был проведен практикум по организации и проведению рассматриваемых занятий, направленных на коррекцию отстающих в развитии кондиционных физических качеств. Содержание практикума включало вопросы организации и методики, а также разучивание специально-коррекционных комплексов упражнений.

Были продуманы содержание и методика проведения внеурочных форм занятий, разработаны и апробированы комплексы упражнений гимнастики до занятий, для физкультминуток, специально-коррекционных занятий, домашних занятий и Дня здоровья, направленные на коррекцию отклонений в развитии физических качеств школьников. Такое акцентирование содержательной стороны организации повышало мотивацию детей к внеурочным формам занятий физической культурой и к совершенствованию своих физических кондиций.

Гимнастика до занятий использовалась нами для коррекции таких физических качеств, как гибкость, сила, скоростная сила. Основу комплексов гимнастики с направленностью на коррекцию отклонений в гибкости составили гимнастические упражнения. Продолжительность занятия была равна 10 мин. Поскольку доказано, что при одном и том же суммарном объеме выполнения упражнений наиболее эффективно ежедневное их выполнение, гимнастика до занятий проводилась 6 раз в неделю.

Физкультминутки позволяли использовать лишь упражнения на гибкость и в некоторых случаях на развитие скоростной силы, т. е. те упражнения, развитие которых не требует большого пространства. В физкультминутках с направленностью на коррекцию отклонений в развитии гибкости применялась система статических упражнений, способству-

ющая повышению эластичности мышц, – стретчинг. При разработке комплексов упражнений учитывались принципы доступности и возрастной адекватности с ориентацией на «зону ближайшего развития» школьников. Трудность увеличивали постепенно с учетом возрастающих возможностей ученика. Продолжительность занятий составила 3 мин. Периодичность проведения – 6 раз в неделю на двух-трех уроках.

Специально-коррекционные занятия использовались нами для направленного воздействия на развитие таких кондиционных физических качеств, как сила, скоростная сила, быстрота, гибкость и выносливость. Содержание комплексов упражнений, направленных на коррекцию отклонений в развитии силы, составили упражнения с самоотягощением и упражнения с внешним непределённым отягощением, но с предельным количеством повторений. Для развития (коррекции) скоростной силы применялись комплексы упражнений, выполняемые непрерывно с повторами от 8 до 16 раз. В занятия по развитию (коррекции) быстроты были включены беговые и прыжковые упражнения, а также подвижные игры и эстафеты.

Домашние занятия являются одной из наиболее приемлемых и эффективных форм привлечения учащихся к ежедневным, систематическим занятиям физической культурой и помогают индивидуализировать процесс коррекции физических качеств. Учитывая ограниченность домашнего пространства, такие занятия использовались для коррекции кондиционных физических качеств гибкости, силы, скоростной силы. При определении содержания конкретных домашних заданий мы руководствовались принципами обоснованного отбора материала, соответствующей методикой, принципом убеждения учеников в необходимости проведения занятий и развития мотивации к выполнению предлагаемых занятий. Основой содержания упражнений, направленных на коррекцию отклонений скоростной силы у юношей и гибкости у девушек, стал комплекс гимнастических упражнений, выполняемых методом круговой тренировки. Чтобы данная форма занятий была продуктивной, постоянно отслеживали динамику развития (коррекции) гибкости у девушек и скоростной силы у юношей. Для этого учащиеся завели дневник домашних заданий, который включал в себя следующие разделы: содержание заданий, дату их выполнения, результаты занятий и простейшие функциональные показатели (ЧСС, частота дыхания в покое). Продолжительность занятия составляла 30 мин, а периодичность проведения – 3 раза в неделю.

Для повышения «физкультурной образованности» родителей были организована «Школа для родителей». В содержание занятий входили рекомендации по проведению дней здоровья, с направленностью на коррекцию отстающих в развитии физических качеств учащихся. На изучение теоретической части программы, включая самостоятельное изучение материала, было отведено 20 ч, которые равномерно распределялись на сентябрь, октябрь и ноябрь (деятельностный этап).

День здоровья с родителями был проведен для направленного воздействия на развитие таких кондиционных качеств, как выносливость, быстро-

та, сила, скоростная сила и гибкость. Так, например, в содержание занятий Дня здоровья по развитию (коррекции) выносливости включили медленный непрерывный бег (5 мин, ЧСС – 130–150 уд/мин), прыжки через короткую скакалку (2–3 мин, ЧСС – 130–140 уд/мин), гимнастические упражнения, выполняемые с высокой интенсивностью (4 мин, ЧСС – 150–170 уд/мин), а также подвижные игры и эстафеты (5 мин, ЧСС – 150–170 уд/мин).

Одним из основных принципов проведения организационных форм занятий с использованием специально-коррекционных комплексов упражнений является их индивидуализация и дифференциация.

Индивидуализация предполагает обязательный учет особенностей каждого ученика. Мы выделили группу учащихся, имеющих однородные показатели в развитии физического качества, что отвечало требованиям индивидуально-групповой организации учебно-тренировочного процесса. При реализации модели использовался индивидуально-групповой подход.

Специально-коррекционная работа представляла собой специально разработанные комплексы упражнений для преодоления низкого уровня развития кондиционных физических качеств средствами физического воспитания и подбор индивидуальной нормы нагрузки для школьников.

При подборе упражнений нагрузку регулировали в зависимости от уровня развития физических качеств группы учащихся. Для этого подбирали быстроту выполнения движений и их частоту, связанные с увеличением или сокращением времени отдыха между движениями или упражнениями, а также количество повторений либо продолжительность выполнения одного и того же упражнения.

Для повышения мотивации учащихся экспериментальной группы (ЭГ) на совершенствование своих физических кондиций было разработано содержание соревновательной деятельности и проведены внутригрупповые соревнования на основе упражнений, соответствующих тестовым методикам, используемым при проведении мониторинга (контрольно-коррекционный этап). Так, например, для коррекционной группы учащихся с низким уровнем развития гибкости проводились соревнования «Самый гибкий», а для учащихся с низким уровнем развития быстроты – «Самый быстрый» и т. д. В отчетную информацию по итогам соревнований включались индивидуальные показатели прироста результатов физических качеств каждого учащегося или показатели их ухудшения. Составительный характер таких соревнований повышал мотивацию учащихся к занятиям физической культурой. Во время проведения таких групповых соревнований (т. е. в организованных формах физического воспитания) происходило развитие физического потенциала у детей, имеющих низкий уровень развития кондиционных физических качеств. Отслеживание результатов позволило своевременно выявлять проблемы и вносить изменения в процесс коррекции физических качеств учащихся.

Реализация разработанной модели организации и проведения внеурочных форм занятий физической культурой в школе на основе мониторинга показала, что в специально сформированных коррекционных груп-

пах достоверно улучшились показатели кондиционных физических качеств учащихся.

Установлена эффективность реализации представленной модели, проявившаяся в существенном, статистически значимом улучшении физической подготовленности учащихся. Так, направленно используемые упражнения, даже в физкультминутках, способствовали увеличению гибкости на 61 % (у девочек в начале учебного года было 5,1 см, стало 9,7 см). Аналогично высокие показатели были получены и при организации и проведении домашних занятий, гимнастики до занятий и других внеурочных форм занятий физической культурой.

Результаты повторного анкетирования учащихся выявили на положительную мотивацию детей к внеурочным формам занятий. Так, из 369 опрошенных на вопрос анкеты «С желанием ли вы посещаете внеурочные занятия?» ответили «да» 306 чел. (83 %), ответ «Скорее да, чем нет» выбрали 63 респондента (17 %).

Таким образом, применение разработанной нами модели организации и проведения внеурочных форм занятий физической культурой в школе на основе мониторинга способствовало повышению физической подготовленности учащихся и улучшению их здоровья.

Литература

1. Акимова В. А. Здоровье детей. Медицинские проблемы физической культуры. Вып. 1. Киев, 1997.
2. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. 1995. № 4. С. 2–7.
3. Бальсевич В. К., Шестаков М. П. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания школьников // Спорт, духовные ценности, культура. Вып. 7 / РГАФК. М., 1997.
4. Васильков Г. А. КПД урока и его слагаемые // Физ. культура в шк. 1988. № 1. С. 11–16.
5. Виленский М. Я., Литвинов Е. Н. Физическое воспитание школьников: вопросы перестройки // Физ. культура в шк. – 1990. – № 12. – С. 2.
6. Давыдов В. Ю. Что такое мониторинг состояния здоровья населения, физического развития и физической подготовленности детей, подростков и молодежи? // Физ. культура: воспитание, образование, тренировка. 2002. № 3. С. 46–47.
7. Закон об образовании Российской Федерации // Рос. газ. 1996. 23 янв.
8. Закон о физической культуре и спорте Российской Федерации // Там же.
9. Камерцер М. Г. Урок после урока. М.: Физкультура и спорт, 1987. 108 с.
10. Комплексная программа физического воспитания учащихся I–XI классов // Программы общеобразовательных учреждений физического воспитания учащихся I–XI классов. М.: Просвещение, 1996.

11. Лукьяненко В. П. Современное состояние и концепция реформирования системы общего образования в области физической культуры. М.: Сов. спорт, 2005. 256 с.: ил.

12. Постановление Правительства Российской Федерации «Об общероссийской системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи» от 29.12.2001 г. № 916 // Рос. газ. 2002. 12 янв.

13. Семенов Л. А. Мониторинг кондиционной физической подготовленности в образовательных учреждениях: состояние, проблемы, перспективы: моногр. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 168 с.

14. Семенов Л. А., Андрияшина Т. В., Балмашев В. С., Терешкин А. Ф., Хозяинова-Цегельник Т. К. Коррекция кондиционной физической подготовленности школьников на основе проведения мониторинга: учеб. пособие / под ред. Л. А. Семенова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 97 с.

15. Строкова Т. А. Мониторинг в школьном образовании: моногр. Тюмень: Изд-во Тюменск. гос. ун-та, 2007. 196 с.

16. Янсон Ю. А. Физическая культура в школе: науч.-пед. аспект: кн. для педагога. Ростов н/Д: Феникс, 2004.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 348.147

С. А. Чичиланова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье обосновывается необходимость иноязычной коммуникативной подготовки молодых специалистов к международному профессиональному сотрудничеству, расширению международного делового и профессионального взаимодействия в сферах труда, техники, экономики, охраны окружающей среды. Представлена технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, внеаудиторная самостоятельная работа, критерии и показатели уровня сформированности компетенции, технология, иностранный язык.

A necessity of a foreign communicative preparation for international professional cooperation of young specialists is based in the article. Besides it stressed significance for them information about widening the horizons of international business and professional mutual interaction in the sphere of Labour, Technology, Economics and Environmental protection. A technology of forming communicative preparation is expounded.

Key words: foreign communicative competence, extracurricular self-dependent work, criteria and indices of organized competence level, technology, foreign language.

Как показал анализ литературы, в настоящее время в технических вузах не уделяется достаточного внимания формированию иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе внеаудиторных самостоятельных занятий, хотя именно в этом виде работы наиболее отчетливо проявляются мотивация обучающегося, его самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества [1; 2, с. 2–4]. Самостоятельная работа относится сейчас к одной из важных и широко обсуждаемых проблем преподавания в вузе, так как в соответствии с требованиями программ учебных дисциплин на ее выполнение отводится от 40 до 50 % учебного времени.

Мы полагаем, что одним из способов формирования ключевых компетенций специалиста в контексте требований современного общества должна стать активизация внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов, в том числе по овладению иностранным языком. Тем не менее мы подчеркиваем, что такая деятельность может быть только неотъемлемым дополнением аудиторного изучения иностранного языка. Известно, что не все выпускники

ки вузов одинаково хорошо знают иностранный язык. Подлинным владением иностранным языком можно считать умение выражать свои мысли непосредственно в форме данного языка, не прибегая к родному, читать, понимать, говорить и писать с достаточной степенью точности, осваивать страноведческую информацию и использовать ее в общении. К сожалению, наши студенты не способны самостоятельно совершенствовать свой иностранный, не имеют устойчивой привычки черпать новые знания и освежать старые, применять технические средства обучения [10; 12].

Существование названной проблемы и стало для нас причиной разработки технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

С помощью технологии осуществляется практическое воплощение теории. Понятие технологии прочно вошло в педагогику вследствие возрастающей роли научно-технического прогресса и технологизации гуманитарных областей знания. В производственном процессе технология – это система предложенных наукой алгоритмов, способов и средств, применение которых ведет к заранее намеченным результатам деятельности, гарантирует получение продукции заданного количества и качества [8]. Технология – это и способ, и результат внедрения научных достижений. Как отмечает В. П. Беспалько, любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством [3].

Мы будем понимать педагогическую технологию формирования иноязычной коммуникативной компетенции студента технического вуза в ходе внеаудиторной самостоятельной работы как процесс решения совокупности заданий, поэтапное выполнение которых, основанное на альтернативности, демократизме, высокой степени мотивации и соответствии требованиям к уровню владения иностранным языком, способствует формированию необходимого уровня данной компетенции.

Разработка названной технологии осуществлялась нами с опорой на коммуникативный, личностно-деятельностный и содержательный подходы [5; 6]. При ее создании мы руководствовались основными положениями технологии коммуникативного обучения иноязычной культуре Е. И. Пассова [5], а также педагогическими технологиями на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся (игровые технологии, проблемное обучение, коммуникативные технологии).

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку мы осуществляли по следующей схеме:

1. Постановка цели.
2. Диагностика (4 раза в семестр посредством тестирования, анкетирования, выполнения контрольных заданий и т. д.).
3. Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции, который включает следующие этапы:
 - а) мотивационно-познавательный: формирование мотивов, побуждений, определяющих характер деятельности, способы накопления зна-

ний, учебная работа, выполнение репродуктивных заданий [11, с. 68], диагностика, коррекция;

б) когнитивно-деятельностный: формирование и развитие восприятия, воображения, мышления, памяти, речи, активности личности, направленной на выполнение действий в соответствии с поставленной задачей, выполнение репродуктивно-практических заданий, в том числе и в период прохождения учебной практики в фермерском хозяйстве Франции [11], диагностика, коррекция;

в) рефлексивно-оценочный: развитие способности дать объективную оценку своей деятельности, понять восприятие себя другими, выполнение творческих заданий в ходе лингвистической стажировки в стране изучаемого языка [11], диагностика, коррекция;

г) этап усложнения деятельности, вовлечение будущих инженеров в решение более сложных профессионально-творческих задач: формирование стремления работать качественнее, стимулирование творческого отношения к профессиональной деятельности, развитие способности самооценки, выполнение творческих заданий в процессе прохождения производственной практики на предприятии в стране изучаемого языка [11], диагностика, оценка.

Для оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в ходе внеаудиторной самостоятельной работы нами были определены показатели и критерии эффективности процесса ее формирования.

В качестве показателей мы выделяем:

- сформированность иноязычных коммуникативных знаний и умений;
- наличие высокой степени мотивации к иноязычной коммуникативной деятельности и ее творческому преобразованию, взаимодействию и сотрудничеству в сфере иноязычного общения;
- сформированность способности самостоятельно управлять своей деятельностью как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте конечных целей изучения иностранного языка.

К критериям сформированности иноязычной коммуникативной компетенции мы относим:

- содержательно-смысловой, под которым мы понимаем способность коммуниканта к овладению знаниями, умениями и навыками, опытом взаимодействия, творческой деятельности в соответствии с социальными нормами, ценностями и идеалами, что предполагает свободное владение иноязычной речью, наличие сформированных навыков аудирования, понимание и правильный перевод иноязычных текстов на русский язык;
- лингвистический, предполагающий способность к отбору, определению последовательности и дозировки языковых средств выражения в зависимости от потребности общения (правильность лексического, грамматического, синтаксического и фонетического оформления иноязычной речи);

• стратегический, определяющий способность к планированию, организации, выполнению заданий и самоконтролю, выявлению и исправлению собственных ошибок в процессе внеаудиторной самостоятельной работы [7].

На данном этапе создания технологии нами были использованы результаты исследований В. В. Краевского, В. В. Маткина, Т. И. Поповой, А. Ф. Присяжной, М. Н. Скаткина, О. Н. Щеголевой и др.

Представленная классификация показателей и критериев позволила дать объективное определение уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, которые мы обозначили как *низкий*, или *элементарный* (А), *средний* (В) и *высокий* (С) (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика уровней сформированности иноязычной коммуникативной компетенции

Уровень	Вид деятельности
А	Умение делать короткие записи, написать простое частное письмо, читать короткие несложные тексты, найти информацию в тексте, понимать статьи и тексты с описанием событий повседневной жизни
В	Умение четко, структурированно выразить мысль, объяснить свою точку зрения, описать сложные события в письме, сочинении, реферате, читать и понимать современные литературные тексты, использовать различные стили речи
С	Умение составить сложный текст с четким описанием деталей по различным темам, написать доклад или сообщение по той или иной теме, выразить свое отношение к событиям, читать и понимать без усилий сложный текст, проанализировать способы выражения чувств, состояний, написать критическую заметку, использовать профессиональную терминологию

Таким образом, существуют различные уровни иноязычной коммуникативной компетенции, определяющиеся степенью сформированности знаний, умений и навыков, необходимых для общения на иностранном языке в соответствии с условиями коммуникации.

Разработанная нами технология предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в результате внеаудиторной самостоятельной работы. Основу технологии составляет совокупность отобранных нами в продолжение 14-летнего опыта работы со студентами заданий, поэтапное выполнение которых при соблюдении педагогических условий дает положительный эффект. Эти задания четко дифференцируются в зависимости от стартовых возможностей студентов.

Успешную реализацию технологии обеспечивают следующие педагогические условия:

- поэтапное выполнение заданий коммуникативной направленности;

- активизация рефлексивной деятельности студентов в парных, групповых и коллективных формах работы в ходе проведения внеаудиторной самостоятельной работы;

- построение процесса обучения в соответствии с принципом связи обучения с практикой, приводящее к стимулированию интереса к самостоятельной внеаудиторной работе, самоорганизации, самодеятельности, учитывающее мотивацию студента на основе права выбора учебных заданий.

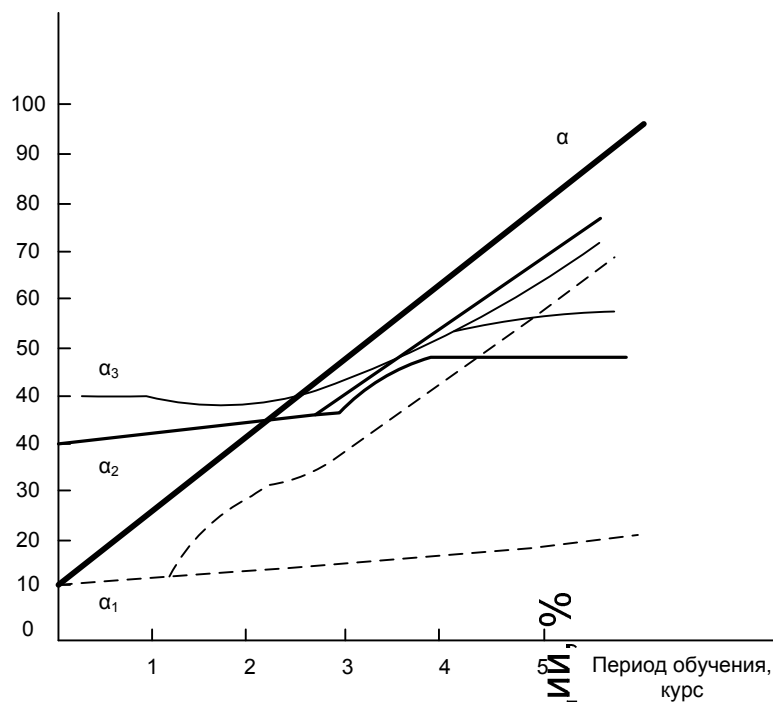
В опытно-поисковой работе были задействованы студенты Челябинского государственного агроинженерного университета: 53 студента составили экспериментальную группу, на примере которой апробировалась технология формирования исследуемой компетенции.

Результаты исследования отображались нами на графике развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе применения разработанной нами технологии (см. рисунок). Подобную кривую мы составляли для каждого студента. В соответствии с контрольным срезом знаний всех студентов, участвующих в опытно-поисковой работе, можно условно разделить на «слабых», «средних» и «сильных» – в зависимости от различных стартовых условий. Так, некоторые студенты закончили школу с углубленным изучением иностранного языка; другие обучались в обычных школах, но имеют достаточно глубокие знания по иностранному языку; третьи либо изучали язык не в полном объеме, либо окончили школу, где преподавание велось на недостаточном уровне. Проанализировав результаты опытно-поисковой работы и сравнив индивидуальные варианты результатов студентов, мы отметили, что их кривые являются относительно одинаковыми. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы осуществляется примерно по одному и тому же принципу.

Мы предполагали, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции будет проходить по типу прямой α . Но, как показывает построенный в ходе опытно-поисковой работы график, наметились несколько иные, отличные от нашего предположения, тенденции.

Так, кривая α_1 отображает процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов с низким исходным уровнем сформированности компетенции (43 чел.). Применение первого разработанного нами педагогического условия (конец 1-го курса) вызвало незначительные изменения уровня сформированности данной компетенции. После применения второго условия у 60,5 % (26 чел.) «слабых» студентов произошли качественные изменения уровня развития иноязычной коммуникативной компетенции (начало 2-го курса); у остальных 39,5 % (17 чел.) была отмечена медленная динамика, что, на наш взгляд, объясняется недостаточными знаниями о видах речевого взаимодействия, неадекватным использованием языкового материала в общении и слабой языковой подготовкой в школе. Следует помнить, что мы рассматриваем особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов

технического вуза. Нередко студенты таких вузов, обладающие техническим складом ума, испытывают коммуникативные проблемы.



Кривая развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы

Кривые α_2 и α_3 показывают процесс формирования исследуемой компетенции у студентов с изначально средним уровнем ее сформированности (10 чел.). Кривая α_3 отражает динамику развития языковых знаний студентов, закончивших школу с углубленным изучением иностранного языка (4 чел., уровень сформированности компетенции 50 %). После применения первого разработанного нами условия эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы наметились две несколько отличные тенденции изменения рассматриваемой компетенции студентов.

Кривая α_2 показывает, что часть студентов (10 чел., 33,3 %) остались на среднем уровне, тогда как остальные участники эксперимента (4 чел., 66,7 %) освоили высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Начало кривой α_3 отображает снижение уровня развития данной компетенции. В то же время у остальных студентов со стартовым средним уровнем развития данной компетенции (кривая α_2) наблюдался его постепенный рост. Причина подобного явления, на наш

взгляд, заключается в том, что, имея достаточно прочный фундамент, студенты не вполне добросовестно относились к выполнению заданий. Так, нередко можно было слышать: «Я потерял задание дома, поэтому сделал его на перемене», или задания выполнялись не письменно, а устно; таким образом, не происходило личностного осмысления, не решались коммуникативные задачи данного задания, что не способствовало формированию умения.

Сопоставив кривые α_1 , α_2 и α_3 , мы отметили следующее: в ходе практического применения разработанной нами технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе выполнения внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку студенты с изначально более высоким уровнем знаний развиваются менее динамично, чем «слабые» студенты. Кривая изменения иноязычной коммуникативной компетенции «слабых» студентов (26 чел.) практически параллельна прогнозируемой нами по результатам теоретических положений прямой α .

Проанализировав кривую развития исследуемой компетенции, мы можем сделать вывод о наличии положительной динамики изменения уровня ее сформированности в ходе реализации предлагаемой нами технологии. Следует отметить, что число студентов, имеющих низкий уровень сформированности данной компетенции, значительно уменьшилось по сравнению с констатирующим этапом опытно-поисковой работы (табл. 2).

Таблица 2

Динамика развития сформированности иноязычной коммуникативной компетенции

Уровень сформированности компетенции	До применения технологии, чел.	После применения технологии, чел.
Низкий	43	17
Средний	10	31
Высокий	0	5

Результаты исследования позволяют рекомендовать представленную технологию к применению с целью эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза.

Данная работа имеет не только практическую, но и теоретическую новизну, которая заключается в том, что исследование позволило обогатить представления о структуре иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза, обосновать совокупность условий и средств ее формирования в процессе внеаудиторной самостоятельной работы, уточнить понятие «технология формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов в процессе внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку».

Литература

1. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высш. образование в России. 2002. № 4. С. 115–121.
2. Белкин А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск, 2004.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Высш. шк., 1989. 192 с.
4. Осмоловский В. И. Как оптимизировать самостоятельную работу обучаемых. Челябинск, 1989. 37 с.
5. Пассов Е. И., Царькова В. Б. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе. М.: Просвещение, 1993. 126 с.
6. Попова Т. И. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1-го курса заочного отделения языкового вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 160 с.
7. Присяжная А. Ф. Формирование прогностической компетентности школьников. Челябинск, 2005. 145 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Нар. образование, 1998. 256 с.
9. Современный словарь иностранных слов. СПб., 1994. 645 с.
10. Трофимова Г. С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2000. 362 с.
11. Чичиланова С. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы по иностранному языку (французскому): учеб.-метод. пособие. Челябинск: Изд-во ЧГАУ, 2008.
12. Щеголева О. Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования // Иностр. яз. в шк. 2007. № 8. С. 66–71.

ЮБИЛЕЙ

К ЮБИЛЕЮ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА ИГОШЕВА

Борис Михайлович Игошев – ректор Уральского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной академии наук педагогического образования, Международной академии информатизации образования, заведующий кафедрой социальной педагогики, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. Награжден знаками «Почетный работник высшего профессионального образования РФ», «Почетный работник общего образования РФ», «Почетный работник науки и техники РФ». Удостоен международной награды «Святая София» за вклад в развитие духовности, науки и образования в России.

Б. М. Игошев родился 14 января 1949 г. в с. Сылва Шагинского района Свердловской области в семье учителей сельской школы. В 1966 г. он стал студентом физического факультета Свердловского государственного педагогического института.

Борис Михайлович работает в высшей школе 35 лет, за это время он прошел путь от стажера-исследователя до профессора физического факультета. В 1993 г. Б. М. Игошев становится проректором по научной работе и международному сотрудничеству; в 2000 г. – первым проректором; с 2005 г. он является ректором Уральского государственного педагогического университета.

Б. М. Игошев известен в научном сообществе и в системе высшего образования РФ как высококвалифицированный ученый, блестящий организатор, целенаправленно реализующий приоритетные образовательные проекты. Благодаря его инициативе впервые среди педагогических вузов России разработана и внедрена в учебный процесс концепция специализированной подготовки студентов по руководству техническим творчеством молодежи в области информатики и электроники. Борис Михайлович активно занимается исследованием проблем управления высшей школы, совершенствованием содержательно-организационных механизмов в научных исследованиях, качеством образовательного процесса. С 1997 г. он – научный консультант в лицее № 110 Октябрьского района г. Екатеринбурга; дважды аттестован на высшую квалификационную категорию учителя общеобразовательной средней школы. Активно участвует в реализации Стратегического проекта г. Екатеринбурга «Городская школа-стандарт 5 звезд». Под руководством Б. М. Игошева реализуются крупномасштабные международные проекты: на базе Уральского государственного педагогического университета функционируют международные центры, экспериментальная площадка фонда «Культурная инициатива»; университет регулярно получает международные гранты европейских и американских фондов. Профессор Б. М. Игошев руководит работой аспирантов, имеет 320 научных и учебно-методических работ, в том числе монографии, статьи, сборники программ учебных курсов педагогического вуза.

Возглавляя УрГПУ – головной педагогический вуз Уральской зоны, Б. М. Игошев уделяет много внимания разработке принципов и механизма реализации кадровой политики университета. Под его руководством и при его личном участии за последние четыре года в вузе создано 4 института и 3 факультета, открыто 6 новых кафедр, получены 35 лицензий на образовательные программы высшего профессионального образования по новым специальностям и направлениям. Всего в настоящее время в УрГПУ функционируют 18 факультетов, 5 институтов, 75 кафедр, для успешной работы которых создаются необходимые условия: быстрыми темпами осуществляется информатизация вуза, повышается квалификация педагогических кадров, совершенствуется материально-техническая база, развиваются научные исследования, создается система повышения качества образования. За последние три года при его активном участии УрГПУ получил статус головного вуза Министерства образования и науки РФ по 10 Всероссийским олимпиадам и конкурсам, в которых ежегодно принимают участие около 500 студентов вузов России. В настоящее время вуз располагает 35 компьютерными классами, развивается система дистантного образования, разрабатываются и внедряются новые информационные технологии обучения.

Б. М. Игошев большое внимание уделяет организации нового набора на более чем 100 специальностей и направлений, реализуемых в университете. В 2005 г. впервые на базе УрГПУ было организовано проведение ЕГЭ для абитуриентов г. Екатеринбурга. Средний конкурс в вузе за последние три года – 5–6 абитуриентов на место, что подтверждает высокий рейтинг учебного заведения, которым руководит Борис Михайлович.

Повышению квалификации педагогического состава способствует работа 7 диссертационных советов, открытию которых во многом способствовала активная деятельность Б. М. Игошева. Номенклатура специальностей послевузовской подготовки за последние три года расширена более чем в пять раз, в УрГПУ успешно проходят обучение более 500 соискателей, аспирантов и докторантов. Благодаря Борису Михайловичу в вузе создана система подготовки научно-педагогических кадров, что привело к существенному росту в УрГПУ высококвалифицированных специалистов с учеными степенями и званиями. Он руководит научной работой аспирантов и соискателей, является членом четырех диссертационных советов.

Б. М. Игошев – член регионального совета национального проекта «Образование», совета по губернаторским стипендиям, руководитель оргкомитета областного конкурса НИРС, заместитель председателя Совета ректоров вузов Свердловской области, координатор Ассоциации педвузов Уральского региона, член коллегии Министерства образования Свердловской области, экспертного совета по образованию Октябрьского района г. Екатеринбурга, Координационного совета по педагогическому образованию, председатель областного Экспертного совета по изданию учебной литературы.

Сердечно поздравляем Вас, Борис Михайлович, с юбилеем! Желаем Вам счастья, крепкого здоровья, благополучия в работе и новых творческих успехов!

Коллеги

ИНФОРМАЦИЯ

I Международная научно-практическая конференция

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В СОВРЕМЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

26–27 марта 2009 года

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Факультет менеджмента, повышения квалификации
и переподготовки кадров
Журнал теоретических и прикладных исследований
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
Российская коммуникативная ассоциация (РКА)
Информационный портал «УралБизнесОбразование» (www.ubo.ru)
Практический журнал по кадровой работе «Кадровое дело»
(www.kdelo.ru)

Направления для обсуждения:

1. Концептуальные основы разработки кадровой политики в современной организации.
2. Зарубежные и отечественные подходы к управлению персоналом: историческая ретроспектива.
3. Требования работодателя к персоналу. Особенности организации подбора и отбора персонала.
4. Современные методы деловой оценки персонала.
5. Профессиональное развитие специалиста. Планирование карьеры.
6. Современные персонал-технологии.
7. Корпоративное обучение персонала: содержание и технологии, формы.
8. Маркетинг персонала как технология согласования потребностей рынка труда и организаций – работодателей.
9. Мотивационные технологии в управлении персоналом.
10. Коммуникации в системе управления персоналом.
11. Нормативно-правовое регулирование управления персоналом.
12. Кадровое делопроизводство в системе управления персоналом.
13. Отраслевая специфика подготовки менеджеров по персоналу.

Принимаются индивидуальные и групповые заявки на проведение круглых столов и авторских мастер-классов по теме конференции.

Научный руководитель: Сыманюк Эльвира Эвальдовна, д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой акмеологии и психологии управления ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

Для участия в работе конференции необходимо отправить **до 20 февраля 2009 года** на E-mail lyshem@rambler.ru в оргкомитет конференции заявку и статью (сокращения не использовать):

1	Ф. И.О. участника	
2	Тема доклада	
3	Место работы, должность	
4	Рабочий телефон/факс; E-mail	
5	Ученая степень, звание	
6	Домашний адрес для отправки сборника	
7	Домашний телефон	
8	E-mail	
9	Источник информации о конференции	
10	Сфера профессиональных интересов	
11	Запрос на бухгалтерские документы (очное участие)	
12	№ квитанции, дата, сумма	

Участники конференции могут присылать заявки и статьи по тематическим направлениям в одном документе, подписанном фамилией автора. Объем доклада до 5 страниц, ширина полей 2,0 см в формате А4, шрифт Verdana, кегль – 9 (жирный шрифт для выделения заголовков) и 8 (для текста), одинарный интервал, абзацный отступ (автоматический) – 10 мм, вставленные редактируемые объекты (кегль – 6). Оформление библиографического списка в соответствии с ГОСТ 7.1–2003 «Библиографическая запись». Материалы рецензируются, и их авторы уведомляются оргкомитетом о принятии к публикации.

Организационный взнос за публикацию статьи (при заочном участии): **500 р.**; при очном участии – **1500 р.** (пакет участника конференции, публикацию и получение сборника статей, экскурсионную программу, кофе-брейки и фуршет). Участники из ближнего и дальнего зарубежья публикуют материалы бесплатно. Иногородним участникам будет организована рассылка сборника научных статей (для соавторов стоимость получения дополнительного экземпляра сборника – **150 р.**). Копия квитанции высылается по факсу. Подтверждение приезда для очного участия до 10 марта. Командировочные расходы за счет направляющей стороны. Рассылка сборника проводится организаторами до 10 мая.

Банковские реквизиты:

ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
 Россия, 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
 ИНН 6663009200 КПП 667301001 БИК 046577001
 УФК по Свердловской области р/счет 40503810400001000060
 (ГОУ ВПО «УрГПУ» л/счет 06073465830)
 ГКРЦ ГУ Банка России по Свердловской области г. Екатеринбурга
 КБК 07330201010010000130 ОКАТО 65401000000
 Назначение платежа: «Конференция ФМПКиПК»

Конференция будет проходить на ФМПКиПК УрГПУ. Регистрация участников: 26 марта, 9.00–10.00.

Адрес оргкомитета Конференции: Россия, 620017, ГСП-135, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26–414 (ст. метро «Машиностроителей»). Тел/факс: 8(343)235–76–26 (Сыманюк Эльвира Эвальдовна), 8–922–107–10–22 (Шемятихина Лариса Юрьевна).

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Управление профессиональным развитием менеджера (кегель – 9, выделение)

О. А. Иванова (Россия, Москва) (кегель – 9, курсив)

т е к с т [1] (кегель-8)

Литература

1. Попов, И. А. Профессиональное развитие специалиста / И. А. Попов, К. Д. Тропов. – М.: Проспект, 2007. – 365 с.

III Международная научно-практическая конференция

УПРАВЛЕНИЕ В XXI ВЕКЕ

15 апреля 2009 г.

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет»
Факультет управления

Научно-исследовательская лаборатория «Исследование систем государственного и муниципального управления» ВятГУ 15 апреля 2009 г. проводит **III международную научно-практическую конференцию «Управление в XXI веке».**

Основные направления и вопросы конференции:

- Теория и практика менеджмента;
- История, теория и практика государственного и муниципального управления;
- Государственная и муниципальная служба;
- Управление персоналом на предприятиях;
- Информационные технологии в управлении;
- Современные вопросы социально-экономического и политического развития регионов и муниципальных образований;
- и другие.

По результатам конференции будет издан сборник материалов.

Прием статей осуществляется до 5 апреля 2009 г. Материалы должны быть в печатном и электронном вариантах. Кроме того, следует выслать на почтовый адрес конференции и по электронной почте заявку на участие, копию платежного поручения.

Ред. коллегия оставляет за собой право редактирование присланного материала.

Требования к публикациям:

Объем текста не более 6 страниц через полуторный интервал. Формат текста: RTF MS Word. Форматирование текста: шрифт Times New Roman, размер шрифта 14; выравнивание по ширине; абзацный отступ – 1 см. Поля: левое – 3 см, верхнее – 2 см, правое и нижнее – 1,5 см. Объем одного электронного письма не должен превышать 5 МГб.

Форматирование заголовка:

- первая строка – Ф. И.О. автора (курсивом, выравнивание по правому краю);
- вторая строка – название статьи (прописными буквами, выравнивание по центру);
- третья строка – сведения об авторе (выравнивание по центру);
- через строку текст статьи.

При использовании цитируемого материала обязательно наличие примечаний.

Стоимость одной публикации: 650 р.

Данные средства будут направлены на подготовку, редактирование, издание и рассылку сборника материалов конференции.

Оргкомитет конференции гарантирует автору получение экземпляра материалов конференции

Председатель оргкомитета: Юнгблюд Валерий Теодорович – доктор исторических наук, профессор, проректор по НИР ВятГГУ.

Члены оргкомитета:

Юшина Елена Александровна – кандидат политических наук, доцент, Вечтомова Юлия Евгеньевна – кандидат исторических наук, Макаркина Мария Аркадьевна.

Почтовый адрес: 610002, Россия, г. Киров, ул. Красноармейская, д. 26

e-mail: f_upr@vshu.kirov.ru, onir@vshu.kirov.ru, maria071080@yandex.ru

Контактные телефоны: тел. (8332) 37-29-94, факс (8332) 67-87-66.

Надемся на плодотворное сотрудничество!

Заявка на участие в конференции

(Оформите и вышлите в Вятский государственный гуманитарный университет на e-mail: f_upr@vshu.kirov.ru, onir@vshu.kirov.ru, maria071080@yandex.ru)

Фамилия	(На русском и английском языках)
Имя	(На русском и английском языках)
Отчество	(На русском и английском языках)
Место работы (учебы)	
Должность	
Ученая степень	
Звание	
Адрес рабочий и домашний	
Контактный телефон, факс	
Участие	(заочное)
Факс	
№ квитанции почтового или банковского перевода, число, сумма	
Тема статьи	(На русском и английском языках)
Направление статьи (нужное выделить)	<ul style="list-style-type: none"> ● Теория и практика менеджмента; ● История, теория и практика государственного и муниципального управления; ● Государственная и муниципальная служба; ● Управление персоналом на предприятиях; ● Информационные технологии в управлении; ● Современные вопросы социально-экономического и политического развития регионов и муниципальных образований; ● и другие

Оформленная заявка и перечисление оргвзноса является основанием для участия в конференции

При перечислении оргвзноса банковским переводом:

Получатель: ИНН 4348008278 КПП 434501001 Управление Федерального казначейства по Кировской области (ВятГГУ л/с 06073233840) Банк получателя ГРКЦ ГУ Банка России по Кировской области г. Киров БИК 043304001 р/с 40503810200001000318 ОКАТО 33401367000

Назначение платежа: КБК 07330201010010000130 Ф. И.О., «За участие в конференции У-21»

При перечислении оргвзноса почтовым переводом:

ГОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет» 610002, Россия, г. Киров, ул. Красноармейская, 26, Макаркиной Марии Аркадьевне.

Научно-практическая конференция

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

16–17 марта 2009 г.

ГОУ ВПО «Тюменский государственный университет»
Институт психологии, педагогики, социального управления ТюмГУ
Департамент образования и науки тюменской области
Департамент образования г. Тюмени
Тюменский научный центр УРО РАО
Тюменский областной государственный институт развития
регионального образования
МОУ ДПО «Городской информационно-методический центр»
Ассоциация инновационных образовательных учреждений г. Тюмени

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас принять участие во Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция традиционных и инновационных процессов в современной системе образования», которая состоится 16–17 марта 2009 года.

В современных условиях важно обеспечить высокое качество образования как важнейшего социального института, воссоздающего личностный и интеллектуальный потенциал общества.

Модернизация образования предполагает существенное обновление образовательной деятельности, для которого необходимой является интеграция традиционных и инновационных образовательных процессов в организационном, методическом и прикладном аспектах.

Цель: обсуждение теоретико-методологических и практико-ориентированных вопросов интеграции традиционных и инновационных процессов в системе современного российского образования, обмен опытом по решению различных проблем, разработка рекомендаций по обеспечению современного качества образования в условиях интеграции традиционных и инновационных образовательных процессов.

Основные направления работы конференции:

1. Теоретико-методологические проблемы интеграционных процессов в современном образовании:

- соотношение традиций и инноваций в условиях модернизации современного отечественного образования;
- технологии инновационного проектирования;
- управление инновационными процессами в системе образования;
- качество образования в условиях интеграции традиционной и инновационной деятельности образовательного учреждения.

2. Теория и практика инноваций в дошкольном, основном, дополнительном, высшем образовании:

- инновационные образовательные технологии как условие актуализации социально-личностного и интеллектуального потенциала обучающихся и повышения качества образования;
- инновации в системе дошкольного и школьного образования;
- традиции и инновации в деятельности учреждений дополнительного образования;
- инновационная деятельность учреждений профессионального образования/

3. Проблема сочетания традиционных и инновационных образовательных практик в учреждениях разноуровневого высшего профессионального образования:

- философские, психологические и дидактические основания интеграции традиций и инноваций в вузовском образовании;
- анализ механизмов распространения инновационных образовательных практик в системе высшего профессионального образования;
- соотношение традиций и инноваций в вузе в условиях вхождения в Болонский процесс (концептуальные основы и условия перехода к бакалавриату).

4. Интеграционные процессы в системе педагогического образования: интеграция разных видов и аспектов профессионального образования

- вопросы готовности педагога (воспитателя, учителя, преподавателя) к инновационной профессиональной деятельности;
- проблема сочетания традиционных и инновационных методов в профессиональной подготовке и переподготовке педагога;
- традиционные и инновационные процессы и технологии в современном художественно-педагогическом и музыкальном образовании.

5. Инновационные технологии в специальном образовании:

- инновационные технологии преодоления общего недоразвития речи;
- междисциплинарный подход к организации социальной адаптации детей с нарушениями сенсорной и двигательной сферы.

6. Психологическое и валеологическое сопровождение интеграции традиционных и инновационных процессов в системе образования:

- психологическое сопровождение инновационной деятельности в современных образовательных учреждениях разного уровня и типа;
- современные технологии здоровьесбережения в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения.

7. Психофизиологическое сопровождение субъектов образовательного процесса в условиях интеграции инновационных и традиционных процессов:

- физиолого-гигиенические проблемы экологии человека;
- научно-методические основы формирования и развития детей и молодежи;

- мониторинг психофизиологических показателей и адаптации субъектов образовательного процесса в условиях дошкольных, школьных и профессиональных учреждений;

- проблемы педагогической физиологии;

- технологии психофизиологического сопровождения в условиях инновационной образовательной деятельности.

К участию в работе конференции приглашаются специалисты в области управления образованием, практической педагогики и психологии, работающие в системе дошкольного, общего, профессионального, специального и дополнительного образования, все интересующиеся проблемами образования.

Требования к материалам:

- объем тезисов – 3–4 страницы формата А4, статей – 5–8 страниц;

- материалы набираются в редакторе MS Word с расширением *.doc, шрифт Times New Roman, 14 pt, межстрочный интервал – полуторный, размер полей слева 2,5 см, справа 1,5 см, сверху и снизу – 2 см.

Финансовые условия участия в конференции:

- участие в конференции бесплатно;

- оплата производится за публикацию (тезисы или статья) в размере 100 рублей за страницу печатного текста перечислением по банковским реквизитам;

- расходы на проезд, проживание и питание участников конференции оплачиваются командировавшей организацией.

Для участия в конференции необходимо:

До 20 февраля 2009 года выслать текст материалов и заявку. Материалы должны быть оформлены в соответствии с перечисленными требованиями и высланы в адрес организационного комитета электронной почтой по адресу **ippsu-conf@utmn.ru**.

Для оптимизации работы участников конференции просим ответить на вопросы прилагаемой анкеты и выслать ответы вместе с заявкой.

В теме письма указать: **Ф. И.О. – материалы в ИППСУ. Материалы оформляются в виде двух вложенных файлов: 1 – заявка на участие; 2 – тезисы (статья). В названии каждого файла также должна быть указана Ваша фамилия (например, «Заявка Петров», «Статья Петров»)**. Наличие заявки обязательно.

Организационный комитет конференции оставляет за собой право отбора присланных для публикации материалов и их редакторской правки.

В случае принятия оргкомитетом решения о включении материалов в сборник, Вам будут высланы обратным письмом банковские реквизиты для оплаты. **Квитанция об оплате** должна быть выслана по факсу **(3452) 35-94-64** или в отсканированном виде по электронной почте.

Оргкомитет конференции принимает **заявки на проведение авторских мастер-классов и подготовку стендовых докладов**. О намерении провести мастер-класс или подготовить стендовый доклад необходимо сообщать до **23 февраля**, заполнив соответствующую строку в **За-**

явке. В случае выбора такой формы участия, как проведение мастер-класса, необходимо выслать в адрес оргкомитета его методическую разработку, включающую в себя: тему, актуальность, цель, задачи, продолжительность, контингент участников, необходимость мультимедийного оборудования, основное содержание, методы работы.

Форма заявки на участие в конференции:

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Должность, ученая степень, ученое звание	
Наименование образовательного учреждения (полностью)	
Контактные телефоны (с указанием кода города)	
Адрес образовательного учреждения	
Домашний адрес	
Адрес электронной почты	
Форма участия (очная с выступлением, очная без выступления, заочная)	
Название тезисов, статьи	
Название доклада или сообщения (для очных участников)	
Тема мастер-класса	
Название стендового доклада	
Направление (указать номер)	
Анкета для участника	
1. Обозначьте 2–3 наиболее актуальных вопроса, на которые вы хотели бы получить ответы на конференции	
2. Какие условия необходимы для обеспечения современного качества образования?	
3. Какой опыт современных нововведений в образовании можно считать наиболее перспективным и почему?	

Издание сборника научных и практических материалов планируется до начала конференции.

Участники конференции получат экземпляры книг:

Загвязинский В. И. Интеграция традиционных и новых методов в развивающем обучении. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2008;

Строкова Т. А. Мониторинг в образовании. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2007.

Место проведения конференции: Институт психологии, педагогики, социального управления ТюмГУ (ИППСУ).

Адрес принимающей организации: 625007, г. Тюмень, ул. 9 Мая, д. 5.
E-mail: ippsu-conf@utmn.ru.

По **содержательным вопросам** обращаться к:

- Беляковой Евгении Гелиевне, к. психол. н., и. о. зам. директора по научно-исследовательской и инновационной работе ИППСУ – контактный телефон (3452) 26–89–05, сот. 8 9129243397.

- Задориной Оксане Сергеевне, д. п. н., профессору кафедры общей и социальной педагогики ИППСУ – контактный телефон (3452) 35–96–42.

- Гребневой Надежде Николаевне, д. б. н., профессору кафедры возрастной физиологии ИППСУ – контактный телефон (3452) 35–94–61.

По **организационным вопросам** обращаться к:

- Свяжиной Татьяне Валентиновне, старшему лаборанту кафедры общей и социальной педагогики ИППСУ – контактный телефон (3452) 35–96–42.

- Шиманской Татьяне Александровне, старшему лаборанту кафедры возрастной и педагогической психологии ИППСУ – контактный телефон (3452) 35–98–64.

11 межрегиональная специализированная выставка

ОБРАЗОВАНИЕ от А до Я. КАРЬЕРА

24-27 марта 2009

КОСК «Россия»



При поддержке:

- Министерства общего и профессионального образования Свердловской области
- Министерства торговли, питания и услуг Свердловской области
- Управления образования Администрации г. Екатеринбурга
- Уральского отделения Российской академии образования
- Форума женщин УрФО

Образовательные учреждения

- ▣ Учреждения общего, среднего и высшего профессионального образования
- ▣ Учреждения общего и дополнительного образования
- ▣ Центры обучения за рубежом
- ▣ Центры бизнес-образования

Карьера

- ▣ Центры повышения квалификации и профподготовки на предприятиях

Обеспечение учебного процесса

- ▣ Научно – методическое, правовое и кадровое обеспечение образования
- ▣ Информационные технологии в образовании
- ▣ Учебная, методическая, справочная, деловая литература, пособия
- ▣ Оргтехника, канцтовары
- ▣ Учебное оборудование, мебель
- ▣ Одежда для учащихся

Ярмарка вакансий для выпускников

В программе выставки:
Конференции, семинары, консультации, мастер-классы, «круглые столы», презентации, проведение деловых встреч и переговоров, обмен опытом работы

620072, Екатеринбург, ул.Высоцкого, 14
(343) 347-45-05, 348-25-55
jkovenko@kosk.ru, www.kosk.ru



АВТОРЫ НОМЕРА

Барышникова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил.

Белоусова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии Южно-Уральского государственного университета, Челябинск.

Васягина Наталия Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Гапонцев Виталий Леонидович – доктор физико-математических наук, профессор кафедры общей физики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Гапонцева Марина Германовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Голошумова Галина Семеновна – доктор педагогических наук, профессор филиала Уральского экономического университета, Нижний Тагил.

Горб Виктор Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры государственного и муниципального управления Уральской академии государственной службы, Екатеринбург.

Демченко Ольга Юрьевна – аспирант кафедры психологии личности Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Иванов Игорь Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, декан социально-педагогического факультета Сочинского государственного университета туризма и курортного дела, Сочи.

Макарова Елена Евгеньевна – аспирант кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, Киров.

Мещангина Елена Ивановна – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и политологии Московского государственного технического университета, Москва.

Мичкина Анастасия Сергеевна – преподаватель филиала Уральского государственного экономического университета, Нижний Тагил.

Орёл Александр Евгеньевич – кандидат педагогических наук, начальник отдела правового, информационного и кадрового обеспечения Управление по делам образования г. Челябинска, Челябинск.

Перминова Наталия Ивановна – проректор по учебно-воспитательной работе Нижнетагильской государственной социально-педагогической, Нижний Тагил.

Томилова Светлана Дмитриевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Ткаченко Евгений Викторович – академик РАО, член президиума РАО, доктор химических наук, профессор, главный научный сотрудник НИИ развития профессионального образования Департамента образования г. Москвы, Москва.

Федоров Владимир Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, инновационной политике и внешним связям Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Черемных Светлана Аркадьевна – преподаватель детской школы искусств, Нефтеюганск.

Чичиланова Светлана Анатольевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Челябинского государственного агроинженерного университета, Копейск.

Шангина Елена Игоревна – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой графики Уральского государственного горного университета, Екатеринбург.

Яковлева Галина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Журнал «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования» является научным периодическим печатным изданием Уральского отделения Российской Академии образования, публикующим наиболее значимые научные труды и результаты научных исследований ученых Уральского региона и России и распространяется на всей территории РФ.

Журнал публикует материалы по актуальным проблемам педагогики и психологии информирует о программах и проектах в области педагогики и психологии.

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией Министерства образования и науки РФ в перечень ведущих научных журналов, выпускаемых в Российской Федерации, в которых разрешены публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

Основная тематика, поддерживаемая журналом:

- Теоретические исследования в области педагогики и психологии;
- Общие проблемы образования;
- Профессиональное образование;
- Философия образования;
- Культурология образования
- Психологические исследования
- Социологические исследования

К сотрудничеству приглашаются ученые исследователи в области педагогики и психологии образования, докторанты, аспиранты, преподаватели вузов.

Для публикации статьи в журнале необходимо представить **материал в электронном виде**, объемом до 12 печатных страниц формата А4; **аннотацию** к статье на русском и английском языках, объемом не более 70 слов; сведения об авторе (ученая степень, знание, место работы, координаты: рабочий телефон, факс, электронная почта, почтовый адрес и адрес для направления авторского экземпляра в случае публикации).

Редакция может публиковать статьи в порядке обсуждения, не разделяя точки зрения авторов. Рукописи не возвращаются, рецензии не высылаются. Авторы опубликованных статей несут ответственность за точность приведенных фактов, статистических данных, собственных имен и прочих сведений, а также за содержание материалов, не подлежащих открытой публикации. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Дополнительная информация и требования к публикациям размещены на сайте:

www.urogo.ru

Корреспондентский пункт журнала «Известия РАО»

При Уральском отделении Российской академии образования открылся региональный корреспондентский пункт журнала «ИЗВЕСТИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ».

По вопросам публикации обращайтесь в редакцию журнала «Образование и наука» по тел. (343) 350-48-34.

ПОДПИСКА – 2009

Подписка на журнал осуществляется во всех отделениях почтовой связи России по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы – 2008». Подписной индекс издания № 20462.

Подписку также можно оформить через редакцию журнала, прислав заявку. В заявке необходимо указать **обратный почтовый адрес, ИНН и КПП** подписчика, а также **количество экземпляров журнала**.

ПОДПИСКА НА ГОДОВОЙ КОМПЛЕКТ

Журнал «Образование и науки» на 2008 г.

В платежном поручении необходимо указать:

1. Полное наименование получателя.
2. Наименование товара в соответствии со счетом.

Уважаемые подписчики, обратите внимание!

Изменились реквизиты нашего журнала

Журнал «Образование и наука»

Адрес: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11

Образец заполнения платежного поручения

ИНН 6663080273	КПП 667301001	Сч. №	40503810400001000060
Получатель УФК по Свердловской области (ГУ УРО РАО, л/сч 06573057320)			
Банк получателя ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ ПО СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛ. Г. ЕКАТЕРИНБУРГ		БИК Сч. №	046577001

СЧЕТ № ____ от _____ г.

Платательщик: Грузополучатель:

№	Наименование товара	Единица измерения	Количество	Цена	Сумма
1	5733020201001000440 За подписку на журнал «Образование и наука» 2008 г.	Шт.	6	870,00	870,00
Итого:					870,00
Итого НДС:					79,09
Всего к оплате:					870,00

Всего наименований 1, на сумму 870.00 **Восемьсот семьдесят рублей 00 копеек**

Руководитель предприятия

(Шевченко В.Я.)

Главный бухгалтер

(Плеханова О.М.)



ПОДПИСНОЙ АБОНЕМЕНТ
для оформления подписки на журнал
«Образование и наука. Известия УрО РАО»
в почтовых отделениях РФ

Вырежьте бланк почтового абонемента
и обратитесь для оформления подписки в Ваше почтовое отделение

Подписной индекс:
20462 по каталогу агентства «Роспечать»

Ф.СП-1		Министерство связи РФ											
		АБОНЕМЕНТ на		газету		журнал		20462					
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
		(наименование издания)						Количество комплектов					
		на 200__ год по месяцам											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда													
		(почтовый индекс)						(адрес)					
Кому								Тел. №					
		(фамилия, инициалы)											
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА											
		на		газету		журнал		20462					
ПВ		мес-		тер									
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»											
		(наименование издания)											
Стоимость		подписки			Кол-во комплектов								
		периодической			подписки								
		на 200__ год по месяцам											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Куда													
		(почтовый индекс)						(адрес)					
Кому								Тел.					
		(фамилия, инициалы)											

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.
6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
7. Поля – все по 2 см.
8. Выравнивание текста по ширине.
9. Переносы обязательны.
10. Межсловный пробел – один знак.
11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
13. Дефис должен отличаться от тире.
14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
16. Не допускаются пробелы между абзацами.
17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio вместе с исходным файлом.

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 2(59)**

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) 376-23-51; e-mail: editor@urora.ru; <http://oin.urora.ru>

Подписано в печать 11.02.2009 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная