

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 8(65) Журнал теоретических и прикладных исследований Сентябрь, 2009

ISSN 1994–85–81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Асадуллин Р. М. Система организационно-педагогического взаимодействия органов управления образованием, учреждений РАО и педагогических вузов.....	3
Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения.....	10
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	31
Аминов Т. М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования	31
Сегеда Т. А. Дифференцированное обучение школьников на основе вариантов когнитивных стилей.....	45
РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	55
Олейникова О. Н. Профессиональные стандарты как фактор повышения качества профессионального образования	55
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	63
Синякова М. Г. Определение общепрофессиональных и этических требований к подготовке бакалавров менеджмента.....	63
Мурзина И. Я. Бакалавр культурологии (направление «Педагогическое образование»): каким ему быть?	70
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	80
Серегин Г. М. О диагностике уровней понимания учебного материала.....	80
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	86
Амирова Л. А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития.....	86
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	97
Киселев Е. А. Специфика преподавания дисциплин культурологического цикла при подготовке кадров сферы туризма	97
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	104
Гаданова М. А. Формирование профессионально-субъектной позиции будущего педагога в условиях информационной образовательной среды.....	104
Исламова З. И. Информатизация воспитательной среды в пространстве педвуза.....	113
Кабанов А. М. Электронные образовательные ресурсы – база для интеграции учебных дисциплин	124
КОНСУЛЬТАЦИИ	130
Ахметов Л. Г. Информационная среда проектной деятельности учителя технологии	130

Ибакаева Е. К., Кусова М. Л. Совершенствование умений аудирования младших школьников в учебной деятельности	137
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	144
Бухарова Г. Д. Обзор диссертационных исследований 2008 г. по актуальным проблемам профессионального образования (по материалам Совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при РГППУ).....	144
ЮБИЛЕИ	151
ИНФОРМАЦИЯ	153
АВТОРЫ НОМЕРА	159

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. Андрюхина, В. П. Бездухов, В. Л. Бенин, Г. Д. Бухарова, А. Г. Гейн, С. З. Гончаров, Н. С. Глуханюк, М. Н. Дудина, А. Ф. Закирова, И. Г. Захарова, Т. Г. Калугина, А. Г. Кислов, Л. И. Корнеева, Е. В. Коротаяева, П. Ф. Кубрушко, 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, В. С. Черепанов, Н. Е. Эрганова, В. Я. Шевченко (Россия); М. Денн (Франция); Л. В. Зайцева (Латвия); 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 П. М. Жезловой

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.urorao.ru

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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.7

Р. М. Асадуллин

СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОРГАНОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ, УЧРЕЖДЕНИЙ РАО И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматривается концепция и реализация системы организационно-педагогического взаимодействия органов управления образованием, учреждений РАО и педагогического вуза, направленная на обеспечение качества подготовки педагога с учетом специфики региона.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональные компетенции, инновационные проекты, система организационно-педагогического взаимодействия, качество подготовки.

Abstract – The paper considers the concept and realization of the system of organizational and pedagogical interaction of educational authorities, establishments of the Russian Academy of Education and teachers' training colleges aimed at providing quality of teachers' preparation depending on the requirements of the region..

Index terms – professional formation, professional competence, innovative projects, system of organizational-pedagogical interaction, quality of preparation.

В настоящее время все образовательные структуры, органы управления образованием, учреждения РАО и педвузы вовлечены в процесс выстраивания принципиально иной системы образования, которая должна отвечать потребностям современного общества. Время показало, что беспроигрышная для индустриального государства модель образования не может удовлетворять запросам постиндустриального государства. Очевидно, что пересмотр образовательной политики, содержания деятельности всех без исключения институтов поддержки и развития образования необходимо начать с реформирования отечественного педагогического образования.

Следует признать, что подготовка компетентного специалиста как цель педагогического вуза из дискуссионного вопроса превратилась во вполне конкретную задачу. Без представления современного облика учителя невозможно проектировать образовательный процесс, тем более интегрироваться с теми структурами, чей социальный заказ выполняет уни-

верситет. В соответствии с этим вуз должен готовить будущего учителя как целостного субъекта педагогической деятельности, а восхождение его по ступеням профессионального становления должно способствовать развитию всей архитектуры профессиональных компетенций, которые позволили бы ему, в свою очередь, обеспечивать формирование индивидуальной образовательной траектории школьников.

Для достижения указанной цели и реализации стратегии развития университета в едином научно-образовательном пространстве России в Башкирском государственном педагогическом университете спроектированы и приняты организационные и управленческие решения, которые предполагают интеграцию научной, образовательной и инновационной активности, разработку и внедрение механизмов, увеличивающих реальную конкурентоспособность вуза за счет повышения качества всех видов его деятельности. Генеральным направлением в развитии инновационного университета следует считать формирование личности будущего учителя как субъекта профессиональной деятельности на основе единого процесса получения, применения и распространения новых знаний.

Интеграция понимается не как формальное объединение потенциалов структур в количественном укрупнении, а как нахождение новой формы сопряжения их потенциалов с целью достижения сверхэффекта в решении поставленных задач. Устойчивое развитие современной системы образования возможно лишь при сближении топологических структур образовательной системы, университета и науки, распространении продуктов их деятельности по всему образовательному пространству. В решении общих задач такая взаимная конвергенция сторон неизбежна, необходима и полезна. Возникает так называемый эффект эмерджентности, взаимодополняющей силы коллективности, где усилия каждой из сторон гармонично сочетаются с потребностями и целями других.

Интегративной точкой соприкосновения общих интересов, по нашему мнению, является проблема общеобразовательной школы, заключающаяся в гармонизации отношений. Органы управления образованием, академические структуры, педагогический университет функционируют в одном образовательном пространстве, однако имеют свои интересы и цели. Между тем практика показывает, что инновационное развитие образовательной сферы изначально приняло неэффективное направление: целостный инновационный процесс был разбит на два самостоятельных этапа – разработку новшества и внедрение его в практику. Отсутствие координации привело к тому, что министерства, академии и вузы стремились реализовать в общеобразовательных учреждениях концепции, порой диаметрально противоречащие друг другу. В школах появилась «мода» на инновации. За эту сложную работу часто принимались неподготовленные люди, которые, добившись эффекта новизны, разрушали сложившиеся и оправдывающие себя отношения в учебно-воспитательной работе.

Проведение инноваций должно стать общим делом, где каждой стороне отводится свое место. Одним из ресурсов создания инновационной образовательной системы Республики Башкортостан (РБ) является Башкирский государственный педагогический университет (БГПУ). Его возможности определяются не только основной задачей – подготовкой высококвалифицированных кадров для образовательной сферы, но и комплексным влиянием на социокультурное пространство региона. К настоящему моменту головной педагогический вуз республики органично вписался в существующую социально-культурную инфраструктуру, став научно-методическим и образовательным центром, осуществляющим функции интегратора во взаимодействии науки и образования региона. Как известно, инновация начинается как «точка роста» в процессе возникновения минимальной формы интеграции и носит диффузный характер. Разрастаясь, она охватывает все новые структуры образования.

Управление совместными инновационными проектами дает возможность не только планировать частные задачи, но и, взаимодействуя друг с другом, переходить к решению сетевых и комплексных проектов. При этом сверхсуммарный эффект взаимовлияния науки, образования и производства будет определяться вектором инноваций, понимаемым как сопряжение интеграционных точек по глубине и широте. Широта обеспечивается необходимостью создания устойчивого регионального непрерывного образования. Объединение типа «школа-лицей – СПО – ВПО – ДО – аспирантура – докторантура» стремится к модели «единого юридического лица». Эта модель, представляющая собой ассоциацию образовательных учреждений, позволяет задать топологическую региональную горизонталь процесса обучения. Глубина – это степень проникновения фундаментальной науки на межведомственном уровне. Такая интеграция ориентирована на модель «единого научного лица».

Опорой компетентностного подхода и социального заказа по требованиям к выпускнику выступают стандарты третьего поколения. Известно, что принципы подбора компетенций не ограничиваются только заведомо спрогнозированным нормативом. Разработчики не могут знать, какие ведущие компетенции будут востребованы, например, через пять лет. Очевидно, что человек должен быть подготовлен для жизни и работы в быстроменяющемся мире и что ему понадобятся инструменты действий как в планируемых, так и непредвиденных ситуациях. Образовательные технологии, применяемые в вузе, должны учитывать полярность, которая обнаруживается в подготовке современного специалиста. С одной стороны, будущий учитель должен обладать способами реализации обязательного стандартизованного норматива (инварианта) профессиональной деятельности, а с другой – быть готов к решению профессиональных творческих задач. И эта полярность в педагогической деятельности носит не частный, проявляющийся только в особых случаях, а общий характер. Физика предлагает определение такой по-

лярности – диполь. В нашем случае диполь является клеточкой образовательного процесса, задающей траекторию развития студента как субъекта целостной педагогической деятельности.

Этот подход позволяет определить механизм развития профессиональных компетенций специалиста для работы как в условиях определенности, так и неопределенности жизненных ситуаций. В инновационном обучении деятельность студента располагается между инвариантом и вариативностью, нормативным знанием и творчеством. В идеале инновации проникают во все структуры вуза, а деятельность актуализирует и развивает все сферы субъектов образовательного процесса. Эта мера позволяет обеспечить его непрерывность и реализовать научную деятельность от теоретической идеи до внедрения в практику. Таким образом, расширенное поле обучения студента – это оптимальное условие для интеграции структур науки, вуза и органов управления образованием. Педагогическому вузу отводится в этом процессе роль инновационного научно-методического образовательного центра. Академические и административные структуры дополняют и расширяют предметное поле научно-исследовательским и производственным потенциалом.

Подобная интеграция предполагает взаимосвязи на трех уровнях: фундаментальном, стратегическом и оперативном. Оперативный уровень вуз обеспечивает самостоятельно в рамках НИР бакалавров первого и второго года обучения, опираясь на научную поддержку академических структур. Акцент делается на приобретение базовых знаний и формирование установок выполнения научно-исследовательской деятельности. Стратегический уровень проявляется в региональном взаимодействии с Академией наук и министерством образования республики как поддержка производственного сектора образовательного процесса для бакалавров 3–4-го курсов. Студент становится активным участником производственных педагогических практик с отработкой частных элементов собственных технологий обучения. Элементы педагогических технологий разрабатываются при выполнении курсовых исследований. Фундаментальный уровень понимается как исполнение значимых совместных с Российской академией образования проектов. Магистры, аспиранты под руководством профессорско-преподавательского состава включаются в активный творческий процесс решения научной задачи, осваивая гносеологический аппарат исследования и навыки оформления научных результатов. В сотрудничестве с органами управления образованием проекты реализуются на практике, обеспечивая преемственность научных школ.

В связи с этим в вузе происходят внутренние структурно-функциональные изменения. Перенос свойств инновационного диполя обучения предполагает модификацию принципов управления от «подразделений по видам деятельности» к «видам деятельности по подразделениям». Инновационный проект становится ведущей идеей и конечным результатом, обязывающим субъектов образовательного процесса принимать участие в его реализации.

В университете экспериментально внедряется модульная, балльно-рейтинговая система, которая позволяет фрактально структурировать учебный материал и объединять его по кластерам. Фракталы деятельности объединяются в междисциплинарные кластеры, которые, в логике инновационного диполя обучения, вариативны в «точках роста» будущих инновационных направлений и инвариантны в обязательной части образовательной программы по Госстандарту. Совокупность освоения кластеров по принципу инновационного диполя составляет «ресурсный пакет» выпускника. С одной стороны, это обязательный для изучения багаж знаний по дисциплинам для решения стандартных профессиональных задач, с другой – обобщенные способы деятельности для нахождения решений в неопределенных ситуациях.

Для управления проектной деятельностью в университете сформирована система, удовлетворяющая двум ключевым критериям: уровням интеграции и внедрения. Она включает несколько сегментов: рождение проекта (или «точка роста» инновации), а также внедрение проекта отдельного подразделения в вузе, комплексного проекта в вузе, проекта в регионе (России) в локальном варианте, проекта по сетевому принципу в регионе (России), комплексного проекта в регионе (России).

Управление инновационной проектной деятельностью отвечает принципам бинарности (двойной пользы для образовательного процесса вуза и для системы образования региона) и развития коллектива исполнителей при переходе от новаций к серийной инновационной технологической разработке (от ВНИК (временного научно-исследовательского коллектива) – к комплексным командам ученых, менеджеров, экономистов и представителей органов управления образованием разных уровней). Для таких проектов и команд создана инфраструктура нового типа – учебно-научно-инновационный комплекс (УНИК). В современную инфраструктуру научно-образовательной деятельности ГОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы входят 29 лабораторий, ресурсный центр информационных образовательных технологий, издательско-полиграфический комплекс, центр трансфера инновационных проектов, сеть студенческих учебных фирм, центр управления научно-исследовательской инновационной деятельностью.

Университет создал несколько научных центров совместно с академическими институтами Российской академии наук и Академии наук РБ. Среди них Башкирский научно-образовательный центр Уральского отделения РАО, научно-учебные центры УНЦ РАН: лаборатория нанотехнологий, центры химического образования, физического образования, молекулярно-генетических исследований, Аналитико-прогностический центр по проблемам образования при Академии наук республики и др. Такое взаимодействие взаимовыгодно, так как позволяет вузу использовать мощную, прежде всего материально-техническую, базу, оборудование академических центров, которые, в свою очередь, получают возможность реализовывать свой педагогический потенциал и отбирать талантливую сту-

денческую молодежь. Условно совместные проекты с академическими учреждениями можно разделить на локальные, сетевые и комплексные.

Первое направление – развитие локальных проектов – связано с научными исследованиями фундаментального и прикладного характера, которые, являясь поисковыми по формам работы, весьма перспективны для инновационного внедрения. Это внутривузовские гранты, государственные научно-технические программы Академии наук республики, целевые научные программы Рособразования, гранты РФФИ, РГНФ и других фондов в области педагогики и психологии профессионального образования, микробиологии, генетики, нанотехнологий, математической физики, экологии, альгологии и пр. Например, проект исследования электронного переключения в молекулярных наносистемах был локально поддержан университетским грантом, а данные исследования – грантом Академии наук РБ и РФФИ. В результате была создана мощная региональная научно-экспериментальная лабораторная база для проведения исследований в рамках приоритетного направления развития науки РФ «Нанотехнологии». Кроме того, опережающий характер научных достижений позволил университету получить заключение УМО на открытие единственного в регионе направления подготовки бакалавров техники и технологии по профилю «Нанотехнология». Научно-исследовательская тема по формированию личности будущего учителя как субъекта педагогической деятельности прошла все стадии развития – от инициативной кафедральной темы до научной школы. При докторском диссертационном совете вуза защищено 17 диссертаций по субъектному подходу, данное научное направление поддерживается рядом грантов республиканского и федерального уровня; методологические положения проведенных исследований легли в основу республиканских программ развития образования.

Второе направление – развитие сетевых проектов, ведущим признаком которого является степень охвата образовательных и научных учреждений. Работа предусматривает создание во всех районах и городах республики базовых экспериментальных площадок. Будучи своеобразными научно-методическими центрами университета, они обеспечивают внедрение инноваций в школах по сетевому принципу. Результатами экспериментальной деятельности являются апробация и внедрение авторских методик и технологий, разработка учебников, программ повышения квалификации. Показателен также инновационный статус многих базовых школ, участников приоритетного национального проекта «Образование», и учителей-экспериментаторов. В перечень сетевых научно-экспериментальных тем, рекомендованных министерством образования республики и БГПУ, входят темы «Дидактический дизайн», «Поликультурное воспитание», «Разработка информационных образовательных технологий преподавания государственных языков Республики Башкортостан».

Третье направление – развитие комплексных проектов. Такие проекты предполагают высокую степень интеграции и консолидации усилий

различных структур науки, образования и производства. Примером подобного подхода выступает совместный с Министерством образования Республики Башкортостан, ОАО «Башинформсвязь», Фондом развития и сохранения аудиовизуальных произведений (Санкт-Петербург), ООО «Академия кино, телевидения, информации и связи» (Москва) проект «Информационно-образовательный канал «Башкортостан»». Его уникальность заключается в том, что и учащиеся, и учителя получают доступ к современному программно-методическому обеспечению, сформированному как региональная база данных по учебным дисциплинам, а содержание и методики обучения позволяют выстраивать образовательный процесс нелинейно и интерактивно, используя поэтапный контроль знаний. Реализация образовательного проекта стимулирует производство специализированного оборудования, электронного «ранца» школьника на предприятиях республики, развитие научно-методической инфраструктуры образовательных учреждений всех типов, средств связи и высокоскоростной передачи данных.

Еще одним примером комплексного проекта является создание Республиканского центра содействия развитию исламского образования совместно с Министерством образования и науки РФ, Центральное духовное управление мусульман России, БГПУ, Российским исламским университетом. Центром выполняется федеральный заказ на разработку учебно-методических комплексов, осуществляется целевая подготовка юристов с углубленным изучением истории и культуры ислама. Кроме того, в рамках международного комплексного проекта по линии Tempus (EU) выполняется научно-образовательная программа «Экология человека», соисполнителями которой являются БГПУ, Университет Вольфсбурга, Калининградский государственный технический университет.

Прогнозирование, экспертиза, контроль образовательных проектов производятся квалифицированными специалистами профильных координационных советов, Ассоциацией «Башкирский государственный педагогический университетский комплекс». Комплекс в рамках профильного образовательного кластера объединяет разноуровневые образовательные учреждения: педагогические колледжи, профильные вузы и их экспериментальные площадки. Головной организацией выступает педагогический университет. Кроме выполнения вышеперечисленных функций, ассоциация аккумулирует ресурсы, координирует проблематику проектов, формирует условия для их реализации посредством деятельности специальной структуры при Академии наук республики – Аналитико-прогностического центра развития образования Башкортостана. Деятельность вуза в инновационном обеспечении системы образования региона становится предметом критического осмысления на собрании членов ассоциации с участием представителей Академии наук республики, органов управления образованием, администраций районов и городов Башкортостана.

Выстроенная таким образом система организационно-педагогического взаимодействия органов управления образованием, учреждений РАО

и педагогического вуза, которая направлена на обеспечение качества подготовки педагога с учетом специфики региона, представляется нам наиболее оптимальной.

УДК 37.022

Н. Н. Манько

КОГНИТИВНАЯ ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОБЪЕКТОВ В СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается понятие когнитивной визуализации педагогических объектов и ее дидактический потенциал. Обозначены тенденции когнитивной визуализации, реализуемые в современных образовательных технологиях. Представлены аспекты антропологических оснований когнитивной визуализации дидактических объектов.

Ключевые слова: когнитивная визуализация, дидактический потенциал когнитивной визуализации, система визуально-понятийного кодирования, мультикодирование, перекодирование информации, активизация учебной деятельности, интенсификация обучения.

Abstract – The paper considers the concept of cognitive visualization of pedagogical objects and its didactic potential, defines tendencies of cognitive visualization which are realized in modern educational technologies, and presents some aspects of the anthropological bases of cognitive visualization of didactic objects.

Index terms – cognitive visualization, didactic potential of cognitive visualization, system of visual and conceptual coding, multicoding, information code conversion, increase of educational activity, intensification of training.

Поиски эффективных методов, способных существенно повысить интенсивность образовательного процесса, ведутся в разных сферах педагогической науки, в том числе в русле активизации учебной деятельности обучающихся на основе *дидактической технологии когнитивной визуализации педагогических объектов*. Спектр инновационных научных и методических разработок, связанных с изучением когнитивной визуализации дидактических объектов, зародившейся в инструментальной дидактике, направлен на решение актуальных педагогических задач формирования и развития у педагогов и учащихся навыков зрительного восприятия учебного материала; образного, в частности визуального, мышления; образного представления знаний и учебных действий, их передачи и распознавания образов в процессе взаимодействия субъектов образования и др.

В теории схем (Р. С. Андерсон, Ф. Бартлетт), теории фреймов (Ч. Фолкер, М. Минский) и др. источниках визуализация рассматривается как перенесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего

плана во внешний мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции. Поскольку визуализация играет важную биосоциальную роль, мы поставили перед собой исследовательскую задачу – сделать этот процесс произвольно управляемым на этапе работы над педагогической задачей, конкретным проектом.

В соответствии с темой «Теория и практика инструментальной дидактики» НИР УрО РАО, планом работ Научной лаборатории дидактического дизайна в профессионально-педагогическом образовании ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» по исследованию методологических основ инструментальной дидактики, теории и технологии моделирования педагогических объектов автором статьи выполняется исследование подтемы «Дидактический потенциал когнитивной визуализации педагогических объектов как основа активизации учебной деятельности обучающихся».

Цель исследования заключается в научном обосновании теоретико-методологических основ дидактического потенциала когнитивной визуализации педагогических объектов, который существенно влияет на *интенсификацию обучения и активизацию учебной деятельности*. Ожидаемые результаты реализации в современных технологиях обучения феномена когнитивной визуализации:

- усиление антропологического потенциала дидактических средств когнитивной визуализации педагогических объектов;
- активизация учебно-познавательной деятельности и поддержки формирования механизма саморазвития личности обучающегося как субъекта образовательного процесса;
- совершенствование профессионально-педагогической деятельности, инициирование авторского стиля педагогов на основе интеграции технологии когнитивной визуализации знаний с технологиями обучения;
- поддержка процессов модернизации традиционных технологий и инновационных образовательных процессов в учебных заведениях.

Посредством экспериментальной деятельности, осуществляемой по теме исследования в образовательных учреждениях столицы и Республики Башкортостан (РБ), должны быть решены следующие первоочередные задачи:

- повышение профессионально-технологической компетентности педагогов и разработка научно-методического обеспечения образовательного процесса, в том числе дистанционного обучения (кейс-технологий и кейс-проектов) на основе интеграции технологии когнитивной визуализации с другими технологиями обучения;
- творческое саморазвитие обучающегося на основе дидактического моделирования с помощью когнитивно-визуальных средств и поискового проектирования с элементами дидактического дизайна;
- апробация результатов опытно-экспериментальной работы в сети образовательных учреждений РБ.

Содержание исследования. В течение длительного периода развития общества основной формой освоения социального опыта была устно-словесная трансляция знаний. Революционные изменения были вызваны появлением знаковой визуализации речи и возникновением письменности, а затем – книгопечатания. До настоящего времени вербальный способ доминирует в процессе передачи от поколения к поколению знаний, умений и способов деятельности и остается ведущим методом в сфере образования, обучения и воспитания. Однако можно констатировать, что и визуальный способ передачи-восприятия информации становится значимым в социально-образовательном пространстве. Свидетельством этого являются достижения в области телекоммуникации, интернет- и информационных технологий, производства видеопродукции, научной, промышленной, военной и бытовой техники.

Анализ теоретических источников по проблеме дидактического потенциала когнитивной визуализации показал, что визуализация как сложнейшая функция человеческого сознания играет большую роль в формировании и активизации личностного потенциала субъектов учебного процесса. В процессе визуализации, «делающей значение видимым», человек мобилизует ресурсы образного, логического, комплексного мышления, а также эстетический, культурный, художественный потенциал и другие важные свойства и качества личности.

В эпоху информационно-знаниевой революции последнего столетия объектами визуализации стали научные формулы (логико-знаковые модели), технические схемы (функциональные, структурные и др.), а также разнообразие дидактических средств, которые позволяют *манипулировать свойствами* объектов во внутреннем и внешнем планах деятельности. Для создания продуктов визуализации наличие *внешних прототипов в реальности* может быть не обязательным (например, древние культовые знаки и символы, периодическая система химических элементов Д. И. Менделеева, пирамида иерархии потребностей А. Маслоу и др.). В связи с *автономностью внутренних образов* по отношению к объекту отражения процесс визуализации основывается на абстрагировании, воображении, формализации исходного изображения, а не на воспроизведении подобного.

В контексте исследования когнитивной визуализации педагогических объектов с позиций субъектно-деятельностного, технологического и компетентностного подходов в обучении изучаются процессы генерации, отображения во внутреннем / внешнем планах деятельности основных элементов содержания и учебной деятельности, обладающих когнитивными свойствами, а также представления их в образно-понятийной форме. Опыт решения проблемы формирования технологической компетентности педагога, создания новых и полезных дидактических визуальных средств привел нас к необходимости изучения дидактических возможностей феномена когнитивной визуализации, выявления роли и места его дидактического потенциала в обучении [9].

Дидактический потенциал когнитивной визуализации педагогических объектов. Понятие «потенциал» имеет некое «потолочное» значение предела, которое в нем содержится объективно, независимо от сознания человека, и к которому он приближается благодаря познанию. *Дидактический потенциал когнитивной визуализации* следует рассматривать как объективную данность, механизм мышления, подлежащий изучению и использованию в работе педагогами и психологами. Кроме того, понятие «потенциал» обозначает процесс приближения к этому «потолку» – пределу, который для нас является некоей данностью. Получить представление о деталях этого предела мы можем опосредованно, с помощью экстраполяции, прогнозирования, но обязательно учитывая реальные данные истории и экспериментов, т. е. зафиксированные факты, формы проявления потенциала когнитивной визуализации, необходимого для обучения.

Сущность и содержание этого потенциала в современных образовательных процессах, в том числе в учебной деятельности, требует дальнейшего изучения. Он представляет собой то, что можно получить в педагогике с помощью особых средств внешнего и внутреннего планов, управляющих мышлением и деятельностью и обладающих свойствами, способностями, ориентировками для поддержки педагогических процессов и действий. Потенциал скрыт в средствах визуализации и во взаимодействии этих средств с субъектами образовательного процесса, а обнаруживается в процессе вынесения во внешний план и экспликации (проявления) продукта визуализации. Степень познания потенциала недостаточна и несопоставима с теми данными нейрофизиологии, которые свидетельствуют о том, что педагоги оперируют скудными знаниями о визуальном канале человека и его роли в обучении.

Продуктом когнитивной визуализации является сформированный сознанием *мыслепобраз*, определяющий неизвестный, непознанный объект (явление) и репрезентируемый во внешнем плане учебной деятельности. Поэтому центральной задачей когнитивной визуализации становится разработка способов и средств целенаправленного создания мыслепобразов в процессе учебно-познавательной активности.

Изучение обсуждаемой нами проблемы связано с разработками, которые проводили ученые разных стран в области педагогики, психологии, нейрофизиологии, например: У. Глассер, Дж. Брунер (приоритет логических форм познания, структуризация знаний, «правильные» формы преподавания), Ч. Фолкер, М. Минский (структуризация и схематизация текста, фреймовые схемы), Б. Доут (кластерные схемы), Т. Бьюзон (радиантные схемы), Г. Питерс, П. Хорст (перенесение структуры науки в учебный предмет), С. Френе (стимулирование интеллектуальной, эмоциональной активности и интереса, развитие аналитического и критического мышления; свободные тексты, учебные информационные карточки вопросного, ответного, информационного, методического содержания), Л. М. Веккер (построение осязательного образа, структура и основные свойства перцептив-

ных образов, психофизиологическая организация информационных процессов), Л. М. Веккер совместно с Дж. Аленом (в психофизиологической бионике, посвященной проблемам моделирования мозговой активности, ментальная репрезентация физической реальности), П. Я. Гальперин (психологические различия между орудиями труда у человека и вспомогательными средствами деятельности у животных), Ф. Вульф (гештальт-идеи, применяющиеся в основном в отношении зрительного восприятия).

В своих исследованиях мы опирались на достижения отечественных ученых (Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, С. М. Бондаренко, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, Б. Т. Лихачева, В. В. Краевского, П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина, В. А. Сластенина и др.), заложивших основы совершенствования учебного процесса, включая интенсификацию обучения и активизацию учебной деятельности.

Создание визуальных средств, обладающих удобными формами для зримого представления содержательного и логического компонентов информации, в России осуществляли различные исследователи: Э. В. Ильенков (построение целостных образов на основе отдельного намека, элемента, тенденции), М. А. Лифшиц (символические формы во внутреннем плане деятельности), Ю. С. Меженко (структурно-логические схемы), Н. Г. Салмина (знаково-символическое обозначение знаний), М. А. Чошанов (модульный подход обучения), В. Э. Штейнберг (инструментальная дидактика, многомерные системы координат), Д. Вагапова (денотантные графы) и т. д., а также учителя-новаторы (В. Ф. Шаталов, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова) и др. Круг когнитивно-визуальных форм репрезентаций объектов или явлений действительности в образовании более широк, чем мы можем его охватить в нашей публикации, – это, в свою очередь, является верификацией выдвинутого нами предположения о важном значении *системы визуально-понятийного кодирования* в дидактике.

Тенденции когнитивной визуализации, реализуемые в современных образовательных технологиях. Многообразие средств визуализации создает возможности их рационального использования в образовании, в том числе для активизации учебной деятельности. Большинство дидактических визуальных средств (опорные конспекты, структурно-логические схемы, опорные сигналы, логико-смысловые модели и др.) различается по объему представленных знаний и сложности работы с ними, возможностям экспликации ключевых понятий учебной темы и их детализации (больше – меньше, обобщенно – конкретно), возможностям оптимальной поддержки операций умственной и учебной деятельности – т. е. по смысловому (содержательному) и особенно логическому (функциональному) компоненту демонстрации знаний и действий.

Наглядные схемы представления анализируемой информации обладают разнообразием начертаний и образуют комбинацию понятийных и графических элементов, конструкторов. Для нас важно, что *разнообразие свойств и механизмов действия, дифференциация форм и функций визу-*

альных средств позволяет включать их в учебную деятельность с учетом педагогической целесообразности, задач, условий и ситуаций. Однако мы не предлагаем простое суммирование существующих образовательных технологий и «наглядных» средств.

В дальнейшей работе планируется исследовать закономерности, принципы и внутренние механизмы их действия, которые скрыты в дидактическом потенциале когнитивных средств и технологий, – то, что способствует активизации учебной деятельности и интенсификации учебного процесса. Но прежде всего, целесообразно определить основные тенденции, обусловившие появление данных технологий.

Следует учесть, что в приведенных ниже «перечнях технологий» встречающийся у разных авторов повтор ключевых дефиниций (обозначающих принципы или педагогические условия технологизации обучения, в том числе способы, средства и др.) не является основанием для объединения разных представителей школ, поскольку за внешней схожестью теоретического тезауруса скрывается иная реализационная основа (например, «принцип сжатия» В. Ф. Шаталова и «принцип сжатия» М. Минского реализуются в разных дидактических средствах и формах учебной деятельности).

И, наоборот, различные опорные понятия, понимаемые и реализуемые в рамках одного научно-технологического направления, могут быть объединены и составлять одну группу признаков и проявлений, характеризующих какую-либо тенденцию развития когнитивной визуализации. Например, сущность ведущих средств и способов учебной деятельности на основе технологии фреймов раскрывается в следующих понятиях: «фреймовые опоры – средства; фреймовое структурирование – способ внешней организации знаний (М. Минский); крупноблочные опоры фреймового типа (Т. Н. Колодочка); тест-фреймы (Н. Д. Колетвинова) [5]».

Главное, что, несмотря на разные способы и средства технологизированной деятельности обучающихся, проявления описанных тенденций верифицируются достижениями разных научно-технологических школ. Проведенный анализ позволил выявить следующие важные тенденции когнитивной визуализации, существенно влияющие на степень активизации, повышения динамичности систем умственной и учебной деятельности по переработке и усвоению знаний.

1. *Концентрация знаний.* Данная тенденция составляет ядро интенсификации учебно-воспитательного процесса и предполагает увеличение плотности (уплотнения) и насыщенности информации, предъявляемой обучающимся. Группа ее проявлений имеет место в образовательных технологиях, связанных с теми факторами и понятиями, которые отражают сущность ведущих технологических способов учебной деятельности, таких как:

- «укрупнение» – П. М. Эрдниев (укрупнение дидактических единиц как интеграция конкретных подходов к обучению; реализуется в опоре на ассоциативный механизм) [17];

● «сжатие» – В. Ф. Шаталов (краткий условный конспект, представляющий собой наглядную конструкцию, составленную с помощью замещения знаний опорными сигналами; отличается субъективностью метода ассоциативного кодирования информации) [15];

● «свернутость, сжатие» – М. Минский (в работе над текстами структуризация смысловых единиц); «смысловая компрессия текста» – Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова (фрейм как абстрактный образ стереотипных и стандартных ситуаций и как альтернатива традиционным методам работы с развернутыми текстами) [5];

● «ментальные модели» – Е. А. Макарова (знания, структурированные в умственные модели) [8];

● «сгущение» – А. А. Остапенко, С. А. Аллавердян (сгущение учебных знаний с помощью схематизации) [5];

● «свертывание знаний в системе координат» – В. Э. Штейнберг (определение узловых элементов учебного содержания, их знаково-символическое обозначение и вынесение этих элементов на каркас логико-смысловой модели) [14];

● «кодowo-понятийный конструкт знаний» – Н. Н. Манько (определение и формирование ключевых знаний, обеспечивающее полноту обобщенного и образно-структурированного представления об изучаемом объекте).

Кодowo-понятийный конструкт знаний не только обеспечивает, но и инициирует когнитивные структуры мышления, так как аналитико-синтезирующая функция (переработка информации и концентрация идей) выполняется ими при визуально-образной поддержке. Поскольку вербальный канал абсолютно не обеспечивает сгущение, укрупнение и связанные с ними приемы, то достигнуть этого можно лишь посредством графических конструкций. Без графики этого не удавалось никому. Скорее всего, потенциал вербального канала раскрывается в целях детализации, множества вариантов словесного описания явления. В контексте когнитивной визуализации педагогических объектов термин «кодowo-понятийный конструкт знаний» означает, что изучаемое понятие закодировано в виде структурированного визуального средства (конструкта).

Сжатие и уменьшение развернутости учебного материала неизбежно требуют специальной логической организации знаний и форм их презентации, поскольку в противном случае обучение будет строиться по принципу экстенсификации: увеличение объемов учебных знаний при сохранении времени обучения ведет к перенапряжению психики обучающихся.

Изучая законы активности мозга человека и применимость этих законов к событиям социального порядка, Н. П. Бехтерева писала: «Чем больше вовлекается мозг в деятельность, тем ярче человек, тем менее избыты его ассоциации. А уж талант!.. Еще сложнее с гением. Его мозг устроен так, что правильное решение идет по минимуму внешней информации, минимуму и количественному, и по уровню ее над шумом. Но это

еще не все. Этим механизм гениальности не исчерпывается. Гениальный человек обладает своей биохимией мозга, определяющей легкость ассоциаций и, вероятно, многим другим «своим» [4, с. 71].

2. *Генерализация знаний.* Эту тенденцию следует рассматривать как представление сущностного концептуального смыслового ядра, «очищенного» от детализации, распространенных описаний и т. п., способствующего оптимизации способов переработки больших массивов информации в краткие (или заданные) сроки. Тенденция генерализации знаний подтверждается следующими проявлениями образовательных технологий:

- содержательные обобщения – наиболее общие понятия науки; понятия, в которых выделены внутренние связи; теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами; продвижение в обучении «от обобщений – к конкретизациям», постижение предмета не через его наглядное (минуя предметно-ознакомительный этап), внешнее сходство с другими, а через скрытые конкретные взаимосвязи (Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов) [14];

- объединение-дефрагментация, синтез-анализ – предметное, межпредметное, психологическое объединение логически разнородных частей в целое на новом уровне обобщения и обратный аналитический процесс – дефрагментация (П. М. Эрдниев);

- свертывание-развертывание знаний, представленное в виде логических конструкций – фреймов, фреймоподобных моделей (М. Минский);

- образы – результаты отражения предметов и явлений в сознании человека для сохранения знаний в форме «квазикартинок», создаваемых посредством «топографической съемки» репрезентируемого объекта (Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова);

- схема (схемы) – единица, обозначающая общие знания, обобщенные описания, планы или системы когнитивных структур, которые хранятся в памяти, а именно – абстрактные представления о событиях, предметах или отношениях в мире; абстрактные представления о мире – смысл, извлекаемый из «фоновых знаний», подразумевающих конкретный приобретенный опыт и знания о мире (Е. А. Макарова) [8, с. 67];

- семантические фракталы – основа формирования инвариантов знаний, представленных в логико-смысловых моделях, позволяющих свертывать целые понятия до знаков, символов и развертывать учебные знания в вербальной форме (В. Э. Штейнберг);

- категориально-семантические концепты – совокупность существенных, типичных и особенных представлений об объекте, отображенных в обобщенной образно-понятийной форме. Концепт обладает общностью признаков, инвариантностью, содержательной полнотой, но лишен информационной избыточности (детализации), поэтому быстро актуализируется, переносится в новую ситуацию решения педагогических задач, позволяет интерпретировать содержание и устанавливать ассоциативные связи (Н. Н. Манько).

Введение термина «концепт» обусловлено тем, что, рассматривая любой объект с точки зрения определенной концепции, дидактических задач, абстрагирования свойств, важно отобразить в структуре создаваемого конструкта ведущие идеи, категории и важные семантические единицы выбранного подхода.

Особой функцией абстрактного мышления человека является построение семантического пространства исследования, обеспечивающего возможность экспериментирования, произвольного формирования понятийно-образных конструктов, моделей изучаемого объекта. При этом формализация результатов мышления отображается в точных понятиях и утверждениях, благодаря которым представляются сведения о сущности объекта и его особенностях, структуре, свойствах. Задача формирования логического представления об изучаемом понятии в виде семантически связной системы, эффективно воспринимаемой и фиксируемой мозгом, реализуется благодаря определенной конструкции (таблице, структурно-логической схеме, радиально-концентрированной графике и др.).

Так, например, в процессе изучения проблемы генерализации знаний на основе когнитивной визуализации была создана система категориально-семантических концептов, содержащая полные дидактические инварианты знаний по геометрии, обществознанию, раскрывающие целостную картину теоретических положений изучаемого раздела предмета (Ф. Ф. Ардуванова, Г. А. Михеева).

3. *Расширение ориентировочно-презентационных функций наглядных дидактических средств* (тенденция опорности) отражено в исследовании и целенаправленных разработках адекватных *средств оргдеятельностного типа и способов проектирования* дидактических условий функционирования педагогических объектов. Тенденция связана с научными идеями П. Я. Гальперина, на основе которых возникли ниже перечисленные технологии:

- опора, опорные конспекты – концентрированные конспекты параграфа на странице; термин известен в педагогике и образовании как форма, метод и средство расположения важного учебного материала в логической последовательности с помощью опорных сигналов и опорных конспектов (В. Ф. Шаталов [15], Ю. С. Меженко [12]);

- фреймовые опоры – средства; фреймовое структурирование – способ внешней организации знаний (М. Минский); крупноблочные опоры фреймового типа (Т. Н. Колодочка); тест-фреймы (Н. Д. Колевичева) [5];

- энграммы – образы вещей и других предметов, возникающие в результате отражения внешнего окружения в сознании человека. Они играют роль опор и представляют собой «своеобразные следы опыта»;

- фреймовые схемы – жесткие конструкции, в которые загружается в концентрированном виде обновляющаяся информация (Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова);

- абстракции – развитие проблематизирующего мышления в профессиональном образовании на основе владения представлениями разного уровня абстракции (О. С. Анисимов) [1];
- ментальные репрезентации, ментальные модели – организационные единицы при воспроизведении информации по памяти; создающие опору для успешной коммуникации и интерактивного взаимодействия людей внутри одной культуры и между культурами разных народов (Е. А. Макарова);
- каркасные радиантно-матричные опоры, опорные схемы – средства модельного типа и способы графической поддержки логических операций умственной и учебной деятельности (В. Э. Штейнберг);
- педагогические регулятивы – модели оргдеятельностного типа, формирующие стереотипы продуктивной деятельности для успешного переноса знания, способа действий в новую познавательную ситуацию, поддержки и сопровождения когнитивных процессов и учебных действий обучающихся (Н. Н. Манько).

На наш взгляд, необходимо построение педагогических регулятивов в системах общечеловеческих ценностей, ценностных ориентиров, компетенций в соответствующих областях, социально-значимых отношений, поведения и деятельности, личностных ценностей.

Данные о работе адаптационного механизма человека, направленного на поиск ориентиров и опоры деятельности, реализуются в педагогике. Помимо широко используемых словесных рекомендаций конструируются, разрабатываются и применяются дидактические визуальные средства оргдеятельностного типа.

4. *Алгоритмизация учебно-познавательных действий, реализуемая в визуальных средствах.* И в современной дидактике, и в области когнитивной визуализации педагогических объектов данная тенденция представляет собой не столь заметное, но постепенно развивающееся явление, которое проявляется в следующих образовательных технологиях:

- поэтапное формирование целостных образов знаний основе анализа, выделения элементов и их взаимоотношений (П. М. Эрдниев);
- выделение единиц информации, поблочная компоновка материала, ориентировочные основы действий – четкие этапы работы с опорными сигналами и опорными конспектами, поэтапный контроль ЗУН (В. Ф. Шаталов);
- фреймовые схемы-алгоритмы – выделение операционального компонента в обучении, набор инструкций для выполнения определенных операций, формирование стереотипа действия в стандартной ситуации (М. Минский, Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова);
- когнитивные, или синтаксические, структуры – опыт, организованный, и упорядоченный в направлении от дискретных переменных к общим категориям (Е. А. Макарова);
- ранжирование операций – система правил выполнения учебных действий, которая не задается вербально, а встраивается в структуру ло-

гико-смысловой модели, в связи с чем управление процессом пошагового выполнения действий (когнитивных, логических операций и учебных) извне происходит латентно (В. Э. Штейнберг);

- структуризация образа действий (деятельности) – выделение из процесса освоения умственных действий их ориентировочной основы и ее воплощение (материализация) в логико-образных моделях, позволяющих инициировать произвольное самоуправление учебной деятельностью (Н. Н. Манько).

Стремление если не преодолеть, то «смягчить» статичность большинства дидактических средств визуализации обусловило потребность в изучении достижений нейрофизиологии. Согласно анализу данных в области восприятия мира зрительными органами, глаз, в частности его сетчатка, улавливает объект, когда он находится в подвижном состоянии или изменяется. Если предмет неподвижен, то он не замечается глазом и мозг не получает импульсов. Как приспосабливается природа человека к динамичным и статичным явлениям? Первые (динамичные) отслеживаются легко и не требуют особых пояснений. Чтобы удержать статику (и динамику) объекта «в поле зрения», в сознании, природа создала особо действующий органический механизм – сделала подвижным орган зрения, вернее определенные составляющие его структуру, например, глазное яблоко (и так называемый «тремор» зрачка), позволяющие сконцентрировать внимание на объекте с помощью микродвижений.

Реализация достижений нейрофизиологов в дидактике позволила сконструировать «квазидинамичные» визуальные средства графического типа, которые, несмотря на природную статичность, функционируют в интерактивном режиме. Так, в экспериментальном режиме была разработана модель оргдеятельностного типа – «Навигатор». Статичная по своей природе, модель, реализуя принцип ритмичности и размерности в дидактике (как, например, в музыкальном искусстве), существенно повышает интенсивность восприятия и произвольность внимания, способствует активизации психических процессов и учебной деятельности.

Модель-навигатор, играя роль путевода, управляет восприятием путем акцентуации внимания на «траектории движения по заданным вариантам маршрута» и «пунктах остановок» (узловые элементы знаний – смысловые акценты), произвольно вовлекая в определенный алгоритм выполнения действий. Это визуальное средство продуктивно использовано в пособии Ф. Ф. Ардувановой для преподавания математики [2].

С точки зрения методологии субъектно-деятельностного подхода в активизации и интенсификации умственной и учебной деятельности обучающихся большое значение имеет приоритет освоения способов действий (особенно алгоритмизированных), направленных на изучаемый объект, над усвоением объема знаний о данном объекте.

5. *Мультикодовое обозначение информации.* Мультикодовость – процесс одновременного использования разных форм обозначения ин-

формации при помощи различных словесных, визуальных, мультимедийных, социально-поведенческих материализованных кодов, таких как предмет, слово, аббревиатура, рисунок, чертеж, графика, граф-схемы, пиктограмма, символ, число, модель, дидактический трансформер, физический опыт. Действительно, благодаря ассоциативному механизму психика человека работает лучше, если система визуальных средств представления внешней информации, поддерживается всем арсеналом средств выразительности и изобразительности. В этом случае информация обогащается, и визуальный канал способен это приращение адекватно и быстро, по сравнению с вербальным каналом, транслировать в мозг.

Построение системы визуально-понятийного кодирования информации (эстетически и эмоционально окрашенного) будет способствовать улучшению взаимодействия между внутренним и внешним планами, а также поддержке и активизации учебной деятельности обучающихся.

Технология мультикодового обозначения знаний является одной из центральных в теории когнитивной визуализации педагогических объектов, поскольку формирование у обучающихся навыков кодирования знаний позволяет активизировать мозговую деятельность и интенсифицировать процессы их осмысления, и переработки. Необходимо разграничить понятия «кодирование», «перекодирование» и «декодирование». Термин «кодирование» следует трактовать как процесс преобразования информации (воспринятой или имеющейся) благодаря адекватным средствам восприятия – алфавиту сигналов и схеме-модели отображения информации. Декодирование – обратный процесс расшифровки, интерпретации закодированной информации, осуществляемый на основе логики, ассоциаций и фоновой информации. «Перекодирование» – смена системы кодирования, в результате чего происходят преобразования одной системы сигналов (знаков) в другую, а также смысловые изменения, чаще на новом качественно более высоком уровне.

Непременным требованием кодирования-перекодирования, декодирования и осуществления межкодových переходов является конвенциональность – объективизация, условно принятая система кодовых обозначений в конкретной дидактической среде.

Тенденция мультикодового представления учебного материала проявляется в разных технологиях визуального отображения знаний как:

- кодирование-декодирование, межкодových переходы образного и логического в мышлении – использование многих кодов одновременно (предмета, слова, рисунка, чертежа, символа, числа, модели, физического опыта) в опоре на работу ассоциативного механизма, который всегда отличается большой долей субъективизма (П. М. Эрдниев);

- опорные сигналы и опорные конспекты – кодирование как замена некоего смыслового значения идей, понятий, фактов ассоциативными символами (знаком, словом, схемой, рисунком и т. п.) или системой символов, представленных в виде наглядной конструкции взаимосвязанных элементов учебной темы; кодирование-декодирование знаний учащимися

с помощью опорных сигналов в процессе выполнения «шлейфа методических приемов» для усвоения и систематизации знаний: полетное повторение, решение в «четыре руки», поощрение подсказки, творческий конспект, урок «открытых» мыслей, «шестой» балл и др. (В. Ф. Шаталов); структурно-логические схемы – кодирование-декодирование знаний в процессе их схематизации (Ю. С. Меженко);

- элементы предметно-схемного (предметно-изобразительного) кода – элементы концептуальной картины мира человека в теории фреймов (Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова);

- схема – стереотипные фоновые знания (Ф. Барлет, Е. А. Макарова);

- логико-смысловые модели – кодирование-декодирование и комплексирование кодов чувственной, словесной и модельной форм представления знаний (В. Э. Штейнберг);

- знаково-семантическое кодирование – кодирование-декодирование и перекодирование информации об объекте в структурированные образы знаний, лаконичное кодовое обозначение которых обеспечивает высокую скорость подачи-восприятия и переработки знаний (Н. Н. Манько).

В механизме кодирования и перекодирования определенную роль играют ассоциативно-смысловые связи, но без навыков межкодовых переходов сложно овладеть представлениями разного уровня абстракции, затруднительно сформировать «проблематизирующее» мышление. О. С. Анисимов, рассматривая связь вербальной и визуальной систем кодирования информации, подтверждает данный тезис об условиях формирования проблемно-креативного мышления: «Не владея представлениями разного уровня абстракции, нельзя приобрести способность к проблематизирующему мышлению. Вместе с контролируемостью и осознаваемостью абстракций в зону осознаваемости и переводятся смыслы. Это обеспечивает общую организацию и культуру мышления» [1, с. 426].

В настоящее время исследуются когнитивные свойства компактных дидактических визуальных средств кодирования знаний в форме мыслеобразов (символов, структурно-логических схем, опорных сигналов, таблиц, матриц, фреймов, графов, моделей и т. д.), которые могут инициировать и обеспечивать продуктивное протекание психических процессов (восприятия, осмысления, запоминания, воспроизведения знаний и др.) в высоком темпе, активизировать учебные действия обучающихся.

Кодирование знаний предполагает систему действий: выбор «алфавита сигналов» (термин заимствован из области инженерной психологии) в соответствии с предметной областью; выбор элементов «алфавита сигналов» по принципу соответствия смысловому содержанию и конструкции (форме) образа-понятия; замещение объемных систем обозначений информационно емкими знаково-символическими конструктами; поиск недостающих элементов системы и конструирование кодов.

Перекодирование информации осуществляется при поэтапном выполнении учебной деятельности и соответственно – смене одной формы

визуализации на другую для достижения педагогических целей: уточнения смысла, значения, выявления свойств объекта и особенностей применения полученных знаний. Этот процесс предполагает скоординированную работу механизмов мышления, направленную на понимание содержания деятельности и ее управление, выбор новой системы кодирования и выявления нового смысла в процессе перекодировки. Данные процессы протекают с опережением во внутреннем плане благодаря способности мозга и зрительной системы конструировать зрительные образы, опираться на них, абстрагировать свойства объекта, воспроизводить структуру внутренних связей и обобщенные отношения элементов, манипулировать свойствами визуальных образов и др. Обозначим в учебной деятельности место средств когнитивной визуализации (КВ) и перекодирования информации в результате замены одних ведущих на определенном этапе средств другими (таблица).

Модель поэтапного изучения объекта

Взаимодействующие системы	Учебная деятельность (этапы изучения объекта)					
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й	6-й
Базовые учебные действия	Экспликация, рассмотрение (воссоздание) объекта	Выделение свойств объекта	Эталонирование	Проектирование образа понятия	Моделирование образа действий	Действия с реальным объектом
Базовые умственные действия	Отражение-идеализация	Анализ и синтез	Сопоставление	Воссоздание изучаемого объекта	Воссоздание способа действий	Управление действиями
Технология и средства КВ	Иллюстрация	Конструкты	Система образов-эталонов	Образ понятия	Образ действий	Система регулятивов и критериев
Ведущие функции КВ-средств	Актуализирующий опыт	Преобразующая (информацию)	Сравнительно-сопоставительная	Концептуально-генерирующая	Концептуально-реализующая	Контрольно-регулятивная

Обобщенное представление сложного взаимодействия систем позволяет увидеть смену визуальных средств при поэтапном выполнении умственных и учебных действий, обуславливающих перекодирование знаний, начиная со средств визуализации внешних признаков изучаемого объек-

та (1-й этап), следуя к определению свойств на основе абстрагирования и установлению связей между элементами содержания (2–3-й этапы), далее – к построению образно-концептуальных моделей понятия и действий, и определения функциональных связей в структуре объекта (4–5-й этапы), завершая средствами ориентировочного типа для непосредственного выполнения контрольных действий (6-й этап).

Степень скоординированности работы механизмов мышления, комплекса учебных действий и системы средств КВ обуславливается совершенством функций КВ-средств, направленных на понимание содержания деятельности и на ее управление. Данная модель поэтапного изучения объекта, отражающая соотношение комплекса учебных действий и системы визуально-понятийного кодирования, может быть инвариантной и эффективной для организации учебной деятельности обучающихся.

Поиск и определение антропологических оснований когнитивной визуализации педагогических объектов. Определение эргономичности визуальных средств обучения – удобства и полезности визуальных форм для поддержки психических процессов и выполнения учебных действий – потребовало изучения антропологических оснований, в первую очередь функционирования биологического органа зрения, закономерностей работы физиологического механизма по реализации акта визуализации.

Исследования нейронных механизмов восприятия формы объектов в разных отделах зрительной системы позволили уточнить, что наиболее эффективно использование дидактической наглядности с изображениями конусообразного, пирамидального (как угол), деревообразного (с ветвями-углами), радиально-кругового «солярного» (с центральной «стыковкой» углов) и координатно-матричного (с пересечениями и углами) типа [16]. Для анализа структуры разнообразных визуальных дидактических средств и выявления основы, которую составляют каркасы с пересечениями и соответствующими углами, нами были рассмотрены «дерево», опорные конспекты, листы сжатия, фреймы, схемы, таблицы, логико-смысловые модели.

Сопоставление дидактических средств показало, что антропологическим особенностям зрительного аппарата более всего соответствуют матрицы и логико-смысловые модели. Они обладают образными свойствами для визуального удобства, компактностью и обусловленной логичностью, необходимыми для сохранения и переработки информации, а также упорядоченностью при выполнении анализа-синтеза и применении знаний на практике. Следовательно, помимо соответствия дидактических средств педагогическим требованиям (системность и полнота представления знаний, структуризация образа знаний и связывание элементов знаний в данной структуре, кодирование, целесообразная форма, удобная для определенного этапа учебной деятельности), они должны учитывать нейро-психофизиологические особенности зрительного органа человека и включать элементы крестообразности, углообразности, солярности.

Истоки и причины развития выделенных нами тенденций уходят в нейропсихологию и генетически связаны с еще одной особенностью мозга, выявленной Н. П. Бехтеревой, – способностью самоорганизовываться: «Это так называемая самоорганизация, или, точнее, самореорганизация. Выключаются одни и включаются другие переменные, гибкие звенья, и остаются работать постоянно звенья жесткие. Система стала другой, но, так же как и первая (и соответственно вторая, третья), обеспечивает выполнение задачи. Мозг легко берет на вооружение стереотипы, базируется на них для обеспечения следующего уровня деятельности и в то же время, пока может, пока есть богатство, борется с монотонностью!» [4, с. 70]. Исследователь отмечает, что «мозг самореорганизуется благодаря передаче стереотипных функций жестким звеньям, высвобождению одних гибких и включению других переменных, то есть благодаря реорганизации активности нервных клеток в разных зонах мозга и преобразованию системы» [Там же].

Во-первых, исходя из принципа дополнительности, реализуемого на нейропсихологическом уровне, это положение объясняет процесс дополнения описательных, «словесных» образов изучаемого объекта, созданных левым полушарием, которое отвечает за вербальную форму передачи информации, недостающими компонентами, продуцированными правым полушарием, так как мозг «предпочитает» получать информацию наглядно, по визуальному каналу (до 90%). И в другом случае, если преобладает невербальная, визуальная графическая форма, *способность мозга самореорганизоваться* позволяет левому полушарию словесно компенсировать недостающую информацию, визуально дополняя информацию об изучаемом образе.

Во-вторых, для нас важно, что мультикодовость – это не просто суммирование и использование разных форм визуализации, а *система визуально-понятийного кодирования информации*, включающая помимо средств кодирования информации способы межкодовых переходов, в том числе образного и логического, предметно-вещественного, вербального и визуального. Преобразование системы путем реорганизации активности нервных клеток в разных зонах мозга означает, что кодирование и перекодирование информации являются механизмами и ведущими способами активной переработки знаний обучаемым, необходимыми для осмысления, запоминания и поиска способов решений педагогических задач.

В-третьих, на основе анализа описанных тенденций и профессионально-педагогического, экспериментального опыта работы в образовательных учреждениях разного уровня (детский сад – школа – училище – вуз – институт ПК) мы обнаружили два типа когнитивных структур мышления, тесно взаимодействующих между собой:

- долговременные, устойчивые и консервативные, жесткие структуры; часть которых составляет основу инвариантных навыков и стереотипов деятельности; они хранят и позволяют воспринимать изменения

окружающей среды, «отвечают» за каркасные структуры визуальных репрезентаций;

- кратковременные, гибкие оперативные структуры, которые обеспечивают перегруппирование, интеграцию, аккумуляцию нового опыта и его приобщение к прежнему. Этот тип менее мощный, но более гибкий и эвристический, «нащупывающий» новый опыт, воспринимающий его и корпорирующий со старым, обуславливающий работу с вариативными элементами информации, встраиваемыми в каркас визуальных средств.

Два типа когнитивных структур должны взаимодействовать, поскольку невозможно посредством одной и той же структуры и реализовать старый опыт, и осваивать новый методом поиска, проб и ошибок, разрешения противоречий и др. Стабильные структуры первого типа консервативные, каркасные; на них оболочкой накладываются гибкие неконсервативные оперативные когнитивные структуры, которые позволяют вводить новый опыт в соприкосновение со старым. В дальнейшем предполагается изучение свойств данных структур, что позволит проектировать дидактические средства с улучшенными качествами.

Результаты экспериментальной работы использованы в совместном проекте ГОУ ВПО «БГПУ им. М. Акмуллы» и Министерства образования Республики Башкортостан «Сетевая опытно-экспериментальная площадка «Дидактическая многомерная технология и дидактический дизайн в профессиональном педагогическом образовании республики». Проект получил признание на II Всероссийском профессиональном конкурсе «Иноватика в образовании»¹, проведенном в рамках XII Российского образовательного форума 22–25 апреля 2008 г. (Москва). Подтверждением значимости и актуальности представленного в данной статье научного направления, реализуемого в рамках развития «сетевизма» в регионе, является включение проекта в Программу развития образования Республики Башкортостан на 2009-й и последующие годы, что сделает доступными разработки когнитивно-визуальных средств и технологий оргдеятельностного типа, поддерживающих наиболее сложные процессы и трудоемкие процедуры учебной деятельности.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что разработка средств когнитивной визуализации знаний должна опираться на психофизиологические особенности процесса восприятия и переработки знаний и другие психические процессы, благодаря чему обеспечиваются эргономические требования к дидактическому обеспечению. При этом эстетическая сторона должна дополнять традиционные наглядные материалы: символьные, пиктограммические, шрифтовые и другие образные элементы, активизирующие эмоционально-образный компонент мышления. Совершенствование технологического компонента когнитивно-визуаль-

¹ Сертификат и Диплом победителя; научные руководители – доктор педагогических наук, профессор В. Э. Штейнберг, кандидат педагогических наук, доцент Н. Н. Манько, кандидат педагогических наук И. П. Малютин.

ных средств позволяет интенсифицировать учебную деятельность и получить заранее заданные результаты обучения.

Когнитивная визуализация, по нашему мнению, способствует решению педагогических задач оптимизации педагогической и учебной деятельности: самоорганизации, установления продуктивного взаимодействия педагогов и обучающихся, выполнения учебных проектов, выстраивания логики ответов и др. важных аспектов обучения.

На основании опыта экспериментальной работы можно сделать заключение о том, что когнитивная визуализация дидактических объектов обеспечивает освоение педагогами и обучающимися таких новых технологических компетенций, как когнитивное структурирование содержания знаний («образов вещей»), когнитивное моделирование элементов структуры деятельности («образов действий») и процессов взаимодействия объектов («образов связей вещей»), конструирование новых мыслеобразов и новых визуальных форм, необходимых для изучения и понимания окружающей действительности и общечеловеческих ценностей [7, 13]. Установлено, что преимуществом технологически компетентного учителя, владеющего способами и средствами когнитивной визуализации, является способность формирования в его сознании системы визуально-понятийного кодирования для построения обобщенных образов-понятий, которые обеспечивают адекватную постановку и решение педагогических задач [9]. Благодаря смещению репродуктивного обучения в сторону обучения на основе визуально моделирующей деятельности, включающей рефлексии, самоконтроль со стороны обучающегося за собственными действиями, происходит осознание им целей и технологии своей деятельности [10, 11].

Таким образом, практика подтверждает, что когнитивная визуализация является движущей силой, фактически выводящей человека из обезличенного режима обучения. Полученные в образовательной практике результаты свидетельствуют о наличии в дидактическом потенциале когнитивной визуализации духовной составляющей, инициирующей совершенствование личности.

Перспективы развития научного направления по плану отделения УрО РАО. Разрабатываемая тема является самостоятельной для продолжения научного исследования, вносит вклад в новое научное направление «Дидактический дизайн» и в настоящее время обеспечивает такие полезные результаты, как сетевые кейс-технологии, например кейс-технология «ДМТ» (дидактические многомерные технологии) для учреждений общего и профессионального образования Республики Башкортостан.

В рамках сетевой площадки университета на базе нашего исследования, а также теории и практики дидактического дизайна предполагается формирование профессионально-технологических компетенций по всей вертикали образования: детский сад (экспериментальная городская площадка ДООУ № 279 г. Уфы) – общеобразовательная школа (экспериментальная площадка Научной лаборатории дидактического дизайна в про-

фессионально-педагогическом образовании ГОУ ВПО БГПУ им. М. Акмуллы СОШ № 37 г. Уфы) – вуз (ГОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»).

Результаты исследования показали, что реализация дидактического потенциала когнитивной визуализации позволяет не только активизировать учебно-познавательную деятельность, но и инициировать механизмы творческого саморазвития субъектов образовательного процесса. Освоение разработанных методов и средств когнитивной визуализации положительно влияет на профессиональный рост педагогов, инновационную деятельность педагогических коллективов и реальную модернизацию образовательных учреждений различного уровня.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующие выводы. Модернизация и развитие технологий обучения в общеобразовательной и профессиональной школе сдерживается недостаточностью исследования и актуализации дидактического потенциала когнитивной визуализации педагогических объектов. В научных изысканиях зарубежных и отечественных ученых отсутствуют сравнительный анализ, классификация, обоснование и оценка продуктивности визуальных средств обучения. Педагогической науке еще предстоит решить задачу поиска природосообразных форм дидактических визуальных средств для каждого этапа формирования мышления, в частности визуального, адекватного педагогическим задачам и условиями, и логико-смысловой поддержки выполнения основных операций умственной и учебной деятельности.

Стихийное обращение к проектированию и дидактическому дизайну визуальных средств в массовой педагогической практике подтверждает необходимость использования разнообразных компактных конструктов для представления концептуального мышлеобраза и его элементов, а также визуально удобных способов их логической организации. Результаты, полученные в экспериментальной работе, подтверждают, что система визуально-понятийного кодирования информации способна оперировать такими средствами визуализации и моделирования исследуемых объектов, которые обладают семантической полнотой, структурированностью, свернутостью, логической связанностью и упорядоченностью составляющих элементов знаний.

Рассматривая проблему в рамках субъектно-деятельностного подхода, можно предположить, что активизацию учебной деятельности целесообразно осуществлять не столько за счет затрат дополнительной энергии и интеллектуальных, волевых, психических усилий обучающегося, сколько благодаря включению следующих преобразующих факторов:

- более эффективной технологии умственной и учебной деятельности, реализующей дидактический потенциал когнитивной визуализации, способный инициировать включение не востребуемых ресурсов мозга;
- психолого-педагогической организации мышления без лишнего напряжения, т. е. тех резервов, которые ранее не использовались;

- переносу акцента с освоения знаний об объекте на освоение способа действия, направленного на данный объект, и его рефлексии субъектами совместной деятельности;

- усилению когнитивных свойств средств визуализации и адекватных способов, направленных на решение педагогических задач.

Таким образом, изучение феномена когнитивной визуализации можно считать одним из стратегических направлений современной дидактики, а тенденции его развития – основой соединения социокультурного опыта и новых технологий мыследеятельности и обучения.

Литература

1. Анисимов О. С. Акмеология мышления. М., 1997. С. 426.
2. Ардуванова Ф. Ф. Практикум по моделированию решения геометрической задачи: учеб. пособие // Библиотечка теории и практики инноватики образования. Вып. 16. Уфа: Башкир. ин-т развития образования, 2005. 69 с. (Образовательные технологии – проектирование и реализация).
3. Бабанский Ю. К. Интенсификация процесса обучения // Избр. педагог. тр. М., 1989. С. 66–76.
4. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. 383, [1] с.; ил.; 16 л. ил.
5. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. Фреймовое представление знаний: моногр. М.: Народ. образование; НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., 2004. С. 74–94.
7. Инновационный образовательный проект «Когнитивная визуализация знаний: видеть – мыслить – действовать, познание – самостоятельность – творчество, красота – добро – счастье» // Библиотечка «Дидактический дизайн в профессионально-педагогическом образовании» / общ. и науч. ред. Н. Н. Манько. Вып. 1. Уфа: Вагант, 2008. 168 с. (Когнитивная визуализация знаний).
8. Макарова Е. А. Применение теории схем в преподавании иностранных языков для формирования культурных фоновых знаний студентов. Ростов н/Д: Изд-во СКНЦ ВШ, 2005. 132 с.
9. Манько Н. Н. Технологическая компетентность педагога // Школьные технологии. 2002. № 5. С. 33–41.
10. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация – базовый психолого-педагогический механизм дидактического дизайна // Вестн. учеб.-метод. объединения по профессионально-педагогическому образованию: спец. выпуск. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. Вып. 2(41). С. 224–234.
11. Манько Н. Н. Концепция инструментального моделирования дидактических объектов на основе когнитивной визуализации // Развитие научных идей педагогики детства в современном образовательном про-

странстве: сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф., 4–6 апр. 2007 г. СПб.: СОЮЗ, 2007. С. 426–431.

12. Меженко Ю. С. Опорные конспекты на уроках языка // Русский язык и литература в средних учебных заведениях. 1990. № 1–12.

13. Реестр инновационных образовательных учреждений Республики Башкортостан – Приоритетный национальный проект «Образование». Вып. 1. Уфа: МО РБ, 2008. 46 с. Вып. 2. Уфа: МО РБ, 2008. 32 с.

14. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. (Энцикл. образоват. технологий).

15. Шаталов В. Ф. Точка опоры. М.: Педагогика, 1987.

16. Шевелев И. Мозг и опознание зрительных образов // Наука в России. 2007. № 3 (159).

17. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. М., 1992.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 377 + 378

Т. М. АМИНОВ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается одна из возможных концепций историко-педагогического исследования, построенная в логике целостного педагогического процесса. Раскрываются методы, функции, уровни формирования знания, способствующие познанию и осмыслению историко-педагогической теории и практики.

Ключевые слова: историко-педагогическое исследование, педагогический процесс, концепция, метод, функция, уровни знания.

Abstract – The paper presents one of the possible concepts of historical and pedagogical research designed as an integral pedagogical process. It reveals methods, functions, rates of knowledge forming, which assist learning and comprehension of historical and pedagogical theory and practice.

Index terms – historical and pedagogical research, pedagogical process, concept, method, function, rates of knowledge.

Потребность в новых теориях, подходах и технологиях, необходимых в педагогическом процессе, имеет закономерную тенденцию возрастать, что очевидно и обусловлено постоянным обновлением общества и отдельной личности. Не случайно сегодня мы являемся свидетелями возникновения бесчисленного множества педагогических теорий, концепций и взглядов. Явление само по себе закономерное и позитивное. Но все ли так гладко? Порой, читая какую-либо работу, претендующую на педагогическую новацию, ловишь себя на мысли, что все это уже давно известно. Здесь уместно вспомнить выражение Питера Лоренса: «Нет ничего нового под солнцем, но есть кое-что старое, чего мы не знаем». Отметим лишь одну причину заблуждений мнимых новаторов: слабое знание истории педагогической мысли и того опыта, который столетиями культивировался системой образования. В последнее время наблюдается увеличение интереса к историко-педагогическим исследованиям. Правда, этот интерес относительный, но тем не менее факт обнадеживающий. Процесс разработки подобных исследований нужно только приветствовать. Однако и здесь достаточно много проблем.

Во-первых, количество как региональных, так и общероссийских историко-педагогических работ в целом недостаточно. Об этом неоднократно высказывались различные ученые, председатели диссертационных советов,

члены ВАК (В. С. Леднев, Е. В. Ткаченко, А. С. Белкин и др.). Во-вторых, заметно страдает качественная составляющая историко-педагогических работ, что является, безусловно, их главным недостатком. Среди проблем этого ряда отсутствие системности в интерпретации педагогических явлений, эклектичность и противоречивость изложения исторических фактов, нехватка аналитики. Порой работа больше схожа с трудом архивариуса, чем с исследованием историка педагогики. Причиной подобных ошибок мы считаем отсутствие строго обозначенной концептуальной основы историко-педагогического исследования. В этом отношении чисто исторические исследования, на наш взгляд, более корректны, так как в исторической науке методологические аспекты разработаны лучше.

Кроме вышеназванных проблем, необходимо отметить слабую разработанность категориального аппарата, методов, функций, уровней формирования знания, в рамках которых возможно познание и осмысление историко-педагогической теории и практики, расплывчатость принципов отбора материала исследования, выявления закономерностей исследуемого явления и многое другое.

В этой статье предлагается возможный вариант решения указанных проблем. Для конкретизации рассуждений за основу мы взяли исследование истории профессионального образования. Предлагаемая нами концепция базируется на идее целостного педагогического процесса, логика и структура которого использовались при раскрытии отдельных направлений профессионального образования. Параллельно с «чисто» историческими фактами (особенностями и условиями жизнедеятельности социальных систем рассматриваемого времени, связью образовательных учреждений с внешней средой и др.) были подвергнуты анализу такие компоненты профессионального образования, как закономерности и принципы организации целостного педагогического процесса в профессиональных учебных заведениях, а также цели, задачи, содержание, формы, методы, средства, собственно процесс целереализации, результаты деятельности образовательных систем и их оценка.

Соглашаясь с тем, что любая схема «обедняет» и не раскрывает всей сути рассматриваемого явления, тем не менее мы приводим собственную схему педагогического процесса, созданную с опорой на современные научные разработки В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, В. С. Ильина, В. В. Краевского, Б. Т. Лихачева, В. А. Сластенина, И. П. Смирнова, С. А. Смирнова, Е. В. Ткаченко и др.

У В. В. Краевского понятие «педагогический процесс» синонимично понятию «образовательный процесс». Рассматривая процесс как смену состояний системы, ученый утверждает, что образовательный процесс есть смена состояний системы образования как деятельности: «педагогический процесс – это деятельность в ее динамике, в движении» [5, с. 33]. Автор делает основной акцент на процессуальности, деятельности в педагогическом процессе, который есть единство воспитания, обучения и всех составляющих его элементов: целей, задач и др. [5, с. 35].

Характеризуя воспитание, В. И. Андреев отмечает, что оно является «одним из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении учебной, игровой, трудовой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития его личности...» [1, с. 19]. В данном определении проводится явная, на наш взгляд, параллель с педагогическим процессом.

Группа авторов под руководством В. А. Сластенина представляет педагогический процесс в качестве специально организованного взаимодействия педагогов и воспитанников, направленного на решение развивающих и образовательных задач [12, с. 138].

Более широкое, но достаточно созвучное с предыдущим мнением определение воспитания в педагогическом смысле встречаем у Е. В. Ткаченко и И. П. Смирнова. Они рассматривают данное явление как «целенаправленный, специально организованный процесс социального взаимодействия педагогов и обучаемых, их развивающихся отношений в целостной системе социального пространства образовательного учреждения» [14, с. 5]. Аналогичная интерпретация дается и С. А. Смирновым, который видит педагогический процесс как специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий старшего и младшего: обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Расширяя приведенные положения, в отношении педагогического процесса мы утверждаем следующее: во-первых, в нем четко прослеживается диада «процесс – деятельность», в которой вторая является родовым понятием по отношению к первому? [14]; во-вторых, процесс есть взаимодействие, т. е. он обязательно носит двусторонний характер; в-третьих, это взаимодействие имеет специально организованный профессиональный характер; в-четвертых, деятельность педагога заключается в управлении.

Таким образом, педагогический процесс есть целостная система взаимосвязанных между собой действий педагога и воспитанника, которые обусловлены строго заданной логикой. Структура педагогического процесса представлена на рисунке.

Воспитатель и воспитанники «строят» взаимоотношения исходя из собственных потребностей и мотивов. Однако закономерности данного процесса объективны и не зависят от того, известны они педагогу или нет.

Из закономерностей, причем не только педагогических, но и социальных, философских, психологических и др., выводятся принципы, или основополагающие правила организации педагогического процесса.

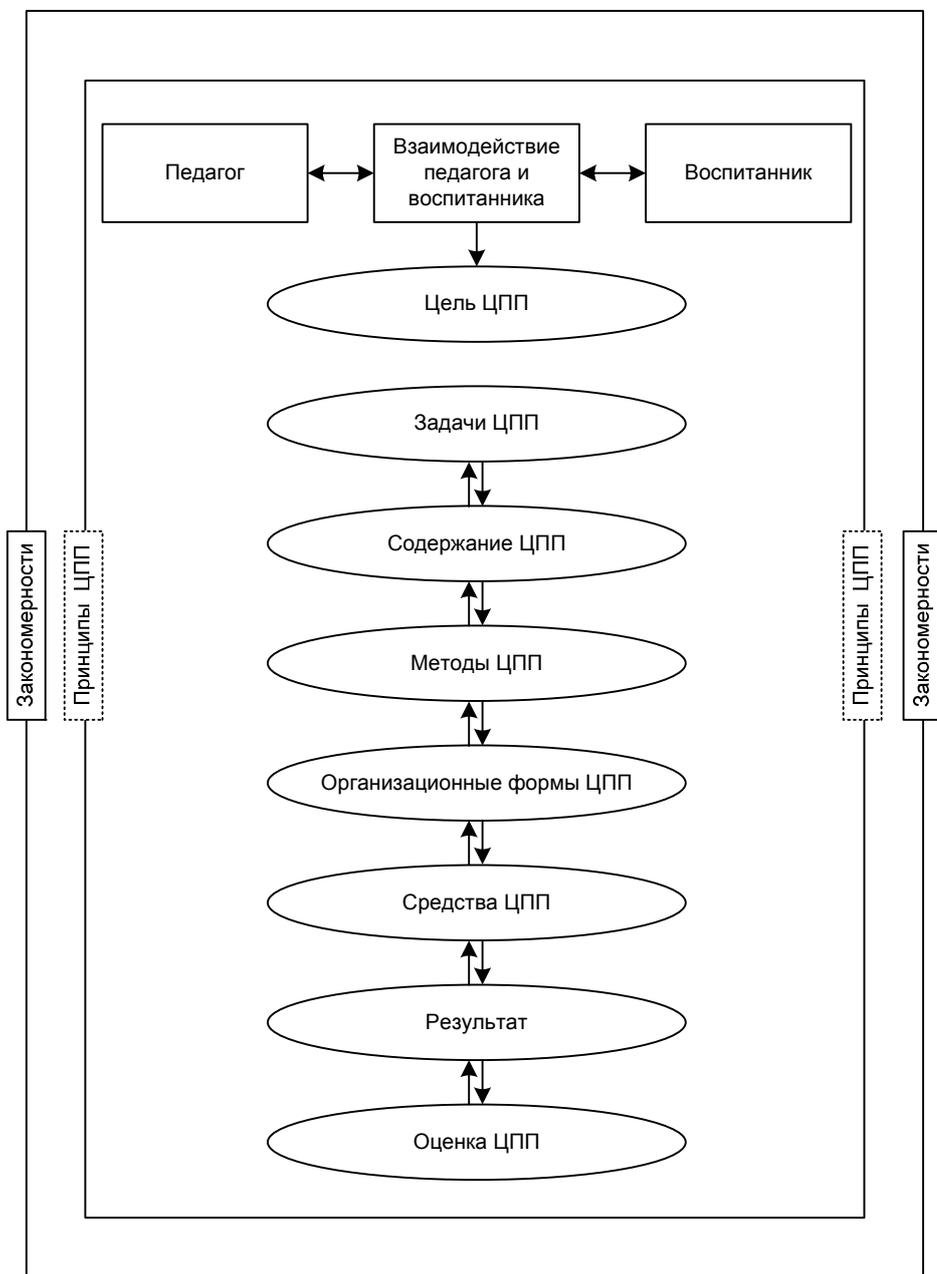


Схема целостного педагогического процесса (ЦПП)

Согласно мотивирующей, ориентирующей, исполнительной, контролирующей функциям педагогической деятельности (П. Я. Гальперин), в педагогическом процессе можно выделить следующие этапы: диагностический, мотивирующий, целеполагающий, планирования, целереализации и рефлексивный. Каждому из них соответствуют группы компонентов педагогического процесса, выделенных в нашей схеме. При решении проблем эффективного развития любой отрасли образования, в том числе профессионального, необходимо комплексно изучить все компоненты как в актуальном (логическом), так и в историческом аспекте. Предлагаемая последовательность историко-педагогического исследования, на наш взгляд, дает возможность качественного анализа, систематизации и интерпретации исторических фактов и явлений.

Для адекватного восприятия и интерпретации фактов в истории профессионального образования необходимо уточнение понятий «профессиональное образование» и «система профессионального образования». До недавнего времени понимание профессионального образования исходило из знаниево-ориентированного подхода и сводилось лишь к идее формирования систематизированных знаний, умений и навыков. Так, «Советский энциклопедический словарь» характеризовал названное образование как «овладение определенными знаниями и навыками по конкретной профессии и специальности» [15, с. 584].

В связи с изменившимися реалиями возникли принципиально новые подходы к объяснению рассматриваемого феномена. Авторы «Российской педагогической энциклопедии» определяют профессиональное образование как подготовку специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной области деятельности. Оно (образование) «ориентируется на развитие личности», его цель «состоит в адаптации учащихся к особенностям избранной сферы труда в интересах реализации способностей и интересов личности» [12, с. 2, 211].

Сегодня в педагогической науке утвердилась личностно-ориентированная парадигма, исходя из которой Г. М. Романцев раскрывает профессиональное образование как «процесс и результат профессионального обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности человека» [10, с. 19]. Обогащая и расширяя содержательное поле рассматриваемого понятия на основе институционального подхода, Г. Е. Зборовский дефинирует профессиональное образование как «устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых на основе обучения, воспитания, развития и социализации личности происходит овладение ею профессией, специальностью, квалификацией» [3, с. 225].

Более широкое и гуманистически направленное определение, которое было положено в основу предмета нашего исследования, дают авторы кол-

лективной монографии «История профессионального образования в России». Профессиональное образование – это «социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации и инкультурации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий и овладение образцами и нормами профессиональной культуры и специализированного знания, получение конкретной оплачиваемой специальности и определенного уровня квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в определенных специальных областях человеческой деятельности, создающий условия для становления профессионального «Я», развития, совершенствования и самореализации личности в сфере общей и профессиональной культуры, отвечающий интересам и потребностям самой личности и содействующий достижению гуманистических и демократических целей общества» [4, с. 9].

Итак, на сегодня сложились три основных подхода к определению профессионального образования, которое трактуется как: 1) целенаправленный педагогический процесс профессионального обучения и воспитания; 2) целенаправленный, осуществляемый государством и обществом процесс воспроизводства квалифицированной рабочей силы, подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов; 3) сеть профессиональных учебных заведений. Все три точки зрения были учтены в нашем исследовании.

Бытует мнение, что каждое десятилетие объем знаний увеличивается вдвое. Культура, прогрессируя, становится более многослойной и многосоставной, обогащается все новыми и новыми понятиями, категориями, дефинициями. Соответственно возникает потребность в общепризнанных концептуальных подходах к формированию новых понятий в различных науках. Разноточения в понятиях не редкость в области естественных (так называемых «точных») наук, еще чаще они встречаются в гуманитарной сфере.

В педагогической науке часто применяется понятие «система»: «система образования», «система учебных заведений», «система педагогических наук» и т. д. Используется и категория «система профессионального образования», которую можно обнаружить в работах С. Я. Батышева, П. Ф. Кубрушко, Н. Н. Кузьмина, А. В. Ососкова, Е. Г. Осовского, Ф. Г. Паначина, А. И. Пискунова, З. И. Равкина, Г. М. Романцева, И. П. Смирнова, Х. Ш. Тенчуриной, В. А. Федорова и др. Однако в большей части опубликованных работ, посвященных тем или иным аспектам профессионального образования, однозначного определения этого понятия нет. Оно отсутствует даже в таких энциклопедических изданиях, как «Педагогическая энциклопедия», «Философский энциклопедический словарь», «Краткая философская энциклопедия», «Российской педагогической энциклопедии», «Энциклопедии профессионального образования».

В работах последнего десятилетия были предприняты попытки восполнить существующий пробел, но, на наш взгляд, авторам так и не уда-

лось точно и полно определить суть системы профессионального образования, обращалось внимание лишь на ее отдельные части. Так, В. А. Слостенин разъясняет, что «система педагогического образования» – это система, которая направлена на подготовку учителей для профессиональной педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам в системе общего среднего образования. Предметной областью этой системы являются общеобразовательные дисциплины [18, с. 26]. Или коллектив авторов книги «Профессионально-педагогические понятия: словарь» формулирует определение системы начального профессионального образования как «многоуровневой, полифункциональной, открытой динамической системы обучения, воспитания и развития будущих специалистов рабочих квалификаций, функционирующей на основе взаимодействия трех структурных компонентов: управленческого (организация, стимулирование, контроль образовательной деятельности) содержательного (ценность, цель, мотивация, процесс, результат образовательной деятельности) и технологического (средства, формы, методы образовательной деятельности)» [9, с. 391]. Определение емкое и близкое нашему пониманию, но элементы содержательного компонента выделены, как нам кажется, по разным основаниям, т. е. не рядоположены.

В «Российской педагогической энциклопедии» понятие «профессиональное образование» раскрывается как «подготовка специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной области деятельности» [12, с. 211]. Как видим, акцент сделан только на «подготовке специалистов», другие возможные атрибуты профессионального образования не учитываются. Однако в системе образования выделяются по крайней мере три основных компонента: совокупность учебно-воспитательных учреждений, органы управления этой системой, а также содержание образования. Кроме того, есть и другие составляющие, без которых наличие собственно системы и ее функционирование невозможно. Существующее устойчивое заблуждение о том, что система – это любая «упорядоченная сумма», объясняется своеволием авторов, сконструировавших данный тезис в соответствии с решением собственных проблем. Как считает Н. Е. Щуркова, «система – вполне определенное, необходимое и достаточное количество элементов в их взаимодействии, порождающее единственный, свойственный данной системе результат» [19, с. 18].

В системе профессионального образования мы выделяем следующие основные элементы:

- 1) сеть профессиональных учебных заведений, занимающихся подготовкой специалистов для работы в определенной сфере деятельности;
- 2) сеть учебных заведений по переподготовке и повышению квалификации профессиональных кадров;
- 3) органы управления, координирующие деятельность профессиональных учебных заведений;

- 4) нормативно-правовая и материальная база для деятельности всей системы профессионального образования;
- 5) практика профориентационной и пропедевтической работы;
- 6) цели, задачи, содержание и методы профессионального образования;
- 7) научное сопровождение профессионального образования.

В соответствии с философским пониманием «системы» находящиеся в отношениях и связях между собой выделенные элементы профессионального образования рассматривается как совокупность и образуют определенную целостность, единство. Исходя из этого мы сформулировали следующее определение: **система профессионального образования представляет собой совокупность взаимосвязанных учреждений (учебных, научных заведений и органов их управления), деятельность которых основана на регулируемой материальной и нормативно-правовой базе и направлена на подготовку и переподготовку профессиональных кадров для всех сфер социальной жизнедеятельности. Это также совокупность педагогически адаптированных общеобразовательных и специальных знаний и профессиональных навыков, способствующая развитию творческого и профессионального мышления, позволяющая тем, кто получил профессиональное образование, самостоятельно организовывать работу в определенной области деятельности.**

Под методами исследования в педагогике понимают систему способов специфической деятельности, которая включает приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и преобразования действительности [12, с. 570]. Не характеризуя в целом систему взглядов на методы педагогических исследований, остановимся на тех их группах, которые могут быть использованы в историко-педагогической работе.

На основе накопленного опыта мы составили классификацию, в которой выделили шесть групп методов:

- *теоретические* – анализ, синтез, ограничение, обобщение, сравнение, систематизация, классификация, экстраполяция, индуктивные и дедуктивные методы;
- *архивно-библиографические* – археография, библиографирование, аннотирование, конспектирование, рецензирование, цитирование, тезирование, реферирование, составление плана;
- *эмпирические* – изучение продуктов деятельности участников педагогического процесса, школьной и другой документации, наблюдение;
- *социологические* – беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование;
- *математические* – ранжирование, регистрация, шкалирование, статистические методы, индексирование, корреляция;
- *терминологические* – использование классификаторов, рубрикаторов и др.

Конечно, подобное деление в определенной степени условно, так как отдельный метод в «чистом виде» существовать не может, а один и тот же метод может одновременно относиться к разным группам. Историко-педагогическая работа в целом может быть основана на всех методах исследования (кроме экспериментального, чем богата современная педагогика). Сошлемся на З. И. Равкина, который считает, что сегодня «назрела необходимость в должной мере продуманно использовать в историко-педагогических исследованиях различные концептуальные подходы и методы, как общепринятые, так и не получившие пока широкого распространения» [16, с. 13].

Историко-педагогическое исследование, являясь частью педагогики, закономерно выполняет те же функции, что и педагогическая наука в целом. Взгляды отечественной педагогики на совокупность ее функций различны, но суть их принципиально не различается. Так, в одном из вузовских учебников указаны классы постоянных и временных задач. Среди постоянных называются вскрытие закономерностей педагогического процесса; изучение и обобщение педагогической практики и опыта; разработки нового содержания, форм, методов, средств управления образовательными структурами; прогнозирование образования; внедрение результатов исследований в практику [8, с. 11–18]. Авторский коллектив под руководством В. А. Сластенина делит функции педагогической науки на теоретическую и технологическую группы, каждая из которых реализуется на трех уровнях: первая – на описательном, диагностическом и прогностическом, вторая – на проективном, преобразовательном и рефлексивном [12, с. 61–62]. Нам ближе позиция В. И. Смирнова, который выделяет аналитическую, прогностическую и проективно-конструктивную группы функций [13, с. 14]. Такой подход вбирает в себя все многообразие функций педагогики и находит безусловное применение в историко-педагогическом исследовании.

Аналитические функции проявляются в теоретическом изучении, описании и объяснении сущности, противоречий, закономерностей, причинно-следственных связей историко-педагогического процесса; процесса зарождения и становления (генезиса), развития существовавших и действующих систем образования, педагогических учений, теорий, концепций и взглядов (воззрений). *Прогностические функции* историко-педагогического исследования реализуются в научно обоснованном процессе целеполагания и планировании жизнедеятельности воспитательных систем. Эта группа функций обеспечивает также прогнозирование, планирование и эффективное осуществление государственной политики в области педагогической теории и практики. *Проективно-конструктивные функции* связаны с разработкой новых педагогических систем, теорий, технологий; внедрением результатов историко-педагогического исследования в практику, а также с научно-методическим обеспечением управления образо-

вательными учреждениями. Названные общие группы функций историко-педагогического исследования конкретизируются в следующих частных функциях: воспитательной, познавательной, культурологической, креативной, рефлексивной, организаторской и др.

Мы выделили пять уровней знания, в рамках которых возможно познание и осмысление историко-педагогической теории и практики в целом и профессионального образования в частности.

Философский уровень предполагает интерпретацию фактических данных на основе определенных методологических позиций. Накопление знаний – это не только теоретическое осмысление различных фактов, но и процесс самого метода и форм познания. Философский уровень, с одной стороны, способствует построению конструкции конкретного явления на основе общих законов и принципов, главным среди которых является принцип соотношения общего, частного и особенного. С другой стороны, этот уровень познания дает возможность вскрывать наиболее общие закономерности собственно рассматриваемой проблемы. Объект, предмет, методология, методы исследования, ее связь с другими отраслями педагогики и другими науками – вот неполный перечень проблем, которые вскрываются в историко-педагогической работе на философском уровне познания.

На *теоретическом уровне* происходит формирование целостного представления о конкретной области знания. Этот уровень познания раскрывает проблему в форме понятий, суждений, умозаключений, концепций, теорий и систем.

Методический уровень дает возможность конструирования будущей деятельности на основе полученных знаний. Любое знание ценно не только само по себе, оно должно определенно материализоваться в конкретных условиях. Например, в специальном учебном заведении это означает перенесение историко-педагогического опыта на цели профессионального воспитания и обучения конкретного специалиста в конкретных условиях, выбор методов их поэтапной реализации, определение содержания и видов деятельности, осуществление которых обеспечит развитие прогнозируемых качеств обучающихся.

Технологический уровень любого знания, в том числе и историко-педагогического, предполагает решение практических задач, в нашем случае воспитания и образования в конкретных условиях. Этот уровень осмысления, как считал К. Д. Ушинский, соприкасается с искусством, когда мышление в понятиях преобразуется в образное мышление, а абстрактная теория находит свое отражение в конкретном слове, поступке, поведении, деятельности. Технологический уровень знания предполагает не столько метод получения новых знаний, сколько практический подход к построению образовательного процесса в целом, проецирование педагогических достижений дидактики на область педагогической практики.

Рефлексивный уровень связан с анализом, обобщением и интерпретацией полученного историко-педагогического знания, а также с «оценкой влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности» [12, с. 62]. Созвучную идею встречаем и у В. В. Краевского: «Все знания... объединяются в процессе индивидуальной рефлексии исследователя в связи с его собственной научной работой» [5, с. 175].

Отбор и структурирование содержания историко-педагогической работы могут осуществляться с помощью нижеперечисленных принципов.

Принцип системного подхода основан на идеях целостности, структурности, взаимозависимости системы и среды, иерархичности и множественности описания. Принцип предполагает рассмотрение профессионального образования как единого социального организма, имеющего сложную, но цельную структуру. Руководствуясь принципом системного подхода, можно описать взаимосвязи и отношения компонентов рассматриваемого образования, их связи с внешней средой, синхронно рассмотреть развитие системы профессионального образования и педагогической мысли в регионе и в России. Составляющей системного принципа является комплексный подход к исследованию объектов. В методологии науки сегодня принято выделять следующие признаки данного подхода: «целостное рассмотрение, выделение главного, группировка вокруг него периферийного, выявление высшей ступени развития данного объекта и соотношение ее с низшими ступенями, стыковки и взаимопереходы, раскрытие взаимосвязи, внутренней и внешней сторон объекта» [2, с. 142].

Принцип институционального подхода характеризует образование как устойчивую и динамичную форму организации общественной жизни: «образование рассматривается как элемент системы общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами» [11, с. 19].

Принцип проблемного подхода используется при изучении эволюции (зарождение, развитие и предвосхищение будущей модели) профессионального образования и его системообразующих проблем, которые разрешались педагогической практикой и наукой. По сути, это «вечные» сквозные проблемы, исходящие из наиболее общих закономерностей сферы образования.

Принцип научности отражает профессиональное образование как развивающуюся систему, имеющую сложную структуру, многообразные связи с другими социальными институтами. Реализация принципа, по выражению З. И. Равкина, предполагает «научную объективность в освещении исследуемых процессов, исключаящую как их апологетику, лакировку, так и очернительство, нигилистическое отношение к событиям, личностям и фактам, односторонность и однозначность их оценок» [16, с. 3].

Принцип историзма предполагает рассмотрение всех явлений и фактов строго в контексте конкретно-исторической эпохи, не приемля

при этом однозначности, односторонности суждений о прошлом. Интересной представляется точка зрения французского социолога Э. Дюркгейма, который говорил, что современные педагогические феномены могут быть поняты только в контексте их становления и развития, историческими результатами которых они являются [17, с. 39].

Принцип модульности ориентирует на выделение в целостном явлении обязательных единиц содержания, характер связи между которыми может быть различным.

Принцип вариативности допускает введение в содержание дополнительных элементов и выстраивание исследования в авторской логике.

Принцип сочетания ретроспективы с перспективой обуславливает актуализацию прогностической функции и ориентацию на современные проблемы образования и педагогической науки, однако исключает модернизацию событий и недооценку самоценности истории образования. Закономерности профессионального образования, безусловно, подчиняются общим законам воспитания и образования. Поэтому нецелесообразно приводить их в нашей работе. Выделим лишь те, которые отражают специфику исследуемой нами проблемы или не нашли должного отражения в литературе.

1. Система профессионального образования, как любая социальная система, проходит традиционные стадии собственной эволюции: становления, стабилизации, функционирования, упадка или дальнейшего развития.

2. До оформления институтов профессионального образования «в чистом виде» специальные знания, умения, навыки формировались первоначально в обыденном сознании, затем в рамках общеобразовательных учебных заведений. В целом становление и развитие профессионального образования имеет следующую логику: 1) первоначальный этап эмпирического накопления специальных знаний, умений, навыков и опыта в общественном сознании и практической деятельности; 2) формирование специальных знаний, умений, навыков и опыта в общеобразовательных учебных заведениях: вначале в конфессиональных школах, где наряду с религиозным и общим развитием идет профессиональная подготовка (богословов, учителей и т. д.), затем в уездных училищах, гимназиях, где в содержании образования присутствуют знания правоведения, бухгалтерии, сельского хозяйства, коммерции, педагогики, ремесел и др.; 3) организация собственно институтов профессионального образования; 4) создание форм повышения квалификации специалистов. Если же в целом рассматривать эволюцию всего образования, то выявляется следующая схема: доинституциональный, общеобразовательный, политехнический, специальный и послевузовский этапы.

3. Обязательным элементом, а также и этапом в становлении профессионального образования является политехническое образование, которое знакомит учащихся общеобразовательных учебных заведений с законами, лежащими в основе материального производства; учит навыкам

обращения с простейшими орудиями труда; готовит к общетрудовой деятельности и выбору профессии и др. Если же иметь в виду конкретного человека, который в силу определенных обстоятельств не мог обучаться в общеобразовательной школе, то он формировал своеобразное политехническое образование в условиях собственной предпрофессиональной жизнедеятельности.

4. Система образования, зародившаяся как институт, удовлетворяющий общественные образовательные потребности, в своей эволюции имеет закономерную тенденцию, становится более разнообразной, разнотипной, разноуровневой. Это обусловлено всевозможными процессами, протекающими в обществе. Чем разнообразнее общество, тем более разнообразны образовательные потребности. Следовательно, система образования, в частности профессионального образования, со временем должна становиться более разнообразной. Унификация системы образования на определенном этапе начинает играть роль сдерживающего, отрицательного фактора.

5. Накопленные на сегодняшний день знания дают основания утверждать, что в любом образовании, как общем, так и профессиональном, детерминантами содержания являются качественные характеристики личности обучающегося. Мы согласны с тем, что в теории «долгое время общее образование понималось упрощенно, лишь как звено, предшествующее профессиональному и являющееся базой последнего» [12, с. 221]. На самом деле, общее образование является самостоятельным устойчивым звеном, выполняющим функцию «окультуривания» обучающегося. То же относится и к профессиональному образованию. Отсюда, как показывает педагогическая практика, наличие общеобразовательных предметов (естественнонаучных, гуманитарных, в том числе физической культуры и иностранных языков) в профессиональных учебных заведениях – закономерное явление. Таким образом, профессиональное образование является и (или) должно являться источником и условием продолжения всестороннего формирования личности. Созвучные идеи встречаются у ряда исследователей. Например, Г. Е. Зборовский пишет, что профессиональное образование «имеет не только социальную, но и глубоко личностную природу. Будучи направленным на группы людей, оно осваивается (или присваивается) индивидуально» [3, с. 225].

Таким образом, мы считаем, что в основу историко-педагогического исследования может быть положена концепция, построенная на современном понимании целостного педагогического процесса. С одной стороны, это позволяет четко выделить педагогическое ядро рассматриваемой проблемы, с другой – технологизировать процесс историко-педагогического исследования.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновац. технологий, 2003. 608 с.

2. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии: учеб. М.: Рос. пед. агентство, 1995. 184 с.
3. Зборовский Г. Е. Образование от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.
4. История профессионального образования в России / под ред. С. Я. Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. 672 с.
5. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 256 с.
6. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 208 с.
7. Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. / автор-сост. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. 434 с.
8. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 2002. 640 с.
9. Профессионально-педагогические понятия: слов. / сост. Г. М. Романцев и др. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
10. Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.
11. Романцев Г. М. Теоретические основы развития начального профессионального образования в России: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998. 469 с.
12. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия», 1993, 1999.
13. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999. 416 с.
14. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. Екатеринбург, 2005. 184 с.
15. Советский энциклопедический словарь. М., 1989.
16. Современные проблемы истории образования и педагогической науки: моногр. сб.: в 3 т. / под ред. З. И. Равкина. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. Т. 1. 186 с.
17. Тенчурина Х. Ш. Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX – начало 90-х годов XX века): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 449 с.
18. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.
19. Щуркова Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология. М., 1999. 222 с.

Т. А. Сегеда

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ВАРИАНТОВ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

В статье рассматриваются механизмы уровневой дифференциации с учетом когнитивных стилей учащихся, являющихся индивидуально-своеобразными способами переработки учебной информации. На взгляд авторов, внедрение в практику школьного обучения идей стилевого подхода, основанного на индивидуальных различиях учащихся в восприятии, анализе, структурировании, осмыслении, применении и оценивании изучаемого предмета, может значительно повысить качество процесса образования.

Ключевые слова: когнитивные стили, полезависимость – полenezависимость, импульсивность – рефлексивность, стратегии учебной деятельности.

Abstract – The paper considers mechanisms of differential levels with regard for pupils' cognitive styles, which are individual and unique ways of educational information processing. In authors' opinion introduction of style approach based on individual differences of pupils' perception, analysis, structuring, comprehension, application and evaluation of the subject into school practice can greatly improve the quality of educational process.

Index terms - cognitive styles, dependent – independent, impulsiveness - reflexivity, learning strategies.

В связи с введением образовательного стандарта и ориентацией школы на единый государственный экзамен как основную форму итогового контроля обученности учащихся традиционные для школьного образования идеи дифференцированного обучения в рамках различных дисциплин [1] приобретают новые векторы развития. Особо актуальным является тезис о том, что **каждый ученик, несмотря на свои психофизиологические особенности, должен достичь обязательного уровня подготовки по предмету (уровня усвоения основного учебного материала).**

Реализация идей дифференцированного обучения в школьной практике предполагает, что для достижения обязательных требований образовательного стандарта для каждого ученика необходимо создать комфортные в познавательном отношении условия процесса обучения через оказание учащемуся вариативной методической поддержки. Выполняя это требование, учитель должен и может использовать совокупность и определенное сочетание методов, организационных форм, средств обучения (вариативность тем для изучения, дифференциацию учебных заданий, выбор различных видов деятельности, определение характера и степени дозировки помощи и т. д.) с учетом индивидуальных различий учащихся, их интересов, способностей, успеваемости и психических особен-

ностей. Однако дальнейшее развитие представлений о способах реализации идей уровневой дифференциации, требующее разработки более тонких, гибких механизмов изучения и учета в предметных методиках индивидуальных особенностей учащихся, оказывается проблематичным. Попробуем разобраться в сложившейся ситуации.

Для теории и практики школьного образования является бесспорным положение о том, что процесс обучения требует научного обоснования (Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. И. Логвинов и др.). Долгое время в центре внимания психологии, а вслед за ней дидактики и предметных методик были лишь общие закономерности познавательной деятельности. Их ведущая роль в организации процесса формирования предметных знаний и умений у учащихся отражена во многих работах.

Учебная деятельность отдельно взятого ученика была изучена и описана также на уровне общих закономерностей, при этом «ученик» рассматривается как некий абстрактный субъект. Однако закономерности деятельности вообще, в том числе и учебной деятельности, не тождественны закономерностям индивидуальной деятельности. Феномен индивидуальности заключается в том, что каждый ученик, так сказать, умен на свой лад. Общие выработанные подходы к формированию у учащихся знаний и умений не могут быть механически перенесены на понимание механизмов учебной деятельности конкретного школьника.

Сегодня уже признается необходимость многообразия стилей учения, связанных с особенностями индивидуальной интеллектуальной деятельности учащихся. На наш взгляд, идеи стилевого подхода могут стать важнейшим теоретическим источником дальнейшего углубления знаний о механизмах дифференцированного и индивидуального обучения школьников.

Проблема индивидуальных психических различий признается одной из острейших [3, с. 13]. Стилевой подход, с помощью которого исследуются механизмы индивидуальных различий между людьми в способах познания действительности, зародился в психологии во второй половине XX в. и активно развивается в XXI в. [5, с. 288].

В психологии познания появились такие новые понятия, как «познавательные стили», «когнитивные стили». Исследованием данных стилей занимались зарубежные ученые (Бетти Лу Ливер, Дж. Брунер, Г. Клаус, Дж. Ройс, Р. Стенберг и др.), а также отечественные психологи (А. А. Кирсанов, В. С. Мерлин, М. А. Холодная и др.). С самого начала изучение когнитивных стилей осуществлялось с учетом ряда принципиальных моментов. Когнитивные стили, выступая характеристикой познавательной сферы, в то же время рассматривались как проявление личностной организации в целом, поскольку индивидуальные способы переработки информации оказывались тесно связанными с потребностями, мотивами человека. Кроме того, когнитивные стили оценивались в качестве формы интеллектуальной активности более высокого порядка, так как их основная

функция заключалась в координации и регулировании базовых познавательных процессов [3]. Наконец, когнитивные стили позволили рассматривать интеллектуальные возможности человека безоценочно, поскольку проявление любого когнитивного стиля – это всегда «хороший результат», характеризующий эффективность интеллектуальной деятельности конкретного человека.

Понятийный аппарат педагогики отреагировал на новые изыскания в области психологии познания появлением таких категорий, как «стили учения», «познавательная стратегия ученика», «учебные предпочтения», «образовательный маршрут», «образовательная траектория ученика» и др. За рубежом уже давно используются метакогнитивные, когнитивные, коммуникативные образовательные стратегии, с помощью которых решаются учебные и другие проблемы детей. В 1974 г. С. Ричман и Е. Грейш, описывая индивидуальные различия в учебной деятельности, использовали понятие «учебные предпочтения» и выделили следующие их типы (каждый тип включает два диаметрально противоположных проявления предпочтений):

- *уклоняющийся* (немотивированный, незаинтересованный, пассивный) / *участвующий* (мотивированный, с четко выраженными учебными интересами, активный);

- *соперничающий* (склонный к самоутверждению, противопоставлению своего мнения позициям учителя и других учеников) / *сотрудничающий* (ориентирован на дискуссии, работу в группе, межличностное взаимодействие в целом);

- *зависимый* (предпочитает четкие структурированные программы, с заданиями на алгоритмической основе, с четкими формами контроля со стороны учителя) / *независимый* (предпочитает сам влиять на содержание и структуру учебных занятий и учебную программу в целом, использует помощь учителя как дополнительный ресурс).

Показательно, что при выявлении указанных типов основой выбора предпочитаемых учащимися методов обучения был характер коммуникации ученика с учителем [3, с. 253].

Т. А. Строкова, анализируя публикации по данной проблематике отечественных авторов, приходит к выводу, что в них подробно рассмотрены лишь некоторые возможные образовательные стратегии, например, стратегии ускорения для учащихся с высоким уровнем развития интеллекта, стратегии обогащения и стратегии развития творческих способностей и личности учащихся [4]. Характеризуя сущность индивидуальной стратегии обучения, автор приводит следующее ее определение: «...это основанный на прогнозе общий план (программа) совместных действий учителя и ученика, определяющих ближайшую перспективу его интеллектуального и личностного развития в процессе изучения им предмета или какой-либо предметной области при поддержке комплекса дидактических средств и оказании психолого-педагогической помощи» [4, с. 18–19].

В немногочисленных работах, посвященных рассматриваемой проблеме, показано, что различия в используемых человеком стратегиях восприятия информации влекут за собой различия в учебной деятельности. Так, в исследовании Ю. В. Борисовой и И. В. Гребнева отмечается превосходство полнезависимых учащихся в условиях, когда требуется пере-структурирование и реорганизация изучаемого материала. У этих же учащихся легче происходит генерализация и перенос знаний, ярче выражена способность выбирать более рациональные стратегии запоминания и воспроизведения учебного материала, чем у полнезависимых учащихся [2]. Рефлексивные ученики точнее воспринимают информацию, успешнее справляются с заданиями на переключение внимания, на понимание сложных смысловых связей между основными понятиями и терминами. Соответственно их успешность в обучении будет выше, чем у импульсивных учащихся. Сказанное дает основания считать, что проблематика стилевого подхода, зародившаяся в психологии познания и связанная с изучением стилевых характеристик познавательной сферы личности (когнитивных стилей), может выступить в перспективе одним из важных ресурсов повышения качества образования школьников.

В современной зарубежной и отечественной литературе встречаются описания около двух десятков различных когнитивных стилей. При этом когнитивный стиль понимается как индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своем окружении, который характеризует специфику склада ума конкретного человека и проявляется в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании и оценивании происходящего (М. А. Холодная). На основании этого ***внутреннюю дифференциацию на основе когнитивных стилей можно определить как способ организации учебного процесса, позволяющий вывести всех учащихся класса на примерно одинаковый уровень усвоения основного учебного материала, определяемого требованиями образовательного стандарта, путем оказания им вариативной методической поддержки.***

Экспериментальным путем установлено, что учитель реально может учесть не более двух-трех стилей учащихся. В связи с этим учеников можно разбить на группы с близкими психологическими характеристиками и учитывать особенности каждой группы при организации учебного процесса, используя разные методы, средства, формы обучения и их вариативные сочетания.

Из нескольких способов описания когнитивного стиля мы выделили две характеристики: дифференцированность поля с параметрами «полнезависимость (ПЗ)/ полнезависимость (ПНЗ)» и тип реагирования с параметрами «импульсивность (И)/рефлексивность (Р)». Рассмотрим их подробнее.

Дифференцированность поля дает возможность определить способность субъекта отстраниться от периферии поля восприятия. Особенности учебной деятельности ПЗ-учеников заключаются в следующем: они

доверяют информации, с трудом ее перерабатывают, нуждаются в помощи учителя; их эмоциональная сфера активна, часто возникает состояние тревожности, при учебных затруднениях учащиеся склонны к проявлению негативных эмоций, что мешает учебной работе; ориентируются на внешнее видимое поле, с трудом преодолевают его влияние, в том числе задаваемые в обучении алгоритмы деятельности. ПНЗ-ученики с желанием и относительно легко освобождаются от заданных алгоритмов, любят работать самостоятельно, относительно свободны от эмоций, склонны контролировать влияние зрительных впечатлений за счет опоры на некоторые внутренние критерии.

Тип реагирования (скорость принятия решения) определяется индивидуальными различиями в склонности принимать решения быстро или медленно и наиболее ярко проявляется в ситуации множественного выбора. И-ученики быстро принимают решения, выдвигают гипотезы в ситуации множественного выбора (при применении технологии проектного, проблемного обучения), но при этом допускают много ошибочных решений. Ведущая субъективная ценность – быстрый успех. У Р-учеников замедленный тип реагирования (медленно принимают решения), они обладают способностью тщательно анализировать ситуацию, поэтому допускают мало ошибок, выдвигаемые гипотезы тщательно проверяют, уточняют, принимают решение на основе скрупулезного анализа признаков альтернативных объектов. Ведущая субъективная ценность – тревога за возможную ошибку.

Сочетание выделенных показателей когнитивных стилей приводит к возможности выделения четырех групп учащихся:

- импульсивные полезависимые;
- импульсивные полenezависимые;
- рефлексивные полезависимые;
- рефлексивные полenezависимые.

С учетом психологических особенностей перечисленных групп учащихся нами разработаны рекомендации к организации учебных занятий (табл. 1).

Таблица 1

Организация учебных занятий с учетом когнитивных стилей школьников

Когнитивный стиль	Психологические особенности учащихся	Рекомендации к проведению учебных занятий
1	2	3
1. Импульсивные полезависимые	а) затрудняются выделить существенные детали, легче осваивают учебный материал, излагаемый дедуктивно; б) испытывают сложности в усвоении знаний и умений;	а) необходимо сразу создать целостный образ изучаемого объекта или процесса, выделить его существенные, основополагающие характеристики;

Продолжение табл. 1

1	2	3
	в) при выполнении учебных заданий повышенного уровня сложности заметно увеличивается количество ошибок	б) должны преобладать объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы обучения; в) следует использовать одношаговые задания и вопросы при эвристических методах обучения; требуется фиксированное время для выполнения контрольных заданий открытого типа
2. Импульсивные полнезависимые	а) способны к аналитическому восприятию, ориентированному на индуктивную логику изложения, могут выделять важные, существенные детали, но вследствие импульсивности часто ошибаются; б) легче переносят известные знания и умения в новые учебные ситуации, что позволяет широко применять самостоятельную работу; в) при выполнении учебных заданий повышенного уровня сложности допускают заметное количество ошибок	а) необходимо широко применять поисковые, в том числе проблемные методы обучения, а также индуктивные методы; при этом необходима четкая организация учебной деятельности, систематический контроль, рефлексия выполненного; б) следует систематически использовать вопросы и задания, требующие глубокого осмысления, понимания изучаемых тем, концентрации внимания и воли; в) нужно использовать одношаговые задания и вопросы при эвристических методах обучения; контролировать выполнение в устной и письменной форме с фиксированным временем выполнения
3. Рефлексивные полезависимые	а) затрудняются или вовсе не умеют выделить существенные детали, признаки, дедуктивную и индуктивную логику изложения воспринимают равноценно; б) затрудняются в переносе знаний, но благодаря рефлексивности обладают большой глубиной понимания, демонстрируют осмысленность изучаемых вопросов; в) способны адекватно оценивать учебную ситуацию	а) важно сразу обрисовать суть, существенные признаки изучаемого объекта или явления, выделить основные моменты и связи между ними; б) требуется систематическое сочетание репродуктивных и проблемно-поисковых методов обучения, при этом в управлении учебной деятельностью предпочтительнее руководство учителя; в) рекомендуется предлагать задания, предполагающие любое количество и последо-

Окончание табл. 1

1	2	3
		<p>вательность (линейная, разветвленная, сетевая структура) действий; задания контроля не следует ограничивать по времени выполнения, можно использовать задания открытого типа, позволяющие ученику дать собственный развернутый ответ</p>
<p>4. Рефлексивные полнезависимые</p>	<p>а) аналитически воспринимают материал, имеют более адекватную логику индуктивного изложения; способны выделять существенные признаки, детали, дифференцировать их от несущественных, допуская при этом небольшое количество ошибок; б) без существенных затруднений переносят имеющиеся знания и умения в известные и новые учебные ситуации; в) способны адекватно оценивать учебную ситуацию</p>	<p>а) необходимо предоставлять ученикам как можно больше свободы и самостоятельности, широко использовать проблемно-поисковые и индуктивные методы обучения; б) нужно использовать вопросы и задания, предполагающие глубокое понимание, осмысление, установление внутрипредметных связей по знаниям и способам деятельности, генерализацию и выделение главного в изучаемом; в) следует применять задания, предполагающие любое количество и последовательность (линейная, разветвленная, сетевая структура) действий; задания контроля не стоит ограничивать по времени выполнения, рекомендуются также тестовые задачи закрытого типа с выбором правильного ответа</p>

При построении процесса обучения с учетом когнитивных стилей учащихся существенны не только соответствующие, предпочтительные для конкретных групп учащихся методы обучения, но и формы и методы контроля. Впервые это обстоятельство было отмечено в известной книге Б. Лу Ливер «Обучение всего класса» (1995). В частности, автор указывает на существование соответствия стилей учения и форм контроля успешности учащихся:

1) аналитический стиль учения предполагает в качестве ведущей формы контроля решение задач, в том числе тестовых заданий закрытого типа с выбором правильного ответа;

2) синтетический стиль – открытые вопросы, в том числе задания, обеспечивающие ученику возможность дать собственный развернутый ответ;

3) импульсивный тип – задания, предполагающее фиксированный срок выполнения;

4) рефлексивный – задания с неограниченным сроком выполнения;

5) визуальный – контроль в письменной форме;

6) аудиальный – контроль в устной форме;

7) кинестетический – деловую игру, демонстрационный эксперимент, лабораторные и практические работы.

Учитывая корреляцию стиля учения и форм контроля, М. А. Холодная приходит к следующему выводу: при организации процедуры оценки уровня знаний и умений ученика (в более широком понимании – уровня его подготовленности по предмету или уровню умственного развития) необходимо учитывать его персональный познавательный стиль и предоставить возможность выбора наиболее подходящей формы контроля [5, с. 259]. Более того, автор опровергает широко распространенное сегодня мнение о том, что какая-либо единая форма контроля (в виде письменного экзамена, тестирования) является объективной в силу своего единообразия. По мнению ученого, такая позиция с точки зрения стилевого подхода представляется не только иллюзорной, но и чреватой серьезными ошибками в оценке действительных возможностей учащихся. Ибо при этом создаются преимущества для учащихся с определенным складом ума и соответственно неблагоприятные условия для учащихся с иными, не предусмотренным данной «единой» формой контроля, познавательными стилями [Там же, с. 259–260].

С учетом характеристик когнитивных стилей учащихся и соответствующих им методических рекомендаций к проведению учебных занятий, в том числе предпочтительных форм контроля, авторами разработана матрица конструирования учебных заданий, которая обеспечивает учителя достаточно гибким инструментом конструирования учебных заданий для уроков разного типа и практических работ.

При организации процесса обучения важным моментом выступает подбор групп учащихся. Эксперимент показывает, что на этапе усвоения нового учебного материала, когда преобладают процессы восприятия, переработки, осмысления и усвоения учебной информации, которые у представителей разных когнитивных стилей протекают по-разному, целесообразно учащихся класса объединять в гомогенные группы (преобладает один когнитивный стиль). Разрабатывая учебные задания для каждой группы, учитель создает комфортные условия для работы учащихся в соответствии с особенностями их индивидуальных познавательных стратегий. На этапах закрепления, проверки понимания, применения знаний и умений более целесообразным является создание гетерогенных групп. Общение учеников с разными познавательными возможностями и учебными предпочтениями (различий в способах кодирования и переработки

информации, приемах решения учебных заданий, методах контроля) обеспечивает развитие тех качеств, которые необходимы для решения учебного задания определенного типа.

Таблица 2

Матрица конструирования учебных заданий с учетом когнитивных стилей учащихся

Тип заданий	Когнитивные стили учащихся			
	И-ПЗ	Р-ПЗ	И-ПНЗ	Р-ПНЗ
Задания на воспроизведение, понимание и применение усвоенного учебного материала	+++	+++	++	+
Задания на проведение анализа с последующими выводами	++ /под руководством учителя	+++ /алгоритм	+++ /частичный алгоритм	++ /учитель-консультант
Задания на поиск и раскрытие причинно-следственных связей	+ /под руководством учителя	++ /частичная помощь учителя	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель-консультант
Задания по выявлению размещения (например, географического) объектов и явлений	+ /под руководством учителя	++ /частичная помощь учителя	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель-консультант
Задания на группировку связей по их генезису	+ /по заданным признакам	++ /алгоритм	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель-консультант
Задания на группировку объектов	+ /по заданным признакам	++ /алгоритм	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель-консультант
Задания на прогнозирование и моделирование ситуации	-	++ /алгоритм	+++ /частичный алгоритм	+++ /учитель-консультант

+ выполнение заданий по усмотрению учителя
 ++ частичное выполнение заданий
 +++ систематическое выполнение заданий
 / степень самостоятельности при выполнении заданий

Таким образом, идеи стилевого подхода выступают важнейшим теоретическим источником дальнейшего углубления знаний о механизмах дифференцированного обучения в системе школьного образования и воп-

лощение данных идей в образовательную практику может значительно повысить качество обучения.

Литература

1. Апатова Л. В. Дифференцированный подход к учащимся в обучении географии: метод. рекомендации для студентов. Брянск: Брянск. гос. пед. ин-т им. И. Г. Петровского, 57 с.
2. Борисова Ю. В., Гребнев И. В. Психологические основания дифференциации обучения физике: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во Нижегород. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2001. 64 с.
3. Когнитивная психология: учеб. для вузов / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002. 480 с.
4. Строкова Т. А. Индивидуальная стратегия обучения: сущность и технология разработки // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2005. № 4 (34). С. 17-27.
5. Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 1174

О. Н. Олейникова

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается международный опыт создания профессиональных стандартов, в том числе их понятийного аппарата, назначения и формата, методики и процедуры разработки (функциональный анализ). Освещаются вопросы технологии использования требований профессиональных стандартов для формирования образовательных стандартов и программ различных квалификационных уровней. Анализируются взаимосвязи профессиональных стандартов и квалификационных уровней, значимые для формирования национальной рамки квалификаций.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, функциональный анализ, компетенция, национальная рамка квалификаций, квалификация, образовательный стандарт, качество, рынок труда, социальные партнеры, работодатели.

Abstract – The paper considers international experience of creating professional standards including their conceptual mechanism, purpose and format, technique and development procedure (functional analysis). It also covers the technology of meeting the requirements of international standards in order to make up educational standards and programmes of different qualification levels and analyses interconnection between professional standards and qualification levels significant for forming national qualification frame.

Index terms – professional standards, functional analysis, competence, national qualification frame, qualification, educational standard, quality, labour market, social partners, employers.

Вопросы повышения эффективности и качества уже долгое время стоят на повестке дня российского профессионального образования. При этом только в последние годы была признана необходимость определения и использования конкретных механизмов, которые действительно способны повысить качество подготовки конкурентоспособных работников [1].

К этим механизмам относятся, прежде всего, профессиональные стандарты (ПС), которые устанавливают требования к содержанию и ус-

ловиям труда, квалификации и компетенциям работников по различным квалификационным уровням.

Ключевым в представленном определении является понятие компетенций, поскольку именно требования к компетенциям в том виде, как они формулируются в профессиональном стандарте, позволяют формировать содержание образовательных программ в соответствии с текущими и перспективными заявками сферы труда. Таким образом, связующим звеном между требованиями сферы труда и требованиями к образовательным программам являются компетенции.

В сфере профессионального образования понимание необходимости перехода к образовательным программам, ориентированным на компетенции, отражено в принятии Министерством образования и науки РФ нового подхода к формированию стандартов профессионального образования всех уровней. Новое поколение стандартов профессионального образования позволит разрабатывать и инновационные образовательные программы.

Качественные изменения отмечены и в сфере труда, где благодаря активности Российского союза промышленников и предпринимателей активизировалась деятельность по разработке профессиональных стандартов. Для этих целей было учреждено Национальное агентство развития квалификаций, которое отвечает за оказание методической помощи работодателям в создании профессиональных стандартов и утверждение и регистрацию разработанных профессиональных стандартов. Принят макет профессиональных стандартов, утвержденный при участии Центра изучения проблем профессионального образования, который уже долгое время исследует современные международные тенденции в области устранения разрыва между спросом и предложением умений, а в течение нескольких лет занимался разработкой методики формирования профессиональных стандартов в рамках совместного проекта с Федерацией рестораторов и отельеров (ФРиО).

Создание профессиональных стандартов во ФРиО было вызвано неудовлетворительным уровнем подготовки работников для индустрии питания, а также необходимостью систематизации требований к трудовой деятельности и качеству ее выполнения.

Участие ФРиО в проекте обеспечило доступ к предприятиям отрасли и их широкий охват в процессе проведения опросов, являющихся неотъемлемой частью разработки профессиональных стандартов. Центр изучения проблем профессионального образования привнес в проект знание существующего в этой области международного опыта и методику проведения функционального анализа, необходимого для установления требований стандарта и разработки модульных программ, основанных на компетенциях [2].

Необходимо подчеркнуть, что в процессе создания профессиональных стандартов работники и работодатели обновили и уточнили свое по-

нимание видов трудовой деятельности в конкретной профессиональной области.

Параллельно с разработкой профессиональных стандартов была сформирована отраслевая рамка квалификаций, в которой каждый уровень квалификации описан четким набором требований к знаниям, умениям и широким компетенциям работников. Следует подчеркнуть, что именно выявление и описание трудовых функций и требований к качеству их выполнения позволяют обоснованно определить уровни квалификации, которые связаны не только с полученным профессиональным образованием, но и опытом практической работы на предприятиях.

Формирование отраслевой рамки квалификаций заложило объективную основу для разработки подходов к созданию национальной рамки и системы квалификаций, которые Центр изучения проблем профессионального образования представит на обсуждение в конце текущего года.

Проект был реализован экспертной группой, представляющей ФРиО, Центр изучения проблем профессионального образования и Европейский фонд образования, при активном участии Барменской ассоциации России, Российской гильдии шеф-поваров, Центра развития персонала ресторанов и отелей и учебных заведений из семи регионов Российской Федерации. Руководитель проекта – вице-президент ФРиО М. В. Привезенцев.

В состав экспертной группы вошли директор Центра изучения проблем профессионального образования О. Н. Олейникова, ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования А. А. Муравьева, заместитель директора Екатеринбургского торгово-экономического техникума Ю. В. Коновалова, директор Центра развития персонала ресторанов и отелей Т. А. Куницына.

В ходе реализации проекта подготовлены и выпущены две публикации: «Принципы и процедуры разработки национальной рамки квалификаций» (авторы О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, М. Коулз) [1], «Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников» (авторы М. В. Привезенцев, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова) [2].

Как указывалось выше, методика разработки профессиональных стандартов основана на анализе трудовой деятельности и представляет собой последовательность действий по выявлению конкретных трудовых функций и установлению требований к их осуществлению, выраженных в терминах умений, знаний и широких компетенций. Таким образом, данная методика дает возможность разработать профессиональные стандарты с подробной характеристикой измеряемых нормативных требований к результатам и качеству выполнения работниками трудовых функций в рамках конкретной области профессиональной деятельности [3].

Единые профессиональные требования позволяют поддерживать единый уровень качества труда на всех предприятиях отрасли, удовлетворять потребности в обучении и повышении квалификации, проводить

аттестацию персонала, разрабатывать модульные обучающие программы, внедрять новые технологии обучения, основанные на компетенциях, проводить независимую оценку результатов обучения, создать принципиально новый классификатор профессий, а также сформировать стройную систему обучения в течение всей жизни [4]. Поскольку профессиональный стандарт является тем минимумом, которому должны соответствовать все работники и руководители отрасли, предприятия и компании могут использовать его как основу для создания своих внутренних / корпоративных стандартов. При этом они могут расширять или уточнять виды трудовой деятельности (функции) работников с учетом особенностей организации производства, труда и управления, а также прав и ответственности работников на предприятии / в компании.

Таким образом, использование профессиональных стандартов имеет очевидные преимущества для работников, работодателей, образовательных учреждений и органов управления образованием.

Для работодателя профессиональный стандарт составляет основу

- выбора качественного персонала на рынке труда, поскольку позволяет определить соответствующие критерии оценки;
- повышения качества труда персонала;
- обеспечения профессионального роста персонала;
- поддержания и улучшения стандартов качества в организации посредством контроля и повышения профессионализма работников;
- повышения мотивации персонала к заинтересованности в своей организации;
- увеличения эффективности, обеспечения стабильности и качества труда, а следовательно, высоких экономических результатов.

Для работника профессиональный стандарт является базой

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

Органам управления образованием профессиональные стандарты дают возможность

- формулировать реальные и измеримые цели профессионального образования;
- планировать объемы и профили обучения;
- определять траектории обучения в течение всей жизни.

Для образовательных учреждений стандарты создают основу для разработки

- образовательных программ;
- курсов обучения, учебных планов и учебно-методических материалов для различных целевых групп (студенты системы профессионального

образования, взрослое население, нуждающееся в совершенствовании компетенций, безработные граждане, желающие трудоустроиться и т. д.).

При разработке профессиональных стандартов соблюдаются следующие принципы:

- учет особенностей постиндустриального общества, характеризующегося возрастающей неопределенностью и ускорением темпа изменений в сферах технологических трансформаций, требований развивающихся рынков и потребителей, а также организации труда и организационной культуры;
- учет международных тенденций в области разработки профессиональных стандартов;
- измеримость требований, указанных в стандарте, и наличие единых критериев формулировки этих требований;
- указание в стандартах лишь основных трудовых функций по областям профессиональной деятельности;
- ориентация на опыт успешных предприятий и организаций, являющихся лидерами в отрасли, имеющих стратегическую направленность и конкурентоспособных на национальном и мировом уровнях.

Процедура разработки профессионального стандарта основывается на методе функционального анализа, а именно на выявлении функций, свойственных конкретной профессиональной области, а не на описании того, кто их выполняет. Другими словами, отправная точка формирования стандарта – анализ трудовой деятельности, а не должностных обязанностей.

Учет в профессиональных стандартах широких компетенций, понимаемых как ответственность и самостоятельность при выполнении трудовых функций и нестандартность решаемых задач и трудовых контекстов, является требованием времени, обусловленным возрастающей неопределенностью сферы труда в условиях глобализации, развития информационно-коммуникационных технологий и перехода к обществу, основанному на знаниях. Степень ответственности и самостоятельности позволяет определять иерархию квалификационных уровней [5].

Профессиональный стандарт разрабатывается самим профессиональным сообществом – отраслевыми ассоциациями и объединениями работодателей, в рамках которых формируются соответствующие экспертные / рабочие группы по созданию профессиональных стандартов.

В задачи экспертных / рабочих групп входит:

- составление проекта функциональной карты (схематического описания трудовых функций) и первичного списка знаний, умений и ключевых компетенций, необходимых для последующего опроса / анкетирования предприятий;
- организация и проведение опроса предприятий (в очной форме в рамках интервью) и обобщение данных анкетирования для разработки проекта профессиональных стандартов в конкретной области профессиональной деятельности;

- создание проекта профессиональных стандартов в формате единиц профессионального стандарта;
- организация обсуждения проекта профессиональных стандартов в широком профессиональном сообществе (конференции, семинары, консультации) и доработка проекта с учетом результатов обсуждения;
- представление проекта профессиональных стандартов в конкретной области профессиональной деятельности на утверждение в установленном порядке;
- принятие решения по обновлению существующих или разработке новых профессиональных стандартов.

Как уже говорилось, структурно профессиональный стандарт состоит из отдельных элементов (единиц стандарта), каждый из которых соотносится с одной трудовой функцией. Полученный набор единиц распределяется по уровням квалификации на основе обобщения данных о характере знаний и умений и широких компетенций, необходимых для выполнения конкретной функции.

Каждая единица требует для выполнения наличия целостного набора компетенций, составляющих три группы: профессиональные компетенции, относящиеся к собственно области профессиональной деятельности; надпрофессиональные, или сквозные, компетенции, связанные с охраной труда и окружающей среды, профессиональным общением и совершенствованием трудовой среды и рабочего места; ключевые компетенции, относящиеся ко всем видам деятельности, в которую включен человек, и предполагающие его способность получать новые и адаптировать старые знания к новым контекстам, а также адаптироваться к изменяющейся ситуации собственного профессионального и личностного роста и развития.

Необходимость освоения всех трех групп компетенций вызвана требованиями рынка труда, связанными с технологическими и организационными изменениями. В соответствии с современными требованиями к организации труда особую ценность приобретают компетенции в областях планирования собственной деятельности и оценки ее качества и результатов, совместной работы в команде (трудовом коллективе), эффективного взаимодействия с коллегами, руководства и природоохранной деятельности [5].

Другими словами, работник должен иметь определенные социальные и личностные умения / компетенции, необходимые не только в рамках конкретной профессии, но и практически во всех сферах профессиональной деятельности. Эти сквозные / мобильные и ключевые компетенции обеспечивают адаптивность к происходящим изменениям и повышают конкурентоспособность.

При разработке образовательных программ единицы стандарта проектируются в модули обучения. Каждый модуль предполагает форми-

рование всех трех групп компетенций, связанных с выполнением конкретной трудовой функции, центральной из которых будет профессиональная компетенция.

Именно перечень профессиональных компетенций для конкретной профессии или специальности отражен в новом макете стандартов НПО и СПО. Как известно, традиционные специальные дисциплины заменены в нем профессиональными модулями, каждый из которых предполагает освоение профессиональной компетенции, включая обязательный объем соответствующих знаний и умений и широких компетенций.

Таким образом, перевод требований профессионального стандарта в требования образовательного стандарта особой сложности не представляет – он осуществляется путем отбора и комбинирования единиц профессионального стандарта, которые отражаются в образовательном стандарте как разделы профессиональных модулей.

Следует особо подчеркнуть, что при формировании образовательного стандарта и образовательных программ необходимо учесть несколько важных моментов. Во-первых, поскольку единицы профессионального стандарта описаны очень подробно, при их отборе для образовательного стандарта и для формирования модульных образовательных программ, основанных на компетенциях, может возникнуть необходимость объединения нескольких единиц ПС в рамках раздела профессионального модуля. Во-вторых, при формировании как образовательного стандарта, так и образовательных программ конкретные функции должны группироваться как обязательные и вариативные, при этом обязательные функции предполагают возможность специализации. Ряд функций, содержащихся в профессиональном стандарте, подлежит освоению в рамках программ дополнительного профессионального образования или на рабочем месте. Данные функции предполагают расширение и углубление объема квалификации в пределах одного и того же квалификационного уровня.

Это связано с тем, что физически невозможно посредством выполнения обязательной программы профессионального образования, ограниченной как временными, так и материальными ресурсами, обеспечить овладение всеми функциями профессионального стандарта одного квалификационного уровня. Более того, ряд единиц, как это и указано в профессиональном стандарте, подлежит освоению непосредственно в ходе трудового опыта.

Профессиональные стандарты удобны в использовании и создают основу для осознанного отбора содержания образовательных программ. Поскольку в настоящее время профессиональные стандарты разработаны лишь для единичных областей профессиональной деятельности / отраслей, учебным заведениям следует самостоятельно собирать необходимую информацию путем опросов на предприятиях.

Литература

1. Муравьева А. А., Олейникова О. Н., Коулз М. Принципы и процедуры разработки национальной рамки квалификаций. М.: Центр изучения проблем проф. образования, 2006. 160 с.
2. Привезенцев М. В., Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В. Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников. М.: Инфра-М, 2007.
3. Coles M., Werquin P. The role of national qualifications systems in helping to modernise vocational education and training systems // Modernising vocational education and training Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report / Ed. by CEDEFOP. Vol. 3. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008 (Cedefop Reference series).
4. Framework of actions for the Lifelong Development of Competences and Qualifications. Evaluation report. UNICE, 2006
5. Qualifications Systems. Bridges to Lifelong Learning. OECD, 2006.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

М. Г. Синякова

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЭТИЧЕСКИХ ТРЕБОВАНИЙ К ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ МЕНЕДЖМЕНТА

В статье рассматриваются проблемы двухступенчатой системы высшей профессиональной подготовки в вузах России и обусловленная ими необходимость четкого определения концептуальных, содержательных и методических основ формирования базовых и ключевых компетенций профессиональных менеджеров, а также требования к менеджерам, способным управлять современными организациями.

Ключевые слова: система многоуровневого высшего образования (бакалавр – магистр), бакалавр в области менеджмента, этические нормы ведения бизнеса, деловая этика менеджера.

Abstract – The paper considers the problems of multilevel higher education system of professional training in Russia and consequently the necessity of clear definition of conceptual and methodical fundamentals of basic and core competences of professional managers, as well as requirements for managers able to run modern companies.

Index terms – the system of multilevel education (bachelor's – master's), BBA, business ethics.

В сентябре 2003 г. Российская Федерация присоединилась к Болонской декларации 1999 г. Однако для полноценного участия в Болонском процессе нашей стране, в соответствии с решением Берлинской конференции 2003 г., предстоит в 2004–2010 гг. принять ряд мер по модернизации образования, в частности ввести сопоставимые с общеевропейскими системы многоуровневого высшего образования (бакалавр – магистр).

В настоящее время двухступенчатая система высшей профессиональной подготовки в вузах России находится в стадии становления. Существует множество проблем организационно-содержательного плана, а также информационно-методического сопровождения соответствующих образовательных программ. Одним из самых сложных вопросов является определение «модели» бакалавра в области менеджмента.

Анализ опубликованных материалов по проблеме обновления содержания и структуры высшего профессионального образования показы-

вает, что в основе модернизации образования лежит компетентностный подход. Э. Ф. Зеер, исследуя основные конструкты обновления содержания профессионального образования, указывает, что главными для любой профессии являются:

- *базовые компетентности* как комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения; в том числе и общепрофессиональные компетентности, присущие группе профессий;
- *ключевые компетенции* как обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональных обязанностей;
- *метапрофессиональные качества* как способности, качества и свойства личности, определяющие продуктивность учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности [3].

Одной из важнейших задач системы высшего профессионального образования в области подготовки будущих управленцев является необходимость четкого определения концептуальных, содержательных и методических основ формирования базовых компетентностей и ключевых компетенций профессиональных менеджеров в системе двухуровневого высшего образования. Вместе с тем немаловажной проблемой становится выделение тех особых качеств личности бакалавра менеджмента, которые должны отличать его от представителя любой другой профессии и способствовать его профессиональной самореализации.

И стандарт ВПО по направлению «Менеджмент» (бакалавриат), и документы по модернизации отечественного образования делают акцент на универсальных умениях, поддержке востребованности бакалавров на рынке труда и привитии им навыков к самостоятельному обучению. Становится очевидным, что при подготовке будущего менеджера следует, во-первых, понимать, какой специалист в области управления будет востребован рынком труда, современным работодателем. Во-вторых, важно осознавать и закономерности формирования и становления менеджера как представителя конкретного профессионального сообщества.

Эта проблема имеет еще один аспект – необходимость подготовки менеджеров для самой системы общего, профессионального и дополнительного образования. Для нас является очевидным, что решать эту проблему отдельно для разных отраслей общественного производства на данном этапе нерационально, поскольку современная организация профессиональной подготовки управленческих кадров в России только складывается, накапливая традиции и вырабатывая методологические и методические подходы.

Важность специальной подготовки специалистов в области управления осознавалась вместе с формированием в течение всего XX в. *менеджеральной идеологии*, являющейся также идеологией профессиональной группы менеджеров (Т. Веблен, А. Берле и В. Минз, Д. Бернхейм, Д. Гелбрейт, Д. Белл). Кратко суть этой идеологии заключается в следующем: вся полнота экономической и политической власти должна перейти к профессиональным

управляющим, обладающим всеми необходимыми для этого качествами. Однако на этом этапе область определения таких качеств затрагивала в основном общепрофессиональные и специальные умения и навыки. Эпоха индустриального менеджмента нуждалась в специалисте, владеющем знаниями, достаточными для решения управленческих, технических, коммерческих и финансовых вопросов. К особым профессионально-личностным качествам можно было отнести требования к физической и интеллектуальной мощи и работоспособности менеджера, необходимые для того, чтобы взять на себя бремя проблем и деловых обязательств [1].

Современная профессиональная социология (Р. Павалко, У. Гуд, А. Флекснер, Л. Блауч, Г. Миллерсон) считает профессионалом человека, соответствующего следующим условиям: 1) имеет специальное образование, наличие которого подтверждено документально; 2) профессиональная деятельность является для него основным источником доходов; 3) более важным, чем материальное, считает вознаграждение символическое, выражаемое в форме признания профессиональных заслуг в кругу себе подобных; 4) выстраивает профессиональную деятельность в соответствии с профессиональным этическим кодексом, который может быть и не зафиксирован документально.

Б. З. Мильнером обозначены требования к управлению развитием современных организаций:

- ориентация на предвидение;
- интеграция и перекрещивание функций;
- глобализация;
- распространение информационных технологий;
- ориентация на акционера;
- гибкость и адаптивность;
- ведущая роль клиента;
- направленность на создание добавленной стоимости и качество работы;
- ускорение выхода продукции;
- возрастание роли инноваций и предпринимательства [6].

С учетом этих тенденций выделим требования к менеджерам, способным управлять современными организациями:

- знание глобальных производственных, управленческих и функциональных стратегий в области экономики и иностранных языков;
- умение работать с разнородными в культурном отношении группами, в команде специалистов-управленцев, взаимодействовать с внешней средой, изучать конкурентную сферу;
- наличие компетенций в области стратегического управления и управления качеством, информационных и инновационных технологий, технологий развития персонала, методов самооценки и самоанализа деятельности;
- соблюдение профессиональной этики, сознание социальной ответственности, ориентация на удовлетворение потребностей клиентов.

Таким образом, современное профессиональное сообщество менеджеров осознает необходимость не только владения управленческими, финансовыми, кадровыми, маркетинговыми, инновационными технологиями, но и готовности к соблюдению этических норм ведения дела.

Эти позиции подтверждаются исследованиями И. В. Колесниковой [4]. Обобщая опыт деятельности факультета международного бизнеса и делового администрирования Института бизнеса и делового администрирования Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, она выделяет требования, предъявляемые к вузовским выпускникам потенциальными работодателями. Вот самые важные из них, необходимые для успешной карьеры:

- умение брать на себя ответственность и принимать решения на своем уровне;
- умение понимать стратегию компании и интегрировать стратегию своего участка работы в общую стратегическую линию;
- способность адаптироваться к деловой культуре компаний, в том числе зарубежных;
- готовность работать в большой команде;
- свободное владение иностранным языком и компьютером;
- высокие этические стандарты ведения дела.

Абсолютно очевидно, что эти требования адресованы прежде всего личности выпускника, они еще раз подчеркивают, что менеджмент – такая сфера деятельности, где профессиональные знания и навыки могут «работать» только в сочетании с личностными качествами, ориентированными на ответственное отношение к окружению.

Ожидания работодателей как представителей профессионального сообщества по отношению к будущему менеджеру связаны со следующими позициями:

1. *Принадлежность к профессиональному сообществу*, что выражается не только в наличии документального подтверждения – диплома о профессиональном образовании, но и в желании работать в этом сообществе менеджеров.

2. *Обладание профессиональными качествами* (в виде перечисленных знаний и умений, а также профессиональных компетенций).

3. *Наличие определенных профессионально-личностных качеств*. Данная позиция выражена как в готовности «делать себя» в профессии, так и готовности к соблюдению профессиональной этики ведения дел.

Отметим, что современная бизнес-среда достаточно серьезно относится к деловой этике, представляющей собой свод моральных норм, необходимых в бизнесе [7, 8].

Основа современной деловой этики – социальный контракт (неформальное соглашение компании и ее внешнего окружения о единых нормах поведения) и социальная ответственность фирмы (максимальное использование ее преимуществ и сведение к минимуму недостатков, которые затрагивают как участников бизнеса, так и общество в целом).

В соответствии с этим *этика менеджеров* – это неформальное приглашение менеджерского профессионального сообщества и его внешнего окружения (других профессиональных сообществ) о единых нормах поведения и социальная ответственность менеджеров перед участниками бизнеса и общества в целом.

Этика бизнеса действует на трех соподчиненных иерархических уровнях. Рассмотрим их подробнее.

1. *Мировой уровень (гипернормы)*. Эти нормы основаны на общечеловеческих ценностях и зафиксированы в «Принципах международного бизнеса» – всемирном этическом кодексе, принятом в 1994 г. в Швейцарии представителями ведущих компаний и консультантами бизнеса из США, Западной Европы и Японии. В сжатом виде они определяют сферы социальной ответственности бизнеса:

- создание общественных благ, рабочих мест, повышение уровня жизни клиентов, служащих и акционеров, а также населения в целом;
- модернизации технологий, методов производства, маркетинга и коммуникаций;
- повышение доверия к бизнесу, уважение правовых норм и обеспечение равных возможностей в конкуренции; признание верховенства этических норм (некоторые сделки, разрешенные законом, могут быть неприемлемы с точки зрения морали);
- содействие свободе многосторонней торговли;
- уважительное отношение к окружающей среде;
- отказ от противозаконных действий (взятничества, отмывания денег, продажи оружия террористам, наркоторговли).

Данные гипернормы сегодня являются главенствующими по отношению ко многим национальным и корпоративным этическим кодексам и правилам.

2. *Макроуровень* (в масштабе отрасли или национальной экономики). Это гипернормы и близкие к ним этические постулаты, реализуемые в отраслевых или национальных кодексах этики бизнеса. Проблема этики осознана и на уровне всего российского делового сообщества. Первые ростки на поле деловой этики в современной России стали пробиваться в 90-х гг. Был принят ряд профессиональных этических кодексов, среди которых следует упомянуть Кодекс чести банкира (1992), Правила добросовестной деятельности членов профессиональной ассоциации участников фондового рынка (1994), Кодекс чести членов Российской гильдии риэлторов (1994), Кодекс профессиональной этики членов российского общества оценщиков (1994). Сегодня профессиональные этические кодексы уже приняты или находятся в процессе обсуждения в большинстве сфер предпринимательства.

В 1995 г. Торгово-промышленная палата России объявила развитие деловой культуры предпринимателей одним из приоритетных направлений своей деятельности и инициировало разработку проекта под общим назва-

нием «Российская деловая культура». Речь в этом проекте идет об уважении частной собственности и рыночной конкуренции, о достоверности информации, об отсутствии несправедливой дискриминации на рынке труда.

Осознание национальных этических приоритетов в области ведения бизнеса достаточно важно, так как именно они лежат в основе большинства социальных контрактов, заключающихся на макро- и микроуровнях.

3. Микроуровень (в масштабе отдельной фирмы и ее клиентов). На уровне отдельных предприятий все большее распространение получает практика принятия корпоративных кодексов. На данном уровне решаются и постоянно возникающие (особенно в сфере управления людьми) частные этические проблемы. Одними из первых приняли свои этические кодексы крупные компании: в 1998 г. приняла кодекс корпоративного управления Сибнефть, в 2000 – Ленэнерго, в 2001 – «ЮКОС» (<http://www.dis.ru/manag/arhiv/2002/4/1.html> – _ftn20).

Необходимо отметить, что практика ведения деловых отношений фиксирует, что в настоящее время не существует единого этического кодекса менеджеров.

Вместе с тем образовательный стандарт ВПО по направлению «Менеджмент» (бакалавриат), принятый еще в 2000 г., включает не только набор общепрофессиональных знаний, определяющих успех профессиональной деятельности, но и практические навыки анализа и диагностики социально-экономических проблем, разработки и выбора управленческих решений, организационного обеспечения их реализации [2]. Для повышения эффективности управления менеджер обязан также уметь проектировать системы управления, учитывая изменения во внешней и внутренней среде организации. Эти навыки он должен показать в процессе работы над дипломным проектом.

Наличие диплома о профессиональном менеджерском образовании свидетельствует об овладении бакалавром менеджмента тем набором знаний и умений, который и должен гарантировать его готовность к управленческой деятельности в организациях всех форм собственности на должностях, относящихся к среднему штабному или линейному менеджменту.

Кроме того, статус государственного стандарта не является статусом исчерпывающего директивного документа. Стандарт лишь помогает ориентироваться в понимании современного качества образования, он используется добровольно, его можно дополнять при составлении конкретных образовательных программ – это заложено в структуре стандарта. Все вузы через механизмы УМО участвуют в корректировке стандартов.

Практика построения образовательных программ ВПО по направлению «Менеджмент» показывает, что происходит конкретизация профессиональных знаний и умений путем выделения профессиональных компетенций в области экономики производства и управления, технологии управления, социально-психологического аспекта управленческой деятельности, общих когнитивных, исследовательских умений, определяющих будущий путь менеджера в освоении данной профессии, его карьеру.

При этом практики подчеркивают важность воспитания личности профессионала-менеджера, особенно в области формирования и развития его лидерских качеств.

Э. М. Коротков в своей книге «Концепция российского менеджмента» подчеркивает, что большим преимуществом первого высшего образования по управлению является выработка установок и ценностей, соответствующих характеру и особенностям профессии менеджера, возможность самопознания сильных и слабых сторон личности [4].

Однако следует отметить, что ни государственный образовательный стандарт, ни вузовский опыт реализации программ ВПО по направлению «Менеджмент» не дают представления о том, что есть деловая этика менеджера, которая востребована современной деловой средой, и каким образом можно ее формировать. Поэтому определение основных этических принципов в области управления для подготовки востребованного и конкурентоспособного менеджера со степенью бакалавра становится одной из содержательных и методических проблем системы высшего профессионального образования.

В содержательном плане в них, по всей вероятности, должен найти отражение ряд ключевых принципов и идей, которые являются важнейшими для деловой этики на мировом уровне и макроуровне (т. е. для отечественного бизнеса). В методическом аспекте необходимо задействовать такие технологии подготовки менеджеров, которые позволили бы последним реализовать свою управленческую деятельность в соответствии с принятыми мировыми и отечественными этическими нормами.

Литература

1. Абрамов Р. Н. Российские менеджеры: социологический анализ становления профессии. М.: КомКнига, 2005.
2. Задорожный В. Н., Корзникова Г. Г. К вопросу о практической направленности преподавания/изучение учебных дисциплин по менеджменту // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2008. № 6 (54), 2008. С. 31–40.
3. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «РГПУ», 2006.
4. Колесникова И. В. О некоторых особенностях подготовки современных менеджеров на факультете международного бизнеса и делового администрирования Института бизнеса и делового администрирования Академии народного хозяйства при Правительстве РФ // Управление персоналом. 2001. № 4.
5. Коротков Э. М. Концепция российского менеджмента. М.: ДеКа, 2004.
6. Мильнер Б. З. Теория организации. М.: ИНФРА-М, 1999. С. 354–436.
7. Стратегии бизнеса: аналит. справочник / под общ. ред. Г. Б. Клейнера. М.: КОНСЭКО, 1998.
8. Шпотов Б. М. Деловая этика и менеджмент: проблемы взаимодействия. // Проблемы теории и практики управления. 2001. № 6. С. 29–34.

И. Я. Мурзина

БАКАЛАВР КУЛЬТУРОЛОГИИ (НАПРАВЛЕНИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»): КАКИМ ЕМУ БЫТЬ?¹

Статья посвящена проблемам подготовки бакалавров культурологии в системе высшего профессионального педагогического образования. Дается характеристика профессиональной деятельности бакалавра, рассматриваются универсальные и профессиональные компетенции, предлагается перечень дисциплин основной образовательной программы.

Ключевые слова: бакалавр культурологии, профессиональное педагогическое образование, компетенции, стандарт высшего профессионального образования.

Abstract – The paper deals with issues of training of Bachelors of Arts (Education), whose major is Culture Studies, in the system of higher pedagogical education. It gives characteristics of bachelor's professional activities and considers universal and professional competences, the list of disciplines of the basic educational programme offered.

Index terms – Bachelors of Arts (Education), whose major is Culture Studies, professional pedagogical education, competence, higher vocational education standards.

Введенная в 1990-х гг. в учебные планы и программы российского высшего образования дисциплина «Культурология» потребовала подготовки профессиональных кадров, способных адекватно оценивать и транслировать представления о ценностях культуры, включая студентов в дискуссионное пространство эпохи постмодерна. Утверждение этого предмета как обязательного при получении общего образования инициировало обучение учителей мировой художественной культуры.

На протяжении ряда лет в соответствии с Государственным стандартом высшего профессионального образования ведется подготовка культурологов по двум образовательным программам с присвоением двух различных квалификаций. Одна реализуется в классических университетах в рамках направления «Культурология» (предусматривающего получение академических степеней бакалавра и магистра) или специальности «Культурология» (пятилетнее обучение со специализациями и соответствующей квалификацией), другая – в педагогическом образовании по специальности «Культурология» (квалификация «Учитель культурологии»).

Переход на многоуровневую подготовку (бакалавр – магистр) приводит к необходимости каждый раз определять соответствие направлений подготовки специалистов современным условиям рынка труда. И ес-

¹ Работа подготовлена в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы», проект № 5886.

ли для классических университетов вопрос о существовании направления подготовки «Культурология» решен, то педагогические вузы нуждаются в дополнительном обосновании ее необходимости. Особенную остроту проблема приобретает в ситуации создания стандартов высшего образования нового поколения.

Современные школы нуждаются в учителях мировой художественной культуры. В существующих общеобразовательных учебных планах мировая художественная культура – один из предметов образовательной области «Искусство». Однако поскольку часов на ее преподавание отводится немного, то рационально, если это направление станет дополнительным к основной подготовке учителей русского языка и литературы, истории, музыки, изобразительного искусства. Такая работа велась и ведется в педагогических вузах, и предполагаемая переориентация с основной образовательной программы на дополнительную устранил необходимость в квалификации «учитель культурологии».

Однако образование – это всегда взгляд в будущее. Если исходить из того, что будет востребовано через 5–6 лет, когда нынешние студенты завершат свое образование, то вопрос о необходимости / ненужности учителя культурологии предстанет несколько в ином свете.

Тенденции современного образования очевидны – на смену узкопредметной специализации приходит широкая подготовка «по направлению», реализующая идеи образования на протяжении всей жизни, позволяющая современным выпускникам школ, ссузов и вузов мобильно реагировать на изменения рынка труда. Современные образовательные стратегии тяготеют к новому синтезу, к надпредметному, или метапредметному, подходу. Это приводит к необходимости внедрения в общеобразовательных школах соответствующих программ. Залог их появления – общие ценностные установки, транслируемые гуманитарными предметами, ориентация на формирование мировоззрения учащихся, умение осмысливать и оценивать происходящие в мире изменения.

Все чаще говорят о единстве урочной и внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях, о создании новых видов деятельности и направлений для самоактуализации учащихся, развивающих общие идеи, предлагаемые в основных и элективных (факультативных) курсах, в исследовательской или проектной работе.

Среди поставленных перед образованием задач на первый план выходит формирование у молодого человека умений ориентироваться в современных социально-культурных реалиях, вырабатывать собственное отношение к окружающему, реализовывать собственный потенциал, исходя из потребностей локального социума.

Таким образом, меняющиеся ориентиры в общем образовании рожают потребность в учителях, способных реализовать поставленные задачи. Одним из возможных вариантов удовлетворения данной потребности является подготовка студентов в педагогических вузах по направлению

«Культурология», в образовательной программе которых будут синтезированы особенности подготовки культурологов, свойственные классическим университетам, и установки, характерные именно для педагогического образования. Мы полагаем, что необходима разработка стандарта профессионального образования по подготовке бакалавров культурологии, которые по окончании обучения могли бы решать более широкие, чем преподавание мировой художественной культуры в школах, задачи, в том числе и связанные с реализацией социально-культурных программ в средних учебных заведениях.

Подготовка магистров культурологии в области педагогического образования предусматривает расширение компетенций в тех же направлениях, в которых осуществляется подготовка бакалавров, но с углублением научно-исследовательской и философско-культурной составляющих. Это позволит выпускникам решать исследовательские задачи в области прикладных педагогических и культурологических изысканий, выступая в роли аналитиков инновационных процессов в образовании и социально-культурной сфере. Магистр культурологии педагогического профиля – это не только преподаватель гуманитарных дисциплин, но и человек, способный в практической деятельности интегрировать сферы образования и культуры.

Двухуровневая модель подготовки выпускника по направлению «Культурология» в педагогических вузах, нацеленная на формирование у студента социально-личностных, общенаучных, организационно-управленческих, общепрофессиональных и специальных компетенций [2, 6, 7], позволяет решать профессиональные задачи различной степени сложности. Работа бакалавра нацелена на практическое применение знаний о культуре как целостной системе человеческого бытия, на умение использовать инструментальный анализ культурных форм и практик в педагогической деятельности. Бакалавр культурологии способствует освоению учащимися многообразия культурных форм и значений, овладению анализом социально-культурных практик, опыта межличностного и межкультурного взаимодействия, специфики средств массовой информации.

Профессионализм бакалавра состоит в научно-практическом владении анализом различных социально-культурных практик и культурных форм, средствами их трансляции и нормативного закрепления в различных сферах социальной жизни, деятельности по сохранению культурного и природного наследия, умении использовать их в процессе аккультурации и социализации учащихся в системах общего и дополнительного образования, в культурно-просветительских учреждениях. Это означает широту сферы деятельности в культурно-образовательных, государственных и общественных организациях, связанных с производством, трансляцией и сохранением многообразных культурных форм.

Получение степени бакалавра культурологии дает возможности для занятости выпускника на исполнительских должностях в учреждениях среднего и дополнительного образования, культурно-просветительских

учреждениях, органах федерального, регионального, муниципального государственного управления, государственных и общественных организациях (в том числе международных), ответственных за проведение культурной политики и сохранение культурного и природного наследия (включая музеи, библиотеки, архивы, культурные центры), в сферах туризма и средств массовой коммуникации.

После завершения второго цикла обучения выпускник, получивший степень магистра, может занимать профессиональные и социальные позиции большей ответственности во всех названных сферах, а также в системе средне-специального и высшего образования.

В настоящий момент разрабатывается федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [4, 11]. С нашей точки зрения, следует обсудить возможность создания бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» и уровень (степень) бакалавр культурологии. Используя модель построения основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки на основе методологии Tuning-ECTS для реализации принципов Болонского процесса в России¹ [10], мы определили ряд положений основной образовательной программы подготовки бакалавров соответствующего профиля.

Содержание профессиональной подготовки бакалавров культурологии должно сочетать культурологическую и педагогическую составляющие. Обозначим возможные виды профессиональной деятельности этих специалистов.

Педагогическая сфера: образовательная и воспитательная работа в начальных и средних образовательных учреждениях и организациях, а также в системе дополнительного образования; осуществление процесса обучения культурологии в соответствии с образовательной программой и современным учебно-методическим обеспечением; планирование и проведение учебных занятий по культурологии с учетом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом; реализация процесса обучения культурологии; планирование и реализация учебно-воспитательной деятельности, основанной на личностно-ориентированном подходе; использование современных технологий, методик и форм организации учебной деятельности; применение навыков разработки образовательных программ; организация самостоятельной работы и внеурочной деятельности учащихся; контроль за результатами обучения и воспитания; помощь учащимся в адаптации и социализации; воспитание у учащихся духовно-нравственных ценностей и патриотических убеждений; рациональная организация учебного процесса на основе здо-

¹ Модель разработана в рамках Международного проекта Tempus SM_SCM-T035B06-2006 (RU) – RHUSTE, выполненного при участии ведущих российских и ряда зарубежных вузов, Ассоциации классических университетов России под экспертным контролем Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Министерства образования и науки РФ.

ровьесберегающих технологий; выполнение функций классного руководителя; участие в самоуправлении и управлении школьным коллективом.

Культурно-просветительская сфера: готовность к реализации государственной образовательной политики, связанной с развитием личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей и потребностях современной жизни; готовность к реализации государственной культурной политики, связанной с сохранением и освоением художественно-культурного, культурно-исторического и природного наследия; способность к реализации социально-значимых культурных программ в системе массовых коммуникаций; готовность к участию в реализации форм культурно-досуговой деятельности.

Научно-исследовательская сфера: владение теоретическими основами и методами культурологии, категориями и концепциями, связанными с изучением культурных форм, процессов, практик; способность применять теоретико-культурологическое знание и критически использовать методы современной науки о культуре в профессиональной деятельности и социальной практике; способность понимать, изучать и критически анализировать получаемую научную информацию по тематике исследования и представлять результаты исследований; владение методами обработки, анализа и синтеза информации; способность применять на практике приемы составления научных отчетов, обзоров, аналитических карт и пояснительных записок.

Организационно-управленческая сфера: использование современного знания о культуре и ведущих направлений современной социокультурной деятельности (концепций и инструментария) в организационно-управленческой работе; построение межличностных и межкультурных коммуникаций; применение навыков и приемов профессионального общения; коллективная работа в команде и организация работы малых коллективов исполнителей; практическое применение знания теоретических основ управления в социокультурной сфере; критическое переосмысление накопленного опыта, изменение по мере необходимости профиля профессиональной деятельности.

Производственно-технологическая сфера: применение в педагогической и конкретно-практической социокультурной деятельности базовых общепрофессиональных знаний; принятие конкретных решений при разработке технологических процессов в сфере социокультурной деятельности; выбор технических средств и технологий с учетом экологических последствий их применения; использование современных информационных технологий, управление информацией с помощью прикладных программ конкретной сферы деятельности; использование сетевых компьютерных технологий для формирования баз данных в своей предметной области.

Проектно-аналитическая и экспертная сферы: проектная работа в различных областях социокультурной деятельности; применение современных информационных технологий при создании новых культурных продуктов; ра-

бота с нормативными документами, определяющими параметры проведения работ в разных видах социокультурной деятельности; умение представить освоенное знание, выявить системные взаимосвязи внутри и между дисциплинами в контексте профессиональной культуры; консультирование.

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с заинтересованными участниками образовательного процесса.

Перечислим компетенции, которыми должен обладать выпускник, обучавшийся по направлению «педагогическое образование» получающий квалификацию (степень) «бакалавр».

1. Универсальные компетенции:

- *обладание базовыми представлениями* о философии, истории, социологии, научных, философских, религиозных картинах мира; основах исторического процесса; месте человека в историческом процессе и социально-политической организации общества; правах и нравственных обязанностях человека; достижениях гуманитарных и естественных наук в контексте тенденций общественного развития; принципах и основах формирования и развития научного знания; методах накопления, передачи и обработки информации с помощью компьютерных технологий; основных концепциях естествознания; экологических принципах рационального использования природных ресурсов и охраны природы; основах функционирования рыночной экономики; принципах организации и функции управления; здоровьесберегающих технологиях;

- *умение* использовать знание русского и иностранного языков в профессиональной деятельности, социальной и профессиональной коммуникации и межличностном общении; понимать и корректно применять социально-гуманитарную и экономическую терминологию; формулировать проблемы и использовать эвристические методы их решения; работать с информацией из различных источников; анализировать и оценивать социальную информацию; воплощать на практике методы гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности; переосмысливать накопленный опыт в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики; самостоятельно анализировать социально-политическую и научную литературу; планировать и осуществлять свою деятельность с учетом результатов анализа; использовать современные информационные технологии для получения доступа к источникам информации, хранения и обработки полученной информации; реализовать навыки владения компьютерными технологиями в практической профессиональной работе; оценивать и прогнозировать последствия своей социальной и профессиональной деятельности;

- *владение* приемами информационно-описательной деятельности, систематизации данных, структурированного описания предметной области; методами обработки, анализа и синтеза информации; навыками аргументированного изложения собственной точки зрения в устной и письменной форме, ведения дискуссии; способами деловой коммуникации

в профессиональной сфере, взаимодействия в коллективе, организации работы коллектива; навыками здорового образа жизни.

2. Профессиональные компетенции:

● *знание* основных положений в областях педагогики и психологии; деятельностного подхода в психологии и педагогике; образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека и общества; теорий и методик обучения и воспитания; психолого-педагогических методов диагностики, прогнозирования и проектирования; основных теорий культуры, методов изучения культурных форм, процессов и практик; типологий культуры; форм и практик современной культуры; изучения и сохранения культурно-исторических объектов; исторической динамики российской и зарубежной культуры; основ истории литературы и искусства в контексте культуры; истории религий мира в контексте культуры; особенностей межкультурных коммуникаций и взаимовлияния культур; направлений межэтнического и межконфессионального диалога; роли культурологических дисциплин в системе школьного образования; основ музейной педагогики и экскурсионного дела;

● *умение* решать психолого-педагогические задачи; логично представлять освоенное знание, демонстрировать понимание системных взаимосвязей внутри дисциплины и междисциплинарных отношений в современной науке; анализировать получаемую научную информацию по тематике исследования и представлять результаты исследований; критически использовать методы современной науки в конкретной исследовательской и социально-практической деятельности; применять современные теории, концепции и инструментарий культурологии в практической педагогической и социокультурной деятельности; оценивать качество исследований в контексте социокультурных условий, этических норм профессиональной деятельности; выстраивать технологии обучения новому знанию; обеспечивать межкультурный диалог в обществе; организовывать образовательную и воспитательную деятельность в начальных и средних образовательных учреждениях и организациях, а также системе дополнительного образования; планировать и проводить учебные занятия по культурологии; использовать современные технологий, методики и формы организации учебной деятельности; применять аудиовизуальные технологии обучения и современные информационные технологии;

● *владение* понятийным аппаратом педагогики, психологии и культурологии; познавательными подходами и методами изучения культурных форм и процессов, социально-культурных практик; методами критического анализа текстов; процедурами практического применения методик анализа к различным культурным формам и процессам современной жизни общества; приемами экспертной оценки качества исследований и видов социокультурной деятельности; навыками научно-методической работы.

В представленном Министерством образования и науки РФ макете Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения структура основной образовательной программы (ООП) бакалавриата предполагает большой объем изучае-

мых дисциплин в качестве вариативных по выбору вуза. Мы предлагаем свой набор дисциплин базовой и вариативной части ООП.

Для гуманитарного, социального и экономического циклов подготовки бакалавра культурологии мы считаем нужным сохранить в базовой части «Отечественную историю», «Философию», «Иностранный язык», «Социологию», «Основы экономики», а в вариативную часть включить «Риторику», «Основы права», «Этику», «Политологию», «Иностранный язык (продвинутый уровень)».

Базовая часть математического и естественнонаучного циклов может включать такие дисциплины, как «Математика в социально-гуманитарной сфере», «Современные информационные технологии», а вариативная – «Концепции современного естествознания», «Информационные технологии в преподавании гуманитарных дисциплин (культурологии)».

Профессиональный цикл в базовой части включает как общие для психолого-педагогического образования предметы, так и собственно культурологию: из психолого-педагогических курсов бакалаврам предлагается освоить «Психологию», «Педагогику», «Теорию и методику обучения культурологии», «Возрастную анатомию, физиологию и гигиену», «Основы медицинских знаний», «Безопасность жизнедеятельности», из культурологических – «Теорию культуры», «Социологию культуры», «Социальную и культурную антропологию», «Историю культуры России», «Историю культуры стран и регионов», «Историю религий», «Теорию и историю искусства», «Прикладную культурологию», «Древние языки», «Семиотику», «Эстетику».

В вариативную часть профессионального цикла мы включаем следующие дисциплины: «Основы специальной педагогики и психологии», «Методология изучения культуры», «История культурологии», «Анализ и интерпретация текстов культуры», «Теория и история литературы», «Культура повседневности», «История музыкальной культуры», «История театра и кино», «Массовая культура», «Культура социальных групп и движений», «Лингвокультурология», «Этносоциолингвистика», «Медиакультура», «Культура Урала», «Культура современного города», «Музейная педагогика», «Народная художественная культура», «Музеи мира». Содержательный план вариативной части профессионального цикла позволяет охватывать региональную тематику («Культура Урала», «Лингвокультурология», «Этносоциолингвистика»), использовать социально-культурное пространство региона для реализации практико-ориентированной направленности подготовки бакалавра культурологии («Культура современного города», «Музейная педагогика»).

Освоение предлагаемой программы подготовки бакалавра культурологии допускает возможность «линейного» (последовательного) и «нелинейного» (реализующего образовательную траекторию подготовки студента) изучения отдельных дисциплин, что обеспечивает академическую мобильность студента как в системе педагогического, так и классического университетского образования.

Представленная нами модель подготовки бакалавра культурологии по направлению «Педагогическое образование» предусматривает подготовку специалиста, обладающего качествами социальной мобильности, способного адаптироваться к современным рыночным условиям и быть востребованным на рынке труда.

Отдельного рассмотрения требует набор учебных дисциплин подготовки магистра. В данной статье обозначим лишь направления магистерской программы по подготовке культурологов в сфере педагогического образования. Первое направление составляют программы, посвященные общеметодологическим и общефилософским проблемам в области педагогики и культурологии: «Философия образования», «Философия культуры», «Социология образования». Второе направление связано со специализированной областью науки (культурологией), в рамках которой предлагается обращение к вопросам теории и методологии культуры на продвинутом (более высоком, нежели в условиях бакалавриата) уровне, проблемам функционирования социально-культурной сферы (профильная предметная область), прикладным культурологическим исследованиям. Говоря о конкретно-исследовательской области, мы имеем в виду исследования, в которых область педагогики рассматривается как сфера прикладной культурологии. Особое место в вариативной части стандарта магистра занимают дисциплины, в содержании которых ключевой позицией становится регионально-культурная проблематика (дисциплины, посвященные истории и культуре региона, охране его культурного и природного наследия, программам социально-культурного развития и пр.). Подготовка магистра культурологии в области педагогического образования позволяет удовлетворить потребность в кадрах более высокого уровня, способных не на словах, а на деле осуществлять интегрированные инновационные проекты в сфере образования и культуры.

Литература

1. Бадарч Д., Сазонов Б. А. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: моногр. М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. М., 2006.
3. Банк документов по внедрению компетентного подхода, кредитной и блочно-модульной системы в российских вузах. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://edu.vgasu.vrn.ru/SiteDirectory/BankDokPoVnedr/default.aspx>
4. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / коллектив авторов под ред. Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова. М., 2004.

5. Гребнев Л. С. Гуманитарное образование. Размышления о «форме» и «содержании» // Высш. образование в России. 2004. № 3. С. 3–20.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высш. образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

7. Казанович В. Г., Кошелева В. Л., Савельева Г. П., Самощенко Л. С. Анализ представленности компетенций в действующих государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций: материалы XV Всерос. науч.-метод. конф. М., Уфа, 2005.

8. Компетентностный подход в системе непрерывного художественного образования: теория, практика и перспективы: материалы област. науч.-практ. конф. Омск, 8–9 нояб. 2007 г. Ч. 2. Омск, 2007.

9. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной классификацией учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных в МГУ им. М. В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года). [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.msu.ru/innovation/nmo/metod.rtf>

10. Модель построения основных образовательных программ по гуманитарным направлениям подготовки на основе методологии Tuning-ECTS для реализации принципов Болонского процесса в России: направления подготовки ВПО «История» и «Культурология» / сост. и науч. ред. проф. Е. Н. Ковтун. Челябинск, 2008 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ru-ects.csu.ru/ru/node/200>

11. Разъяснения по формированию федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки бакалавра на основе технического задания на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования (макета) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.ed.gov.ru/files/materials/7992/Bakalavr_01.09.2008.doc

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 371 + 13

Г. М. Серегин

О ДИАГНОСТИКЕ УРОВНЕЙ ПОНИМАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи диагностики понимания и диагностики качества обучения. Уточняется понятие «понимание», даются определения «уровня понимания» и «необходимого уровня понимания», показана их роль в диагностике качества обучения. Предлагается шкала оценки уровней понимания материала учащимися, отражающая качество обучения и позволяющая внести коррективы в образовательные технологии.

Ключевые слова: диагностика качества обучения; понимание; уровни понимания математического материала; порядковая шкала; диагностика уровней понимания.

Abstract – The paper deals with interrelation of comprehension diagnostics and diagnostics of educational quality. It defines the concepts of comprehension, comprehension levels and the required comprehension level, showing their role in educational quality diagnostics. The scale of pupils' comprehension, which shows quality of education and corrects educational technologies, is presented.

Index terms – diagnostics of educational quality; comprehension; levels of comprehension of Mathematics; scale; diagnostics of comprehension levels.

Одной из важных характеристик образовательного процесса, представляющего собой единство обучения и воспитания, является качество образования. Его можно определить как степень приближения реальности к проектируемому эталону, к образовательной цели. Основными показателями качества образования являются те психологические новообразования личности или психические и функциональные изменения в деятельности, общении и сознании, которые возникают в результате реализации образовательной программы или технологии.

Оценивать и прогнозировать состояние педагогического процесса, отслеживать его ход, результаты и выстраивать перспективы развития позволяет диагностика качества образования. В общем случае, диагностика – это установление и изучение признаков, характеризующих данный процесс или явление. Образовательная диагностика – эффективное средство управления учебно-воспитательным процессом, с помощью ко-

того изучаются состояние учебной деятельности обучающегося и происходящие в процессе обучения изменения личности [4].

Одним из аспектов сложного процесса диагностики качества образования является диагностика понимания учебного материала, выявляющая связи достигнутых результатов обучения с его целями. Содержание данного вида диагностики – составная часть оценки психологических и функциональных изменений в сознании и деятельности учащихся. Диагностика понимания, как и диагностика качества в целом, должна быть процессуально-ориентированной и воплощаться в таких количественных оценках, которые допускали бы сравнение с эталоном, были удобны в использовании и понятны самим обучающимся.

Понимание учебного материала – составляющая процесса обучения. Информация о том, как глубоко поняты каждым учеником те или иные разделы и темы отдельной дисциплины, является очень важной для планирования деятельности педагога. Основным мотивом диагностики понимания – это четкое представление о том, какой уровень понимания достигнут учащимся и какие коррективы следует внести в дальнейшем в технологию обучения. Целью диагностической деятельности должна стать оценка уровня понимания учебного материала для эффективного управления процессом обучения.

В нашем исследовании объектом диагностики выступает процесс понимания учащимися учебного материала по отдельным дисциплинам (например, математического материала): понимание связей между понятиями, суждениями и умозаключениями, умение обосновывать этапы решения задач и доказательств теорем, владение способами получения знаний и понимание сферы их применения. Все перечисленное объединяет такая характеристика качества знаний, как осознанность. Таким образом, при диагностике понимания в центре внимания находится прежде всего осознанное получение знаний учащимися.

Диагноз – результат (или продукт) диагностической деятельности – обычно представляется в виде качественного или количественного описания состояния объекта диагностики на момент обследования. Теоретическое осмысление результатов диагностики, позволяющее учителю получить реальную картину достижений ученика, происходит в следующей последовательности: проверка, оценка и обработка результатов; сопоставление полученных результатов с запланированными; интерпретация результатов и постановка диагноза. На основе выявления причин возможных отклонений от ожидаемых результатов и педагогической самооценки на завершающем этапе диагностического процесса учителем принимается решение о внесении корректив в технологию обучения. Это может быть, например, создание программы управления учебной корректировочной деятельностью ученика, содержащей необходимые конкретные действия. Диагноз понимания учащимися учебного материала может послужить обоснованием решений о внесении изменений и дополнений в методику обучения или о проведении повторных испытаний.

Категорию «уровень понимания обучающегося» вводит в 1998 г. Н. И. Шевандрин, не просто добавляя ее к трем существующим основным пока-

зателям оценки эффективности систем обучения ЗУН, а выводя на главную позицию [5]. Понимание становится основополагающим объектом диагностической деятельности, а образовательным результатом технологий, используемых при обучении, делается повышение уровня понимания материала. Это может быть выражено в осознанном восприятии и воспроизведении учебной информации, в умении строить цепочку логических умозаключений и обосновывать свои выводы, в творческом осмыслении учебного текста.

Во многих работах отечественных и зарубежных авторов понимание рассматривается как психический процесс. Ю. К. Корнилов и М. Е. Бершадский, выделившие в феномене понимания ряд существенных характеристик, считают, что поступающая и понимаемая информация соотносится с уже имеющейся системой знаний и ее включение в эту систему не может происходить без понимания. Ю. К. Корнилов подчеркивает, что главная суть понимания – это познавательное взаимодействие системы имеющихся знаний и поступающей информации [1, 2].

Если взаимодействующие системы подобны, то взаимодействие протекает как *узнавание*. В более сложных случаях требуется поиск адекватной подсистемы в системе имеющихся знаний. Новая информация встраивается в семантическую сеть известных индивиду понятий с помощью определенных интеллектуальных средств. Этот процесс, который приводит, в частности, к накоплению информации, американский психолог Ричард Мунней назвал *ассимиляцией информации*. Если нет моделей, соответствующих познаваемому, то это значит, что встретилось нечто новое. В этом случае информация не может быть встроена в семантическую сеть с помощью известных ученику интеллектуальных процессов. Требуется встречная адаптация мышления к совокупности новых явлений. По терминологии Р. Муннея, должна произойти *аккомодация* познавательного опыта к новой информации и способам действий, т. е. трансформация уже известных или формирование новых интеллектуальных действий и когнитивных схем [3]. В результате взаимодействия новых элементов знаний друг с другом и с уже имеющимися знаниями устанавливаются связи между ними. Образуется новая понятийная сеть с присущими ей связями между понятиями и операциями, разрешенными в ней. Предметом понимания становится структура знания, полученного в результате объединения нового и прежнего знаний в единое целое.

Основываясь на работах Ю. К. Корнилова, Р. Муннея и М. Е. Бершадского, позволим себе уточнить определение понятия «понимание»: *понимание – это психический процесс познавательного взаимодействия системы имеющихся знаний и поступающей информации, при котором происходит включение новой информации в систему имеющихся знаний, приспособление ее к этой системе, объединение и получение нового целого как результата этого взаимодействия.*

Обратимся теперь к понятию «уровень понимания». В обычном общении лексема «уровень» имеет некоторую оценочную, количественную основу, что можно выразить некоторым конкретным числом. При рассмотрении же понятия «уровень понимания» будем иметь в виду не кон-

кретное число, а возможность сравнения или линейной упорядоченности в процессе оценки. Нам представляется, что уровень понимания можно определить следующим образом: *уровень понимания – это такая характеристика процесса понимания и результата этого процесса, которая позволяет оценить и линейно упорядочить степень познавательного взаимодействия системы имеющихся у индивида знаний и поступающей информации на основе принятой оценочной шкалы.*

Данная трактовка опирается непосредственно на определение понимания как психического процесса. При наличии оценочной шкалы фиксировать уровень понимания индивида может не только исследователь процесса понимания, но и сам индивид.

Необходимо обратить внимание на связь и одновременно существенные отличия «понимания» и «усвоения», «уровня понимания» и «уровня усвоения». Любая учебная деятельность предполагает усвоение некоторого учебного материала. Процесс его усвоения включает в себя восприятие, мышление и память и неразрывно связан с процессом понимания. Так, чтобы усвоить некоторую новую информацию, необходимо эту информацию вначале воспринять. Важным качественным показателем восприятия учебного материала является его осмысленность: новая информация должна соотноситься с уже имеющейся у учащегося системой знаний. Чтобы все учащиеся выделили и осмыслили нечто нужное, необходимо организовать их восприятие, направлять осмысление по единому и общему для всех руслу. В случае отсутствия осмысленного восприятия возникает ситуация непонимания или неверного понимания. Поэтому, говоря об усвоении учебного материала, мы имеем в виду организованную познавательную деятельность, понимание же – это психический процесс, который необходим для осуществления этой деятельности. Таким образом, усвоить учебный материал – это значит, прежде всего, его понять, затем запомнить и, наконец, применить в дальнейшей деятельности. Усвоить – значит сделать его своим, ввести в систему имеющихся у индивида знаний. Если учебный материал не понят, то он не может быть усвоен.

Уровень понимания можно охарактеризовать, в частности, с помощью наличия определенного уровня знаний и умения применять эти знания в нужной ситуации, поэтому можно говорить об определенном соответствии уровней понимания и уровней усвоения. Следует заметить, что уровень усвоения материала не может быть выше уровня понимания, но при этом если уровень понимания достаточно низкий, то и уровень усвоения будет также низким. Это связано с тем, что на выявленный уровень усвоения оказывает влияние не только степень понимания, но и свойства памяти индивида. Ученик может при восприятии новой информации понять ее достаточно глубоко, но, имея лишь хорошо развитую кратковременную память, быстро забыть и саму эту информацию, и результат процесса понимания.

Для оценки уровня понимания нами введена порядковая шкала, которая содержит пять ступеней.

1. *Уровень непонимания.* Непонимание может возникнуть в нескольких случаях. Во-первых, в потоке новой информации содержится понятие, неизвестное школьнику, которое не поясняется источником информации. Ученик воспринимает поступающую информацию, однако не может ее соотнести с имеющимся у него объемом знаний и той информацией, которая уже усвоена. Поэтому он не в силах сделать правильный вывод о ложности или истинности суждения, в которое входит данное понятие. Во-вторых, суждения могут содержать в себе все знакомые слова, но понимания не возникает, так как известные понятия употребляются в новых значениях (понятия в рассуждении соединяются связями, неизвестными ученику). В-третьих, в процессе рассуждения без объяснения используются интеллектуальные операции или действия (системы операций), не освоенные школьником.

2. *Поверхностный уровень, или уровень узнавания.* Ученик, воспринимая информацию, лишь частично соотносит ее с имеющимся у него объемом знаний. Однако новая информация не может быть усвоена ввиду ее обрывочности, отсутствия объединяющей идеи. В этом случае при обосновании вывода о ложности или истинности суждения, содержащего новые понятия, ученик использует, как правило, неверные положения. Из приведенного обоснования можно заключить, что обучающийся знаком с понятием или свойством, но не может самостоятельно отделить существенное от несущественного, не может правильно применить понятие или правило на практике.

3. *Индуктивный уровень, или уровень воспроизведения.* Понятие вошло в речь ученика, он может дать простейшее объяснение этому понятию, т. е. раскрыть его признаки, однако наряду с существенными (возможно, не всеми) могут встретиться и несущественные признаки. Этот уровень понимания нового понятия связан с первоначальным его усвоением, возможны некоторые неполные и даже ошибочные толкования и ошибочное использование понятия в контексте. Применение новых понятий и их свойств при обосновании вывода об истинности или ложности суждения происходит только в простейших частных случаях и обычно связано с действиями по алгоритму и опорой на единичные образы. Ранее усвоенная информация воспроизводится по памяти, без помощи преподавателя и применяется лишь в типичных ситуациях, в частности в самостоятельном решении типовых задач.

4. *Осмысленное понимание* связано, как правило, с обобщенными образами понятия. Для него характерно, прежде всего, свободное владение понятиями и их свойствами, применение преобразованных, но уже известных способов действий; самостоятельное решение нетиповых задач. Обоснование вывода об истинности или ложности суждения может состоять, в частности, в построении цепочки умозаключений, в применении нужной теоремы или признака, в изображении эскиза графика некоторой функции с заранее заданными свойствами.

5. *Внутреннее понимание* – это высокая степень обобщенности, установление связей между понятиями различных систем и предметов,

в частности межпредметных связей, с помощью которых создается новая информация (постановка и решение новых задач, решение старых новыми методами и т. д.)

Итак, усвоение конкретного учебного материала требует вполне определенного уровня понимания. Необходимым считается уровень понимания предложенного учебного материала, усвоение которого происходит на основе понимания вполне определенного круга понятий, их свойств и отношений. Аналогично определяется уровень понимания, необходимый для выполнения отдельного задания.

Выявление уровня понимания, необходимого для решения предлагаемых учащимся задач, позволит учителю методически грамотно осуществить подбор дидактического материала и по мере надобности вносить в него соответствующие коррективы. С помощью понятия «необходимый уровень понимания» возникает возможность оценивать выполнение учащимися заданий не столько по конечному результату, сколько по промежуточным шагам решения. Если ученик при выполнении некоторого задания приходит к пониманию того, что нужно сделать для получения верного ответа, то можно говорить о наличии необходимого уровня понимания решения задания. Определяя уровень, необходимый для понимания группой учащихся (или одним учащимся) как теоретического учебного материала, так и решения тех или иных задач, можно осуществлять коррекцию содержания обучения, в частности подбор соответствующих упражнений по каждой изучаемой теме.

Таким образом, введение шкалы уровней понимания учебного материала и понятия «необходимый уровень понимания» позволяет не только осуществлять диагностику уровней понимания, но и способствует более объективной оценке учителем знаний и умений учащихся.

Литература

1. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория (мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает?). М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. 176 с.
2. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания (понимание как познание, как вид мышления, понимание в производственной деятельности). Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1979. 80 с.
3. Найссер У. Когнитивная психология памяти: сб. ст. / под ред. У. Найссера, А. Хаймен. 2-е междунар. изд. СПб.: Прайм – Евроизал; М.: Олма-Пресс, 2005. 639 с.: ил. (Мэтры психологии).
4. Чепель Т. А. Психологическое обоснование системы диагностики успешности обучения в технологии интенсивного педагогического образования // Педагогический профессионализм как фактор развития современного образования: матер. науч.-практ. конф. (17–18 марта 2005 г.). Новосибирск: Изд. НГПУ, 2005. С. 163–168.
5. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Гуманитар. издат. центр «ВЛАДОС», 1998. 512 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378.14

Л. А. Амирова

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Личностная мобильность является условием эффективной деятельности. Ее структура предполагает наличие новых ценностных качеств, которые помогут человеку достойно выйти из кризиса и участвовать в создании нового общества, предоставляющего условия для объединения технико-экономического развития и развития самой личности, ее самобытной индивидуальности.

Ключевые слова: личностная мобильность, социальная мобильность, профессиональная мобильность, профессиональная активность.

Abstract - The paper considers personal mobility as a condition for a person's effective activity. Its structure has new qualities which help people to cope with the crisis and to take part in forming a new society providing conditions for combination of technical and economic development and development of a personality itself.

Index terms - personal mobility, social mobility, professional mobility professional activity.

Одной из ведущих тем общеевропейской антикризисной теории развития является подготовка человека новой, современной формации, способного достойно выйти из кризиса и участвовать в создании нового общества, предоставляющего условия для объединения технико-экономического развития и развития самого человека, его самобытной индивидуальности.

В контексте социальных перемен продолжает обостряться основное противоречие современной системы образования – между быстрым темпом приращения знаний и ограниченными возможностями их усвоения. Данное обстоятельство заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного идеала (всестороннее развитие личности) и перейти к новой задаче – максимальному развитию способностей и качеств личности [3]. Именно эти составляющие могут рассматриваться как ведущие субъективные условия успешного осуществления определенного вида деятельности и предпосылки профессиональной мобильности, поскольку они, хотя непосредственно не сводятся к имеющимся у человека знаниям, умениям и навыкам, обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности.

Модернизационные процессы проявляются в виде направленных, радикальных и относительно быстрых изменений социальной природы или социального типа общества. Т. И. Заславская выделяет несколько уровней этих изменений: на поверхности – преобразование социальных институтов, глубже – генеральное направление социокультурных сдвигов в социально-групповой структуре, которое является глубинным и в то же время надежным критерием ориентированности модернизационного процесса [7]. В логике данных рассуждений эксплицируется еще один, самый глубинный слой, демонстрирующий эти изменения – перемены в личностной сфере человека, ибо общество состоит из отдельных индивидуализированных субъектов. Речь идет о развитии личности нового динамического типа, нравственно ориентированной, способной самостоятельно найти пути самореализации, самосовершенствования, избежать «застревания» в периодах возрастных и профессиональных кризисов, не поддаться маргинализации сознания. Именно такие люди станут основой социального фундамента демократического общества и составят самый многочисленный «средний класс». Необходимо также отметить, что исследование социальных изменений привело к выводу о появлении нового класса – класса «профессионалов», имеющего место во всех областях деятельности, дополнившего и расширившего средний класс, отдавая ему роль ядра нового посткризисного общества.

Глобализация экономики, быстрая смена и динамическое развитие новых технологий и, как следствие, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, изменения в структуре занятости обусловили ситуацию, когда каждому человеку приходится быть готовым к смене видов деятельности (а часто и профессий) в течение жизни. Происходит утверждение новых приоритетов развития общества, что обуславливает возрастание значимости образования. Формирование профессиональной мобильности, стремления к постоянному повышению профессиональной квалификации становится актуальнейшей задачей образовательной системы.

А. В. Мудрик указывает, что чем более модернизировано общество, т. е. чем сложнее его социальная структура, чем далее оно продвинулось в социально-экономическом развитии, тем в большей мере им осознана потребность в «человеческом капитале» определенного качества, тем больше ресурсов оно затрачивает на его подготовку и доподготовку и тем более развита созданная в нем система образования.

Именно с переменами в социальной жизни, экономических и политических реалиях, ментальных позициях членов социума связаны и пути совершенствования образовательной структуры в любом обществе, на любом этапе его исторического развития.

Научные истоки новой образовательной политики следует искать в философии образования, фундаментальных науках о человеке и обществе, которые призваны дать новое представление о месте индивида

в современном мире, смысле его бытия в связи с особенностями менталитета, современной роли образования в решении проблем человечества. Целесообразным является формирование современного научного представления о закономерностях поведения и развития человека, взаимодействия между людьми внутри образовательной и социальной систем.

Особенности сегодняшнего образовательного процесса требуют поиска новых ориентиров подготовки специалистов. Одним из таких ориентиров стало формирование системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. современных ключевых компетенций. Безусловно, для построения эффективной стратегии развития образовательной системы нужны инновационные педагогические и управленческие идеи. Однако и этого недостаточно. Становление нового, для многих еще непривычного общественного строя требует изменения психологии работников образования, замены общепринятых установок осуществления профессиональной педагогической деятельности.

Специалист в области педагогической деятельности должен уметь управлять образовательными и воспитательными процессами, проектировать и реализовывать в практике развивающиеся воспитательно-образовательные ситуации нового типа, ориентироваться на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию традиционных знаний, умений и навыков.

Формирование личности как субъекта деятельности является важнейшей целью, смыслом и задачей любой образовательной системы и может рассматриваться в качестве ее системообразующего компонента. Это развитие интеллекта, эмоциональной сферы, устойчивости к стрессорам, уверенности в себе и самопринятия, позитивного отношения к миру, самостоятельности, автономности и ответственности, мотивации самоактуализации и самосовершенствования.

З. А. Багишаев, выделяя семь приоритетных направлений развития отечественного образования, обращает внимание на стратегическую проблему развития мобильности обучаемых вообще и профессиональной мобильности в частности. Эта стратегия предполагает, «...в первую очередь, развитие устремлений личности быть активной, самой строить собственные отношения с миром, а для этого знать этот мир, понимать его закономерности, уметь адаптироваться к изменяющимся условиям, быть готовым к восприятию и переживанию, стремиться воздействовать на окружающую действительность с целью ее преобразования и делать все это разумно, сознательно» [2]. Мобильность личности – не просто декларируемая образовательная стратегия, она есть порождение времени и выражение мировых образовательных тенденций. Мобильность является как условием, так и следствием интеграционных процессов, одним из которых стал Болонский процесс и связанные с ним преобразования.

Рассмотрение в теоретическом аспекте любого социально-педагогического феномена, к разряду которых мы относим личностную мобиль-

ность, требует определения его сущности, уточнения феноменологических характеристик. Понятия «мобильность», «профессиональная мобильность», «профессиональная мобильность педагога» одновременно могут быть определены как термин, категория и дефиниция в зависимости от степени их обобщения.

Считается, что концепция социальной мобильности была разработана П. А. Сорокиным в его фундаментальном труде «Система социологии». Несмотря на то, что автор использует разные обозначения при описании социального движения для иллюстрации социальных процессов, имеющих своим смыслом передвижение, т. е. несущих динамическую смысловую нагрузку, в качестве универсального он применяет понятие «мобильность». Впоследствии и факт социальных перемещений стали называть социальной мобильностью, или просто мобильностью. Современные словари трактуют мобильность как «способность к быстрому передвижению, действию».

Социология обращается к понятию социальной мобильности, подразделяя ее на вертикальную и горизонтальную. Первая подразумевает перемещение из одной страты (сословия, класса, касты) в другую. Вторая предполагает возможность смены функций, получения более сложной и интересной работы, расширения поля деятельности, а также приобретения авторитета и уважения среди коллег. С идеей горизонтальной карьеры тесно связано понятие, которое активно используется в американской профессиональной литературе, – период полураспада компетентности – единица измерения устаревания знаний специалиста. Она означает продолжительность времени после окончания вуза, когда в результате устаревания знаний, по мере появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50%. На рубеже 80–90-х гг. XX в. этот период составлял для инженеров на предприятиях с передовой технологией 5–6 лет, а для медиков и биологов – всего 3–4 года. Что касается педагогов, то их профессиональная деятельность биполярна: с одной стороны, педагог несет знания в определенной научной области, а с другой – воплощает своей деятельностью педагогические идеи современности. И та, и другая деятельность не являются исключением в смысле обновления информации, более того, современная образовательная ситуация характеризуется высокой динамичностью, что позволяет сделать вывод о том, что в педагогике знания если не устаревают, то меняются не менее интенсивно, чем в любой другой научной области.

Анализ литературы показал, что к понятию «мобильность» обращаются ученые из различных отраслей наук, изучающих человека, – этнографы, культурологи, социальные педагоги, педагоги-предметники, психологи. Профессиональная мобильность трактуется как возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда. Она предполагает владение системой обобщенных профессиональных способов, умение эффективно их применять для выпол-

нения каких-либо заданий в сфере выбранной профессии и смежных областях производства и сравнительно легко переходить от одной деятельности к другой.

В условиях быстрых изменений техники и технологии производства профессиональная мобильность выступает важным компонентом квалификационной структуры специалиста. Ученые единодушно выделяют следующие особенности этого феномена:

- профессиональная мобильность поддается целенаправленному формированию и развитию, а также саморазвитию при соответствующей педагогической поддержке этого процесса. Она может быть введена в систему основополагающих педагогических ценностей личности как ценность терминальная, базовая и ценность инструментальная – организующая действия и деятельность педагога с целью эффективного решения профессиональных и жизненных задач. Формы ее педагогической поддержки зависят от содержательно-деятельностной специфики рассматриваемого качества;

- социально-профессиональная мобильность – один из высших профессиональных ориентиров саморазвития педагога, ее наличие свидетельствует о высокой профессионально-жизненной подготовке специалиста. Данное личностное образование может быть продуктивным, т. е. иметь позитивную направленность, только в том случае, если базируется на соответствующей ценностной основе и согласуется с профессиональной компетентностью.

Вместе с тем, как показали наши собственные исследования, наличия названных характеристик бывает недостаточно для формирования мобильности [1]. Профессиональная мобильность специалиста тесно связана с такими понятиями, как «динамичность» и «удовлетворенность профессиональной деятельностью», и во многом обусловлена степенью соответствия индивидуальных качеств личности требованиям профессии.

Анализ трудов по физиологии человека, социологии, психологии и педагогике позволяет отметить, что многие исследователи пользуются представлением о мобильности как социальном феномене, но при этом анализируют тот тип мобильности, который соответствует их научному интересу. Так, выделяют социальную мобильность, личностную, академическую, культурную, социокультурную, профессиональную, конструкторскую, подразумевая в основном динамическую составляющую ключевого понятия, рассматриваемого либо в качестве объекта изучения, либо в качестве его предмета. При этом не рассматривается мобильность как определенный тип реагирования на происходящую и прогнозируемую деятельность в ее «чистом» виде.

Исходное определяющее понимание мобильности в контексте гуманистического индивидуального подхода должно быть связано с выявлением определенного типа (способа) реагирования личности на окружающую (прошлую, настоящую, будущую) действительность, продуцирующего

конкретную жизненную стратегию поведения и деятельности, определенную жизненную позицию личности в области ее отношения к миру и одновременно составляющего существо личностной деятельности.

Мы определяем мобильность как экзистенциальную ориентацию личности, представленную в ее структуре в виде ценностно-смыслового конструкта, продуцирующего в отдельные моменты жизни виды, типы, уровни мобилизации, адекватные требованиям среды. Использование в нашем определении понятия «ценностно-смысловой конструкт» продиктовано потребностью обозначить некую «точку отсчета», или методологическую основу, детерминирующую необходимость выявить начальную стартовую позицию для разворачивания понятия «профессиональная мобильность педагога» и доведения его до уровня термина, категории, дефиниции. Согласно представлению Дж. Келли, личностный конструкт (personal construct) – это особое субъективное средство, личностное изобретение, создаваемое самим человеком и проверяемое им на собственном опыте, с помощью которого он воспринимает, дифференцирует, осознает, объясняет и прогнозирует явления и события окружающего мира, строит собственное отношение к миру, на основе которого формирует тот или иной тип поведения, выстраивает взаимоотношения с другими людьми и социальными системами [9]. Согласно этому толкованию, понятие «конструкт» является ключевым. Любой человек воспринимает окружающий мир и судит о нем в соответствии с понятными ему системами или моделями (которые он сам же и создает, и приспособливает с целью освоения мира и, следовательно, выживания). В данном случае личностный конструкт – это идея, или мысль, или ценность, или смысловая личностная характеристика, продуцирующая относительно устойчивый способ, с помощью которого человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста, и соответствующим способом реагирует на них.

Любой конструкт в плане устойчивости относителен, так как, в соответствии с теорией Дж. Келли, человек сохраняет его лишь если он помогает точно прогнозировать события и выбирать адекватный способ реагирования, а в противном случае подвергает пересмотру или даже исключает. Таким образом, валидность конструкта проверяется с точки зрения его прогностической эффективности, степень которой может меняться. Данная теория подкрепляет наше представление о мобильности как о ценностно-смысловом конструкте, переходящем в интегративное личностное качество, по нескольким причинам. Во-первых, она позволяет рассмотреть мобильность как способ освоения физического и социального пространства, во-вторых, обнаруживает относительность его устойчивости, в-третьих, последним утверждением доказывает функциональный смысл феномена «мобильность».

По мнению Н. И. Шевандрина, личность может быть рассмотрена как система конструктов. Конструкт представляет собой элементарную единицу

нашего восприятия, отношения и т. п., своеобразную оценочную ось, в которой соединены объективные сведения и субъективная их интерпретация [10].

Рассматривая личностную мобильность как ценностно-смысловой конструкт, считаем необходимым выделить на основе описанного далее констатирующего эксперимента структурные компоненты указанного индивидуализированного образования, а именно активность, готовность, адаптивность и креативность как системные образования личности.

Структурные элементы мобильности включают ряд обязательных компонентов:

- когнитивно-содержательный, представленный опытом личности, системой знаний, умений и навыков деятельности (интеллектуальных, исследовательских, познавательных, общепрофессиональных и специальных);
- компетентностный, предполагающий владение способами решения профессиональных задач путем актуализации субъектом деятельности обозначенных выше знаний, умений и навыков;
- рефлексивный – наличие навыков интроспекции, возможность и готовность осмысления педагогом своей профессиональной деятельности и себя в ней с целью ее прогнозирования, критического анализа, оценки эффективности для развития личности обучающихся, реорганизации в условиях модернизации образовательных систем;
- биопсихологический, включающий темперамент, адаптационные свойства личности, мотивационная готовность, креативность.

Описанный феномен как интегративное качество личности может рассматриваться в двух проявлениях – как потенциальная (скрытые возможности) и актуальная мобильность.

Актуальная мобильность всегда обнаруживается в деятельности субъекта. Природа личностной мобильности такова, что она может проявляться лишь в органическом единстве с мотивами и ценностями человека, при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. При этом на практике содержанием деятельности, имеющей личностную ценность, может быть и ее процесс, и результат, и система отношений. Актуальная мобильность связана с динамикой развития мотивационного компонента от профессионального любопытства к осознанному стремлению познать необходимое новое, к устойчивому желанию повышать уровень своего профессионализма. Она проявляется в выборе приоритетных профессиональных целей и развертывании всей необходимой структуры деятельности по их реализации.

Актуальная мобильность выражается в различных уровнях мобилизации деятельности специалиста. Это, прежде всего, мобилизация внутренних ресурсов: активности, психических процессов (восприятия, внимания, памяти, мышления), волевых устремлений (преодоление познавательных затруднений и профессиональных проблем); мобилизация когнитивно-содержательного, компетентностного, рефлексивного компонентов; самоактуализация профессионально значимых качеств.

Зримым проявлением актуальной мобильности специалиста является мобилизация им внешних ресурсов профессиональной активности: разработка и создание необходимых педагогических условий; реорганизация методической и содержательно-технологической баз деятельности; внедрение и генерация инноваций; построение эффективных отношений в профессиональной сфере. Проявляясь лишь в деятельности, актуальная мобильность выступает как интегративное образование, вбирающее в себя личностные и деятельностные составляющие, которые существуют и развиваются в единстве, взаимно обуславливая друг друга.

Рассмотрев феномен профессиональной мобильности педагога в потенциальном и актуальном аспектах, мы сделали вывод о том, что данное интегративное качество личности специалиста может быть представлено в двух взаимозависимых плоскостях – как черта личности и как характеристика деятельности в познавательном и профессиональном процессах.

Степень выраженности профессиональной мобильности у учителей, педагогов может проявляться по-разному, как, впрочем, и практически не совпадающие темпы (скорость) и качество (полнота представленности компонентов) ее формирования и развития у каждого отдельного человека. Согласно результатам опроса преподавателей педагогических вузов Поволжья, проведенного в рамках цикла повышения их профессионально-педагогической квалификации в Башкирском государственном педагогическом университете (Гос. контракт № 860 от 14 мая 2004 г.), формированию мобильности специалиста мешают следующие причины:

- неверное профессиональное самоопределение (не нашел себя в профессии);
- ограниченность потребностно-мотивационной сферы;
- внешний локус контроля;
- неумение отделять главное от второстепенного (причем это обстоятельство касается всего – информации, дел, реализации потребностей и др.);
- трудности с самостоятельным выстраиванием структуры собственной деятельности;
- отсутствие попыток «выйти за пределы самого себя».

Опрошенные отметили также в качестве значимых факторов некоторые психологические и нейрофизиологические особенности личности: слабость нервной системы, волевых процессов, преобладание процессов торможения, неполная переключаемость внимания и др.

Мобильность выступает также главным и необходимым условием самоактуализации личности педагога. Рассматривая вслед за К. Роджерсом самоактуализацию как стремление человека к всестороннему и полному осмыслению, а затем развитию своих личностных возможностей, мы полагаем, что профессиональная мобильность педагога является инструментом, средством реализации этих возможностей. Она, с одной стороны, исходит из потребности в совершенствовании, а с другой – «подпитывает» ее. Иными словами, личностная мобильность многоаспект-

на и проявляется как: а) предрасположенность, б) качество, в) свойство, г) состояние, д) особенность личности, обнаруживающаяся в целеустремленности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своей деятельности.

С позиции аксиологического подхода «ценностный блок» в системе саморегуляции личности в функциональном смысле является основой пускового механизма самодвижения, активности личности. Именно ценности становятся исходными психическими образованиями для постановки целей и обоснования всей деятельности человеком. Одновременно в этот процесс вовлекаются остальные компоненты структуры деятельности, имеющие вполне определенное функциональное назначение: программа деятельности, включающая планирование, подбор средств и методов, самооценка и самоконтроль, сравнение полученных результатов с предполагаемыми. Личность смотрит на мир, в том числе и социальный, через призму своих ценностных представлений, выработанных значений, смысловых структур, стереотипов. Таким образом, ценностные представления в структуре личности определяют направления активности человека, включаясь в структуры его самосознания, и «запускают» механизмы мобилизации. В данном случае ценностные образования личности оказываются функционально связанными уже не только с идеалом, но и с такими структурными компонентами личности, как образ «Я». С точки зрения развития мобильной личности, ценность есть представление человека о желаемом выборе того или иного вида профессиональной деятельности, влияющего на его профессиональное самоопределение, уровень активности жизненной позиции. Другими словами, ценности сами по себе служат критериями выбора действий.

Понимание личностной мобильности как условия эффективной деятельности, в структуре которой проявляется направленность на создание новых ценностей, позволяет предположить, что ценностью может быть не только то, что существует, но и то, что еще необходимо осуществить на основе мобилизации человеком своих возможностей. С помощью данной схемы можно раскрыть и объяснить механизм саморазвития личности. Перспективные изменения личностно-ценностного потенциала при саморазвитии происходят как следствие стремления самой личности раскрыть свои интенции и потенциал, воспринимаемые ею как ценность, что необходимо учитывать при организации и осуществлении образовательного процесса.

Практически реализуя подходы к развитию профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного педагогического образования, следует обратить внимание на изучение как внешней, так и внутренней систем ценностных отношений личности, раскрывая общий характер их взаимодействия. Соответственно, процесс непрерывного профессионального самоопределения педагога, исследуемый нами, описывается как система, состоящая из двух подсистем по отношению к специалисту-педагогу, – внешней (социально-профессиональной) и внутренней (личностной).

Внешняя подсистема обеспечивает информированность об изменениях в мире профессиональной деятельности. Личностная подсистема предполагает самооценку педагогом своих интересов, способностей, склонностей, определяет его отношение к профессиональным ценностям и нормам, выявляет направленность доминирующих мотивов. При этом степень связанности между элементами системы может служить показателем степени ее целостности. Взаимообусловленность этих двух подсистем и их учет в практике работы учреждений повышения педагогической квалификации позволяют, во-первых, активно развивать профессиональную направленность личности педагога в соответствии с особенностями его психологических параметров и требованиями конкретного вида педагогической деятельности; во-вторых, мотивированно направить педагога на освоение необходимой ступени дополнительного профессионального образования и осуществление высококвалифицированной работы. Конечная цель процесса – подготовка личности к выбору четкой индивидуальной профессиональной траектории через актуализацию личностного опыта, развитие способностей, профессиональной мобильности и самореализации. Нами обосновывается положение о том, что в многофункциональной профессиональной деятельности педагога и в процессе повышения его педагогической квалификации углубленное профессиональное самоопределение и разностороннее развитие личности представляют собой две стороны единого процесса профессионализации. При этом развитие профессиональной мобильности определяет дальнейший интерес к освоению профессии.

Нами обозначены приоритетные направления программы развития профессиональной мобильности педагога, являющегося, по нашему мнению, основной целью системы дополнительного образования взрослых:

- организация такого образовательного процесса в системе дополнительного педагогического образования, который обеспечивал бы профессионально-личностное самовыражение обучающихся;
- переход от монологических к диалогическим методам обучения;
- ориентация образовательного процесса на развитие не только профессионального потенциала обучающихся, но и качеств, характеризующих педагога как интеллигента;
- целенаправленное использование образовательных возможностей педагогической и социокультурной среды;
- ориентация на положительно зарекомендовавшие себя в европейском и мировом образовательном пространстве концепции и технологии обучения взрослых;
- направленность на развитие социальной и профессиональной мобильности педагога и андролога;
- создание в образовательном процессе среды активного обучения и условий для творческой самореализации обучаемых.

С опорой на данные ориентиры были выявлены и охарактеризованы педагогически значимые факторы и условия содержательного напол-

нения и технологического обеспечения образовательного процесса, нацеленного на развитие профессиональной мобильности педагога в рамках специально разработанной дидактической системы, эффективность которой была подтверждена экспериментально.

Литература

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации. Уфа: Восточ. ун-т, 2006. 460 с.
2. Багишаев З. А. Стратегии развития российского образования. М.: Наука, 2003. 310 с.
3. Бухарова, Г. Д. Современное образование: тенденции и направления развития // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. / автор-сост. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. 434 с.
4. Мищенко В. А. Профессиональная мобильность как одно из основных психолого-педагогических качеств будущего специалиста. // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2009. № 3 (60). С. 35–42.
5. Мудрик А. В. Воспитание в системе образования: характеристика понятия // Классный руководитель. 2002. № 5. С. 4–11.
6. Сорокин П. А. Система социологии. Т. 1. Социальная аналитика: Учение о строении простейшего (родового) социального явления. М.: Наука, 1993. 447 с.
7. Социальная траектория реформируемой России / отв. ред. Т. И. Заславская. Новосибирск: Наука, 1999. 314 с.
8. Степанова И. А. Профессиональная мобильность как научно-педагогический феномен // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2009. № 5 (62). С. 37–45.
9. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: (Основные положения, исследование и применение). СПб.: Питер-Пресс, 1997. 608 с.
10. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Ч. 1: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: ВЛАДОС, 1995. 544 с.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 168.522: 378.637

Е. А. Киселев

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА

Статья посвящена актуальным проблемам становления профессионального туристского образования. В работе рассмотрен ряд аспектов, связанных с преподаванием дисциплин культурологического цикла при подготовке кадров сферы туризма, и показаны возможные пути подготовки специалистов на основе применения педагогической технологии.

Ключевые слова: профессиональное образование, индустрия туризма, культурологические дисциплины, педагогические технологии.

Abstract -The paper deals with issues of development of vocational education of travel agents. It covers a wide range of aspects connected with teaching culture studies to train qualified specialists in tourism. The article is focused on the ways of training based on the pedagogical technology.

Index terms- vocational education, tourism industry, culture studies, pedagogical technology.

Появляющиеся в настоящее время новые отрасли в системе профессионального образования, к которым относится и профессиональное туристское образование (бесспорно, являющееся реалией последних лет), дает уникальный полигон для научных исследований. Развитие образования в сфере туризма отражает процесс становления этой отрасли как многомерного явления культуры, который становится предметом изучения обширной междисциплинарной области знаний.

Стремительный темп культурных и социальных процессов обуславливает необходимость и актуальность такого рода изысканий. Находясь сегодня в выгодном положении наблюдателя и исследователя переходного периода, мы можем сравнить традиции и новации отечественного и зарубежного образования в сфере профессиональной подготовки по новым специальностям, в том числе и в сфере туризма; понять, что мы теряем и находим с приходом новой реальности. Современный рынок требует нового подхода к формированию кадров для туристского направления в бизнесе – это процесс воспроизводства и воспитания таких квалифици-

рованных работников, которые в максимальной степени отвечали бы требованиям, предъявляемым к технологии обслуживания туристов и экскурсантов. В современной туристической индустрии происходит процесс перехода от использования готовых ресурсов туристского сервиса к производству и воспроизводству объективных и субъективных ресурсов культурной и природной среды для туристской индустрии [1, с. 70; 2, с. 4].

Однако внимание при подготовке студентов по специальностям, относящимся к сфере туризма, до сих пор по традиции сосредоточено лишь на социально-экономической стороне сервиса и туризма, на выявленном ранее культурном потенциале регионов. Предметным полем туризма и целью профессиональной подготовки специалистов остаются вовлечение как потребительской аудитории, так и территорий регионов с их историей и достопримечательностями в сферу экономического обращения туристско-рекреационного бизнеса, и практически не затрагивается такой аспект индустрии туризма, как конструирование средствами современной культуры особого «туристского взгляда», конвенционального и отличного от обыденности, подобного тому, что культивируется в шоу-бизнесе и имидж-дизайне. Причина заключается в том, что для специалиста в области туристского бизнеса в данном случае подразумеваются категории в значительной степени нематериальные и непривычные: визуальность как особый семиотически и технологически опосредованный вид деятельности, символическое обращение знаковых образов [3, с. 59].

Материальный или визуально-знаковый аспекты являются одновременно взаимодополняющими и достаточно специализированными. При подготовке специалистов сервиса и туризма требуется развитие разнообразных деловых качеств: развитие «стратегического чутья» менеджера к использованию имеющихся в регионе ресурсов туристского бизнеса должно дополняться остротой и богатством визуального мышления – созданием того самого особого «туристского взгляда», т. е. профессионального взгляда современного специалиста турсферы на окружающий мир [4, с. 16].

Воспитание умения находить в действительности интересные, перспективные для индустрии туризма объекты и на основе этого создавать новые туристские программы является составной частью профессионального туристского сознания, которое представляет собой систему идеальных структур, порождающих, программирующих и регулирующих туристскую (предпринимательскую и потребительскую) деятельность и ее продукты. Подготовка студентов к разработке туристских программ в процессе изучения культурологических дисциплин должна развить умение пользоваться поступающей информацией, интерпретируя и вписывая ее в туристскую реальность, применяя при решении практических, социальных и корпоративных проблем. Обладание такой способностью повышает адаптивность личности специалиста, обеспечивает уверенность в своей карьере, способствует развитию предпринимательских навыков.

Назревшую проблему реконструкции профессионального туристского образования необходимо решать с учетом основных факторов и тенденций XXI в. Пути методического обеспечения эффективной подготовки специалистов-профессионалов следует искать в комплексном использовании различных существующих методов и приемов обучения, творчески сочетая их специфические особенности в разработке единой оптимальной методики организации учебного процесса по предметам культурологического цикла. Наибольшей эффективностью обладают методы, позволяющие интенсивно развивать познавательную активность, способность точно выражать мысли, побуждать к проявлению инициативы и самостоятельности, формировать и развивать личностные профессионально значимые качества, требующиеся для работы в условиях реального туристского рынка [5, с. 14].

Взаимодействие преподавателя и будущего профессионала предполагает нечто большее, чем взаимное влияние друг на друга. Необходимо взаимопонимание и равноправие того и другого субъектов учебного процесса, что на практике встречается не так часто.

Главенствующим элементом всякой педагогической технологии является целеполагание, или постановка цели педагогического процесса. Цель современной профессиональной высшей школы – формирование личности профессионала, который высоко ценит идеалы свободы, демократии и гуманизма, имеет сформировавшиеся научно обоснованные взгляды на окружающий мир. Попробуем вывести цели, соответствующие специфике подготовки специалистов туриндустрии при изучении дисциплин культурологического цикла.

Практика преподавания гуманитарных дисциплин при подготовке кадров сферы туризма показывает, что в сознании студентов, будущих специалистов в сфере туризма преобладающее в постиндустриальном обществе потребительское отношение к искусству, художественной культуре, культуре в целом часто переносится на изучение предметов культурологического цикла (таких, как «Введение в искусство», «Религии и культуры народов мира», «Культурология», «Фольклор и этнография» и др.). Культура воспринимается как система досуга и развлечения, знакомство с разнообразными памятниками культуры представляется развлекательным зрелищем, не имеющим непосредственной профессиональной ценности, профессиональной необходимости для студентов [4, с. 19].

В этой ситуации задача преподавателей предметов культурологического цикла – преобразование мотивов деятельности обучающихся:

- досугово-развлекательных в познавательные;
- внешних познавательных («эти знания тесно связаны с освоением курса», «эти знания, возможно, пригодятся в туристских поездках и экскурсиях, но все же не очень нужны, в отличие от дисциплин собственно туристских или же связанных напрямую с менеджментом в туризме», «они пригодятся в процессе воспитания собственных детей, поднимут

общий культурный уровень») во внутренние познавательные мотивы, побуждающие поиск и приобретение профессиональных знаний;

- познавательно-побуждающих в «собственно профессиональные», без которых невозможна подготовка студентов туристского вуза.

Первый шаг в преобразовании мотивов – проектирование целей, установка на познание мира культуры как на способ овладения инструментом познания собственного «Я», общества и мира.

Содержательным аспектом преподавания культурологических дисциплин в туристском вузе является выполнение следующих функций:

- обучающей – передача учащимся знаний об истории искусств, феноменах религии, мира культуры в целом, формирование умений и навыков анализа явлений культуры (будущая содержательная составляющая возможных новых туристских программ, экскурсионных туров, анимационных шоу);

- организаторской – управление учебным процессом через деятельное вовлечение в него всей группы обучающихся, через систему индивидуально-групповых заданий и коллективного контроля качества знаний и умений, навыков;

- исследовательской – привлечение учащихся к выполнению творческих исследовательских работ по системному описанию тех или иных явлений культуры и выявлению «профессионального туристского интереса» к ним.

В связи со сказанным преподавание дисциплин культурологического цикла имеет следующие цели: сформировать у студентов представление о мировом культурном процессе как непрерывном познании и самовыражении человека; показать ценность различных культур и явлений, их смысловые и парадигмальные основания. В итоге студент должен получить необходимую профессиональную способность вычленять «экономически успешные смыслы» в «культурном пространстве» туристских регионов, научиться грамотно использовать историко-культурный потенциал территорий в различных видах профессиональной деятельности (например, при составлении туристских программ или маршрутов).

Для достижения этих целей в курсе каждого отдельного предмета происходит уточнение проектной задачи. Например, изучив курс «Введение в искусство», студент должен знать основные виды и жанры изобразительного искусства, уметь идентифицировать (узнавать) выдающиеся творения мастеров искусства, владеть навыками анализа произведений искусства, выработать устойчивую потребность в общении с искусством, обрести эстетический вкус и художественный идеал. Цель дисциплины в соответствии с проектируемыми умениями – создание базы необходимых систематических знаний об искусстве в целом, о характерных тенденциях в творчестве наиболее выдающихся мастеров в связи с историко-культурной проблематикой времени. Освоив курс «Введение в искусство», будущий специалист не просто становится обладателем нового, «обще-

культурного» качества. Формируется профессиональное знание – нарабатывается необходимая «база данных» для включения феноменов искусства в сферу туристского интереса.

Отсюда вытекают задачи содержательного плана: в процессе преподавания данного курса создается интеллектуальное наполнение профессиональных компетенций и умений: студенты получают представление об общем процессе развития мирового искусства и особенностях бытования искусства в его конкретных видах, существующем богатстве и разнообразии культурных традиций, художественных средств и технических возможностей.

Студенты учатся анализировать выразительные особенности каждого вида искусства, получают представление о многообразии приемов художественного освоения мира. На выездных практических занятиях и во время экспедиций студенты знакомятся с художественными традициями (например, народными художественными промыслами, которые одновременно являются и объектами туристского интереса), затем составляют туристские программы, включающие различные объекты, связанные с изучаемой областью; разрабатывают проекты туристских маршрутов с посещением центров народных промыслов региона, выявленных возможных объектов показа, относящихся к различным видам искусства.

Аналогичный процесс происходит и при изучении дисциплины «Религии и культуры народов мира». У учащихся формируются представления о религии как об одной из сфер духовной жизни общества. Рассматривается общий процесс развития религии в истории общества, дается характеристика основных типов религиозных учений. Задачи дисциплины – сформулировать представление об основных направлениях и путях развития религий на разных этапах эволюции человечества, в периоды существования различных цивилизаций. Сверхзадачей является оформление мировоззренческих позиций, воспитание духовной личности. Студенты получают знания о мировых конфессиях, наиболее значимых религиозных образах, идеях, учениях, обрядах и праздниках. Знания, полученные с помощью активных форм обучения, в последующем используются при проектировании туристских и экскурсионных маршрутов, связанных с религиозным туризмом, который в настоящее время становится весьма популярным.

В Уральском институте туризма (филиале Российской международной академии туризма) значительная часть занятий по предметам культурологического цикла проходит на туристских объектах Екатеринбурга и Свердловской области, т. е. образовательный процесс построен по принципу «погружения» в среду и сферу туристского интереса. Многие теоретические занятия проводятся в музеях, этнографических культурных центрах, монастырских комплексах, где в качестве лекторов выступают как преподаватели, так и работники этих учреждений. К примеру, осваивая курс «Религии и культуры народов мира», студенты знакомятся

с обрядово-ритуальной стороной различных конфессий, устройством храмовых сооружений, посещая церкви и мечети. Занятия по теме православной обрядовости проходят на территории монастыря «Ганина яма», возведенного на месте обнаружения останков последней царской семьи. Значительное время, отведенное для изучения дисциплин «Введение в искусство», «Культурология», «Фольклор и этнография», студенты проводят в музейном лекционном зале Свердловского областного краеведческого музея, выезжают в другие культурные центры области.

В соответствии с содержанием изучаемых дисциплин студентам регулярно предлагаются задания по созданию конкретных туристских проектов, работая над которыми они должны использовать знания, полученные на лекциях и во время практики по данным предметам. Таким образом, получаемые знания оказываются включенными в сферу профессиональных интересов.

При разработке проектов, связанных с тематикой какой-либо дисциплины культурологического цикла, учащиеся нередко объединяются в творческие группы. Широкая вовлеченность студентов в проектную деятельность по созданию туристского продукта (религиозно-познавательных маршрутов, паломнических туров, текстов экскурсий и т. д.) на муниципальном и областном уровнях позволяет сразу формировать знания как профессиональные знания-умения. Лучшие проекты участвуют в студенческих вузовских, областных и региональных олимпиадах. Таким образом, поддерживается и закрепляется представление о профессиональном значении полученной учебной информации.

Наряду с изменением форм проведения занятий, введением большого количества внеаудиторной работы и включением студентов в деятельность реальной сферы туристского бизнеса происходит заметное преобразование содержательной составляющей рассматриваемых дисциплин. В планах и рабочих программах практически всех курсов увеличена региональная компонента. Так, при изучении предмета «Фольклор и этнография» большое внимание уделяется горнозаводскому фольклору и особенностям культуры народов, проживающих на территории Урала: подробно рассматриваются их обряды, фольклор, проводятся выездные занятия на места компактного проживания этнических групп, организовываются посещения фольклорных фестивалей народов края.

Конечным результатом и лучшим показателем эффективности описанного выше варианта изучения культурологических дисциплин должно стать освоение студентами языка культуры, благодаря которому будущие специалисты туристической индустрии получают возможность преобразовывать факты, явления, предметы культуры в объекты профессионального интереса, создавать новые, уникальные комбинации качественного туристского продукта (экскурсии, тура, туристской либо анимационной программы с особой, неповторимой содержательностью). А от уникальности предложенного туристского продукта во многом зависит его коммерческая успешность.

Таким образом, дисциплины культурологического цикла обладают огромным потенциалом для воспитания так называемого профессионального «туристского взгляда», способствуют обучению будущего специалиста решать разнообразные практические, социальные, корпоративные и собственные профессиональные проблемы, повышают уровень квалификации выпускника, помогают развитию предпринимательских навыков.

Литература

1. Ворошук Д. В., Жидкова С. А. Гиды-переводчики, гиды-экскурсоводы. Кто они? // Туризм в Уральском регионе: проблемы и перспективы: сб. материалов 4-й науч.-практ. конференции, 9 апреля 2008 г. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. С. 69–75.

2. Сорокин Ю. В. Современные тенденции развития сферы туризма. // Профессиональное образование в Уральском регионе: проблемы и перспективы: тез. докл. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2003. С. 4–5.

3. Кропотов С. А. Перспективы подготовки специалистов по межкультурным коммуникациям в туризме на факультете искусствоведения и культурологи в Уральском государственном университете им. А. М. Горького // Туризм Уральского региона: проблемы, перспективы, привлекательность, технологии: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 21–22 ноября 2002 г. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. С. 58–62.

4. Киселева Н. А. Подготовка студентов туристского вуза к разработке туристских программ при изучении культурологических дисциплин. Екатеринбург: Банк культурной информации, 2006. 88 с.

5. Пирогова О. В. Инновация как фактор развития современного профессионального образования // Вестн. Урал. ин-та туризма. Вып. 2. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. С. 8–15.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

М. А. Галанова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассмотрены вопросы формирования профессионально-субъектной позиции студентов в условиях информационной образовательной среды, проанализировано соотношение понятий «образовательное пространство», «информационная среда», «информационная образовательная среда».

Ключевые слова: профессионально-субъектная позиция, образовательное пространство, информационная среда, информационная образовательная среда, мультимедиа-практикум.

Absract – The paper deals with issues of forming professional and subjective students' position in informational and educational environment. Correlation of the system of education, informational environment, informational and educational environment are analyzed.

Index terms – professional and subjective position, the system of education, informational environment, informational and educational environment, multimedia workshop.

Активное внедрение инфокоммуникационных технологий во все сферы жизни современного общества, консолидация информационных образовательных ресурсов, организация единого образовательного пространства на базе использования современных компьютерных технологий актуализируют проблему подготовки квалифицированного специалиста, владеющего специализированными навыками общения и деятельности в информационной среде. В этой связи остро ощутима потребность общества в педагогах, способных к самостоятельному, нестандартному, оригинальному решению возникающих проблем, сознающих себя субъектами профессионально-педагогической деятельности с четко выраженной профессиональной позицией.

Общие закономерности формирования личности будущего учителя отражены в исследованиях Б. Г. Ананьева, С. И. Архангельского, В. А. Кру-

тецкого, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластенина и др. Современные подходы к изучению профессионализма педагога и механизмов его становления представлены в трудах Е. А. Климова, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А. А. Реана и др. Особенности подготовки будущих педагогов с точки зрения их субъектного развития исследованы в работах Г. И. Аксеновой, Р. М. Асадулина, Н. М. Борытко, В. А. Кан-Калика, В. В. Серикова, А. М. Трещева, Е. Н. Шиянова и др. В теории высшего педагогического образования профессиональная позиция рассматривается как неотъемлемая составляющая компетентности специалиста (Э. Ф. Зеер, И. А. Колесникова), как часть педагогической культуры (Е. В. Бондаревская, Р. М. Фатыхова), как необходимое условие осуществления педагогической деятельности (Е. С. Заир-Бек, А. В. Мудрик).

Наряду с данными трактовками представляется правомерным, акцентируя внимание на активно-преобразующей функции личности, на ее субъектных характеристиках, выделить качественно определенное отношение личности к себе как субъекту деятельности, в частности педагогической. Последнее обуславливает субъектный аспект рассмотрения профессиональной позиции, в связи с чем целесообразно вести речь о профессионально-субъектной позиции будущего педагога, которая понимается нами как интегративная характеристика личности, выражающая субъектную систему теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и отношений, определяющая рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности и ее творческое развитие. Профессионально-субъектная позиция отражает способ самореализации, самоутверждения и саморазвития профессионала.

Механизмами развития названной позиции выступают интеллектуальные и эмоционально-волевые качества, отражающие регулятивные способности личности и связанные с ее статусными характеристиками через систему субъект-субъектных (полисубъектных) или субъект-объектных (моносубъектных) отношений. Активно-деятельная позиция личности студента, обнаруживающаяся прежде всего в учебном процессе, зависит от психологически и педагогически точного построения субъект-субъектных отношений. В реальном педагогическом процессе в центре этой системы оказываются три субъекта: преподаватель как субъект педагогической деятельности, студент как субъект учебной деятельности, учебная группа как ее коллективный субъект.

В условиях реформирования современного образования, характеризующегося расширением инновационных процессов, внедрением информационных технологий, возникает необходимость по-новому рассматривать становление основных проявлений педагога как субъекта профессиональной деятельности. Подобная потребность диктуется и противоречивостью теории и практики высшего педагогического образования. С одной стороны, большинство современных исследований указывают на необходимость развития субъектной сущности личности будущего учителя

ля, накоплен определенный опыт, позволяющий увидеть пути актуализации субъектных сил личности студентов (Г. И. Аксенова, Р. М. Асадуллин, Н. М. Борытко, С. М. Годник, А. М. Трещев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.). С другой стороны, не определен алгоритм становления профессионально-субъектной позиции будущего педагога в условиях информационного образовательного пространства, в инфосфере, «творцами» которой мы сегодня являемся.

С точки зрения информатики и программирования, по мнению А. П. Ершова, инфосфера – это совокупность всех компьютерных средств хранения, обработки и передачи данных вместе с программным обеспечением, организациями и персоналом, обеспечивающими их разработку и эксплуатацию; инфосфера характеризует степень развития производительных сил, измеряется в операциях вычислительной мощности в секунду на человека [6]. Но, трактуя понятие «инфосфера» в педагогическом аспекте, мы ссылаемся на импонирующую нам точку зрения Л. А. Прониной, которая, анализируя процессы информатизации в обществе, использует ряд понятий:

- *инфофонд* (вся культурная информация, которой располагает общество на данном этапе развития, где базовая характеристика – целостность);
- *инфопоток* (культурная информация, которая в данный отрезок времени циркулирует в обществе, передается субъектом инфовзаимодействия объекту и используется последним в качестве метасредства социальной деятельности);
- *инфовзаимодействие* (взаимодействие субъектов с инфофондом в инфопотоке с целью получения и преобразования информации) [5].

С педагогической точки зрения инфосфера – это такое состояние биосферы, где главными становятся информация, творчество и интеллектуальная технология, а субъектом мыследеятельности является «когнитариат», т. е. интеллектуальный работник, способный квалифицированно и эффективно работать со все более сложной и разнообразной информацией.

По мнению Л. А. Прониной, главная задача инфосферы – это обеспечение эффективного инфовзаимодействия, доступ к информационным ресурсам и удовлетворение потребностей в информационных продуктах и услугах. При этом с педагогической точки зрения инфосфера состоит из трех компонентов: классической реальности (традиционное информационное пространство), виртуальной сетевой реальности и области их взаимодействия.

Под образовательным пространством в современной педагогической науке понимается система, включающая взаимодействие образовательных и социальных институтов; управляемые и неуправляемые образовательные процессы; совокупность применяемых образовательных технологий.

Образовательное пространство может быть дифференцировано по макро-, мезо- и микроуровням. В первом случае речь будет идти о едином культурно-образовательном пространстве Земли. Построение и развитие такого пространства считается необходимым условием развития образования в условиях глобализации рынка труда, рынка услуг и т. п.

На мезоуровне выделяется образовательное пространство страны, региона, города, образовательного учреждения. Его специфика определяется спецификой развития образования в конкретной стране или регионе. Образовательное пространство региона рассматривается двояко: 1) как информационное отражение образовательной деятельности (определяется целью, содержанием, методами, формами функционирования и управления) в региональных образовательных системах; 2) как взаимодействующая совокупность всех субъектов региона, прямо или косвенно участвующая в образовательных процессах в пределах локально обособленной территориальной единицы. Исходя из этого образовательное пространство региона определяется как совокупность программ и мероприятий, услуг и сервиса, реализуемых образовательными учреждениями и организациями региона.

На микроуровне мы имеем дело с образовательным пространством личности. Именно этот уровень способствует осознанию того, что целесообразным является проектирование такой образовательной среды, которая, основываясь на широком использовании информационных технологий, обеспечивала бы процессы гуманизации образования, повышения его креативности, создавала бы условия, максимально благоприятствующие саморазвитию личности.

В структуре образовательного пространства как развивающейся целостности условно можно выделить три компонента:

- пространственный: архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства личности (архитектура учебных заведений, дизайн интерьера и т. д.); символично-информационное пространство (символы государства и образовательных учреждений, наглядная информация и т. д.);

- содержательно-методический: образовательные концепции, учебные программы, планы, учебники и т. д.; формы и методы организации образования;

- коммуникационно-организационный: специфика взаимодействия субъектов образовательной среды – распределение статусов, ролей, национальные, половозрастные особенности учащихся, педагогов, их ценности, установки, стереотипы; коммуникационная сфера – стиль общения и преподавания; организационные условия – наличие творческих групп педагогов, инициативные группы родителей и т. д.).

Отличительной особенностью современного образовательного пространства является наличие в его структуре доминирующего элемента – информационной среды, обеспечивающей активное использование информационных технологий в организации образовательных процессов. Понятия «образовательное пространство» и «информационная среда» могут использоваться как две независимые категории. При этом образовательное пространство является открытой системой, в которой присутствуют педагогически упорядоченные и неупорядоченные источники получения информации. Под информационной средой в данном случае пони-

мается среда, в которой циркулируют информационные потоки и физические средства, необходимые для обеспечения ее функционирования, поддержания и развития [4]. Необходимым условием существования такой среды, по мнению П. А. Якушкина, является принятие единой организации информационных потоков, форматов отражения информации, интегрированных программных средств, обеспечивающих коммуникативность всех ее подсистем [8]. В настоящее время суверенность данных категорий в значительной степени утрачивается в связи с тем, что информационная среда становится неотъемлемым компонентом образовательного пространства.

Внедрение информационной среды в образовательное пространство дает возможность перевести глобальную философскую категорию «пространство» в понятие более регулируемое, управляемое, организуемое – речь идет об образовательной информационной среде.

Под образовательной информационной средой понимается системно-организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователя [2].

Концептуальная схема информационного менеджмента R. Maesa [9] позволила нам дифференцировать стратегический, тактический, операционный уровни создания информационной образовательной среды вуза.

Операционный уровень отражает применение информации как способа упорядочивания информационного пространства, повышение качества отдельных операций, действий, осуществляемых в рамках взаимодействия субъектов образовательного процесса (применение ЭУМК, мультимедиа технологий, обучающих программ и др.). Тактический уровень связан с определением масштаба информатизации образовательного процесса, организации технологических систем оборудования и управления данными, системным программным обеспечением. Стратегический уровень обеспечивает преобразование образовательного пространства в логике направлений развития вуза, его позиционирования на рынке образовательных услуг, в выработке концептуальных положений создания информационной образовательной среды.

Структурно-содержательный анализ образовательного пространства дает нам достаточно полную картину функционирования компонентов этой системы и уровней ее информатизации. В то же время обращение к философским и психолого-педагогическим исследованиям показало, что вопросы проектирования информационной образовательной среды с точки зрения возможностей формирования профессионально-субъектной позиции будущего педагога в настоящее время не исследованы.

Информационная образовательная среда создает для этого благоприятные условия только в том случае, когда она охватывает не отдельные дисциплины или формы проведения занятий, а осуществляется в рамках

всех обозначенных выше компонентов на основе установления управляемого взаимодействия «когнитариатов», обеспечения комфортности существования и развития личности, персонализации образовательной среды. Если в традиционном, так называемом «реальном» образовательном пространстве необходимо создавать дополнительные условия для перевода личности в субъект собственной профессионально-познавательной деятельности, то информационная образовательная среда изначально предполагает участие личности в инфовзаимодействии в качестве субъекта.

В наибольшей степени информатизации подвержены содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты образовательного пространства. Информатизация первого компонента открывает его субъектам доступ к нетрадиционным источникам информации и новым формам обучения, основанным на использовании информационных технологий (обучающие программы, электронные учебники, дистанционное обучение и др.). В результате информатизации второго компонента существенные изменения претерпевают способы коммуникации между субъектами, осуществляемые посредством интернет-пейджинга (электронная почта, ICQ, SMS-контакт), что влияет на стиль общения и отношений в целом.

Однако утверждая, что в информационной образовательной среде априори существуют условия для проявления субъектности студента, мы пришли к выводу, что в процессе формирования профессионально-субъектной позиции личности значительную роль играет активность самого субъекта. Информационная образовательная среда с точки зрения создания условий для возникновения активности не может быть определена однозначно. С одной стороны, она способствует самостоятельному поиску информации, ее отбору, классификации, систематизации. С другой стороны, возникающая в этом случае активность не распространяется на дальнейшее применение полученной информации в профессиональной сфере. Следовательно, информационная образовательная среда в ее современном состоянии имеет ограниченные возможности для формирования профессионально-субъектной позиции будущего педагога. Это утверждение основано на том, что названная среда, безусловно, позволяет вырабатывать когнитивный компонент профессионально-субъектной позиции путем накопления студентами самостоятельно приобретаемых знаний и отчасти способствует формированию аффективного и творческого компонентов, но практически исключает возможность развития поведенческого компонента в структуре профессионально-субъектной позиции. Уточним эти утверждения, раскрыв сущность каждого компонента.

Когнитивный компонент связан с усвоением теоретических, методологических, научно-практических знаний и может быть выражен через систему взглядов и убеждений; он характеризует осознание основных концептуальных положений, связанных с реализацией педагогической деятельности. Этот компонент понимается нами как отражение внешней

профессиональной (педагогической) реальности в системе взглядов и убеждений личности, основанных на совокупности теоретико-методологических знаний, на осознании основных концептуальных положений педагогической деятельности.

Аффективный компонент отражает мотивационно-ценностное отношение студента к получаемым знаниям и профессиональной деятельности. Он является внутренней основой профессионально-субъектной позиции будущего учителя и формируется посредством активного включения студента в педагогическую деятельность, что позволяет ему выработать собственное отношение к педагогической действительности, осознать уровень своих притязаний и перспектив. Однако современная образовательная информационная среда не предоставляет студентам такой возможности и соответственно исключает вероятность формирования поведенческого компонента профессионально-субъектной позиции.

Поведенческий компонент обнаруживает практический, действенный, регулятивный характер профессионально-субъектной позиции студентов. Он направлен на целостное самоопределение, самовыражение и саморазвитие будущего педагога в ходе учебы, создает инструментальную и операциональную базу для педагогической деятельности. Данный компонент раскрывается в своеобразии проявлений профессионального стиля и заключается в определении способов осуществления профессиональной деятельности.

На современном этапе развития общества обнаруживается потребность в специалистах, демонстрирующих не только «умелость» и готовность к профессионально-педагогической деятельности, но и высокий уровень развития творческого потенциала, умение системно решать профессиональные задачи. Творческий компонент может рассматриваться как составная часть и как результат формирования профессионально-субъектной позиции студента.

Творческий потенциал студента реализуется не в профессионально-творческой, а в учебно-творческой деятельности. Последняя является педагогически управляемой, но педагогическое управление происходит косвенным образом – на основе предписаний самого общего характера. Успешность учебно-творческой деятельности часто зависит от уровня развития не столько формально-логических, сколько эвристических, интуитивных интеллектуальных процедур. Один из важных признаков учебно-творческой активности – появление в результате ее осуществления психических новообразований личности: знаний, умений, творческих способностей.

По определению В. И. Андреева, учебно-творческая деятельность – это вид учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, осуществляемый преимущественно в условиях применения педагогических средств косвенного или перспективного управления, ориентированных на максимальное использование самоуправления личности,

результат которого отличается субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности и ее творческих способностей [1].

Сложность определения содержания и структурирования творческого компонента заключается в том, что он «пронизывает» все структурные компоненты профессионально-субъектной позиции (когнитивный, аффективный и поведенческий) и является обобщенным результатом их сформированности. К внутренним предпосылкам его развития относится взаимодействие целого ряда важнейших психических процессов, состояний и индивидуально-психологических свойств личности (интуиции, воображения, настойчивости, трудолюбия). В качестве составляющих творческого компонента можно назвать творческие способности, творческое мышление, педагогическое самосознание. Творческий компонент – это составная часть и результат формирования профессионально-субъектной позиции студента педвуза, отражение внутренней готовности будущего педагога к достижению творческих результатов и внешней активности в осуществлении преобразовательной деятельности.

В традиционном (реальном) образовательном процессе применяются определенные методы, формы, технологии формирования профессионально-субъектной позиции: деловые игры, методы активизации, технология контекстного обучения, производственная практика и др. Концепция проектирования образовательной информационной среды в учреждениях высшего профессионального образования основывается в настоящее время на разработке образовательных ресурсов, методик и технологий организации локального и удаленного доступа к информационным, лабораторным и производственным ресурсам. Использование обучающих программ совершенствует труд преподавателя, создает условия для работы каждого в индивидуальном темпе, дает студентам возможность получить наглядное представление об изучаемом предмете, оперативно проверять качество усвоения материала и т. д.

Совместная работа со студентами по выполнению исследований в области создания информационной образовательной среды позволила нам спроектировать и разработать ряд обучающих программ, направленных на совершенствование педагогической подготовки будущего преподавателя, на формирование поведенческого компонента профессионально-субъектной позиции. Мы полагаем, что имитацию профессиональной деятельности позволят осуществлять мультимедиа-практикумы по педагогическим дисциплинам. В настоящее время нами разрабатывается подобный практикум по решению педагогических задач.

Целью создания этого практикума является появление мультимедийного комплекса, который позволял бы формировать у студентов не только аналитическое мышление (входящее в когнитивный компонент профессионально-субъектной позиции), но и умение решать реальные педагогические задачи. Мультимедиа-практикум включает следующие компоненты:

- теоретическое ядро;
- контрольные вопросы по теории;

- видеоролики педагогических ситуаций с комментариями;
- контрольные вопросы, прилагающиеся к каждой педагогической ситуации;
- тестовый блок.

Интерактивность является одним из наиболее значимых преимуществ рассматриваемого практикума, поскольку позволяет изначально создавать ситуацию для принятия решения студентами и в определенных пределах управлять представлением информации. Студенты могут устанавливать скорость подачи материала, число повторений и другие параметры, удовлетворяющие индивидуальным образовательным потребностям. Во время работы можно свободно перемещаться с одной страницы на другую, используя пункты раскрывающегося меню, имеющего голосовое сопровождение. Текст сопровождается различными схемами для облегчения усвоения материала. Музыка и видеоизображения подобраны в соответствии с изображениями на страницах. Разделы мультимедиа-практикума подкреплены анимированными примерами, красочными изображениями, кнопками, с помощью которых можно свободно перемещаться по страницам. Все это позволяет студентам с легкостью и интересом воспринимать материал.

Изучение теоретического материала рекомендуется начать, нажав на кнопку «Вы хотите подготовиться к решению педагогических задач?». В теоретическом блоке мультимедиа-практикума находятся разделы:

- основные понятия;
- классификация педагогических задач;
- технология решения педагогических задач;
- основные правила педагогического общения.

Практический блок мультимедиа-практикума включает в себя пять разделов: «Проблемы дисциплины», «Адаптация педагога к профессиональной деятельности», «Манипуляции со стороны учеников», «Адаптация учеников к новому коллективу», «Роль интригующего начала». В настоящее время в практикум включено 24 фрагмента из художественных фильмов («Большая перемена», «Простые истины» и др.), киножурнала «Ералаш», а также специально инсценированные и записанные ситуации.

Моделируя процесс профессионально-субъектной позиции будущего педагога, предлагаемый мультимедиа-практикум позволит осуществлять последовательность качественных перестроек в профессиональном сознании и деятельности, в образе профессионального «Я», в саморефлексии и т. д. Будучи лишь одним из способов формирования профессионально-субъектной позиции, он снимает вопрос о том, что современная информационная образовательная среда, насыщенная информационными потоками теоретических знаний, не позволяет вырабатывать практические умения. В отличие от традиционной дидактики, обучающая информационная образовательная среда актуализирует продуктивную, творческую поисковую деятельность. Сам процесс обучения становится эвристическим: перед студентом ставится

качественно новая задача – не только получать знания, но и определять траекторию своего обучения, что в наибольшей степени способствует формированию профессионально-субъектной позиции будущего педагога.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика: учеб/ курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновац. технологий, 2003. 608 с.
2. Концепция создания и развития информационно-образовательной среды Открытого образования системы образования РФ. Дистанционное образование в СГУ. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://do.sgu.ru/conc.html>
3. Моисеенко Н. А. Информационная образовательная среда в педагогической теории и практике. Грозный: ГНТУ, 2006.
4. Пронина Л. А. Основы информационной теории культурно-образовательного пространства: моногр. Тамбов, 2007.
5. Спринт-Информ: Справочная интерактивная система по информатике. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.tspu.tula.ru/sprint-inform/i_ru_text.htm#infosfera
6. Щиголева Н. В. Структура культурно-образовательного пространства // [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader.asp?Number=319>
7. Якушин П. А. Организационно-педагогические условия развития современного информационного пространства общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ин-т общ. образования МО РФ. 2003.
8. Maes R. Reconsidering Information Management through a generic framework // Prima Vera Working Paper, University van Amsterdam. 1999. Sept.

УДК 378.015.324

З. И. Исламова

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДВУЗА

В статье рассматриваются вопросы соотношения понятий «воспитательное пространство» и «среда». Раскрываются возможности информатизации воспитательной среды в пространстве педвуза.

Ключевые слова: образовательное пространство, воспитательное пространство вуза, воспитательная среда вуза, информатизация воспитательной среды вуза.

Abstract – The paper considers correlation between concepts of the system of education and educational environment at teachers' training college. It shows the opportunities of education and upbringing at teachers' training colleges.

Index terms – the system of education, education and upbringing at teachers' training colleges, educational environment at teachers' training colleges, introducing IT into the educational environment at teachers' training colleges.

Проникновение информационных технологий во все сферы профессионального образования накладывает свою специфику на формирование социокультурного типа молодого человека, стержневыми характеристиками которого становятся конкурентоспособность, компетентность, мобильность, способность к быстрому отбору и усвоению необходимой информации, свободное владение своей профессией на уровне мировых стандартов информационного общества.

Такая постановка проблемы закономерно влечет за собой переосмысление информационной сущности профессионального воспитания и его категориального аппарата. Не случайно в сферу педагогической науки все интенсивнее привносятся идеи информациологии и синергетики, а в сферу воспитательной практики активнее внедряются виртуальные, информационно-коммуникативные и компьютерные технологии.

Этому, безусловно, способствуют инновационные поиски ученых в области информациологии (В. В. Нечаева, И. И. Юзвизина и др.), профессионально-педагогического образования (Е. В. Бондаревской, А. С. Гаязова, В. А. Федорова и др.), информационно-коммуникативного обеспечения образовательного пространства (И. Г. Захаровой, Г. П. Максимовой, Е. С. Полат, В. А. Трайнева и др.).

В целях выявления информационной составляющей воспитания позволим себе представить аспектный анализ этой категории как социального явления и воспитательного процесса.

Общеизвестно, что воспитание как социальное явление предполагает совокупность взаимодействий и взаимоотношений общества и человека, обеспечивающую передачу социального опыта старшего поколения младшему. Данная трактовка адекватно согласуется с информационным пониманием накопленного человечеством социального опыта (искусственной информации) как совокупности отношений и отображений материальных объектов и предметов, придуманных и реализованных человеком [13, с. 502]. В таком контексте безусловна роль информации как универсальной информационногенной среды, являющейся основой развития природы и общества [13, с. 22].

Основными отличительными чертами воспитания в социально-педагогическом аспекте общепринято считать его социальный характер (отражение особенностей социального развития человечества в мега-, макро-, мезо-, микросредах), исторический характер (проявление тенденций и особенностей макросоциума в различные пространственно-временные эпохи общественно-исторического развития), конкретно-историческую направленность (отражение специфики развития мезосоциума и микросоциума на конкретном пространственно-временном этапе развития). В этих

трактовок явно прослеживаются пространственно-временные и средовые признаки, сущностные характеристики которых наиболее адекватно описываются в понятийном аппарате информациологии [13].

В категориальном аспекте одним из дискуссионных вопросов воспитания остается вопрос соотношения воспитательного пространства и среды в вузе.

Определяя понятие «пространство», мы использовали данные С. И. Ожеговым трактовки пространства как объективной реальности, формы существования материи, характеризующейся протяженностью и объемом; промежутка между чем-нибудь, места, территории, на которую что-то распространяется, где что-нибудь вмещается; поверхности земельной площади [9]. Таким образом, можно отметить следующие параметры рассматриваемого понятия: объем, протяженность, распространенность, территориальность, способность вместить что-либо.

Перечисленные характеристики существенно дополняются учеными в области информатики, которые трактуют пространство как территорию, на которую распространяется информация или компьютерная сеть, позволяющая каждому человеку на любом этапе своей жизни подключаться к получению и приобретению любой необходимой ему информации. Отдавая дань научным изысканиям информациологов, подчеркнем безусловную ценность вездесущей информации, которая «наполняет пространство внутри нас, между нами, вокруг нас и – во всей Вселенной. Она есть единое вакуумное, материализованное и дематериализованное пространство Вселенной» [13, с. 22]. Такое понимание сущности пространства и информации объясняет наблюдающийся в психолого-педагогической науке всплеск инновационных поисков, основанных на закономерностях и принципах информациологии.

Анализ вышеперечисленных трактовок позволяет согласиться с определением пространства как формы взаимодополняющего развития постоянно меняющегося и растущего объема информации, отражающей определенные образовательные идеи, концепции, парадигмы и технологии их реализации [3]. В этом контексте правомерна трактовка образовательного пространства как существующего в социуме «места», где субъективно задаются множества отношений и связей, осуществляется специальная деятельность разных систем (государственных, общественных и смешанных) по социализации и воспитанию человека, создаются условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития его личности.

Человек существует одновременно в различных образовательных пространствах, одни из которых взаимосвязаны и взаимодополняемы, другие связаны слабо или же практически автономны.

В рамках образовательного пространства могут быть выделены следующие подпространства: единое информационное, виртуальное образовательное, информационное образовательное, единое воспитательное, социальное пространство студенческой группы, личное пространство человека (пространство жизни, пространство сознания человека) и т. д. [3].

Для нас принципиально важной является экстраполяция выявленных значений образовательного пространства в контекст сущностных характеристик понятия «воспитательное пространство». Оно соответственно может быть представлено как совокупность взаимоотношений и взаимосвязей, где осуществляются социокультурные идеи, социально-педагогические концепции, социально-воспитательные парадигмы и технологии их реализации, направленные на развитие и формирование личности будущего специалиста в пределах педвуза.

Мы согласны с мнением ученых в области профессионального воспитания высшей школы в том, что воспитательное пространство может включать в себя множество других пространств, например социокультурное, этнокультурное, медиапространство региона, информационное воспитательное пространство вуза, личное жизненное пространство студента [3; 7]. Вместе с тем в любой совокупности воспитательных пространств с объективной необходимостью должна проявляться высокая степень взаимосвязи, что явно прослеживается в следующей триаде взаимозависимых воспитательных пространств: пространство сознания личности (индивидуально-жизненный мир личности студента), воспитательное пространство (реальная окружающая действительность) и виртуальное медиапространство объективного мира (мир вне студента) в границах вуза. Важно подчеркнуть, что совокупность воспитательных пространств должна отражать взаимосвязанный и взаимозависимый комплекс духовных, материально-предметных, медиа- и других пространств, сопряженный с воспитательными процессами [6].

Таким образом, к основным характеристикам современного воспитательного пространства можно отнести ряд объективных измерений:

- физически-временное измерение (характеристика воспитательного места);
- протяженность, объемность мыслимо-возможных и действительных границ (пределы вуза);
- культурно-географические особенности места, где происходит социально-воспитательное взаимодействие, реализуются воспитательные взаимосвязи;
- временные параметры пребывания личности в воспитательной среде;
- структурно-функциональное, содержательно-смысловое измерение [3].

Дальнейшее уточнение сущностных характеристик понятия «воспитательное пространство» целесообразнее провести в сравнительном анализе с понятием «воспитательная среда».

В определении сущности понятия «среда» вновь обратимся к словарю С. И. Ожегова, в котором среда трактуется как вещество, заполняющее пространство, а также тела, окружающие что-нибудь; совокупность природных и культурных условий, факторов, в которых развивается индивид, личность, социальная общность [9].

В этом контексте приемлемо толкование понятия «образовательная среда» как естественно или искусственно создаваемое социокультурное окружение студента, включающее различные виды, средства и содержание образования, способные обеспечивать его продуктивную деятельность.

В педагогической литературе глубокий сравнительный анализ этих понятий приведен в исследованиях А. С. Гаязова и Г. П. Максимовой, где среда характеризуется не только как место обитания, наполнение, окружение, но и как наполняемость, направленность.

Сравнение данных параметров понятий «пространство» и «среда» позволяет утверждать, что первое отличается от второго более широким содержательным потенциалом, более выраженной емкостью, многогранностью. Среда, в свою очередь, характеризуется такими параметрами, как наполняемость объектами, факторами, условиями; объем наполнения или окружения. Особо подчеркнем, что если воспитательное пространство носит в значительной степени объективный характер, то воспитательная среда в большей степени субъективизирована, т. е. может носить организованный и управляемый характер.

В соответствии с этим под воспитательной средой подразумевается искусственно создаваемое (организованное) социально-педагогическое и информационное окружение студента, включающее различные виды, средства и содержание воспитания, обеспечивающего его качественную профессиональную подготовку в пространстве педвуза.

Завершая рассуждения о соотношении понятий пространства и среды, можно предположить, что воспитательное пространство в силу своей емкости, многогранности, объективности и т. д. включает в себя воспитательную среду, равно как и другие среды. Воспитательная среда соответственно находится в тесном соотношении, взаимосвязи и взаимозависимости с информационной, социально-культурной средой, коммуникативной, субкультурной студенческой и другими средами. Это разные среды, но они находятся в состоянии абсолютного взаимодополнения и взаимодействия. Вместе с тем именно воспитательная среда вуза как непосредственное окружение студента предполагает целенаправленную организацию, управление и адекватное наполнение ее смыслами, представлениями, ценностными ориентациями и отношениями, которые обуславливают его формирование как будущего специалиста и человека культуры в пространстве вуза.

Это, безусловно, обеспечивается всем многообразием факторов социализации, но ускорителем профессиональной подготовки является организованный процесс воспитания в вузе. Под воспитанием мы подразумеваем целенаправленный процесс создания благоприятных обстоятельств успешной социализации, образования, развития и саморазвития личности будущего специалиста. Смысл воспитания в социально-педагогическом аспекте заключается в трансформации внешних факторов социализации (мега-, макро-, мезо-, микросреды) во внутренние усло-

вия и предпосылки развития и саморазвития эмоционально-нравственной, интеллектуально-познавательной и практико-действенной сфер личности студента [6].

Основополагающим условием развития эмоционально-нравственной сферы личности студента является создание социально положительной (воспитательной) среды, использующей воспитательный потенциал сплоченной группы, студенческих общественных организаций, творческих центров, предметной среды факультетов. Не менее важна и организация деятельности среды, которая включает интеллектуально-познавательную, учебно-научную, проективно-исследовательскую, квазипрофессиональную, общественно-трудовую, коммуникативную деятельность. И наконец, благотворно влияет на развитие личности будущего специалиста создание коммуникативной среды в процессе взаимодействия студента с людьми, книгой, музыкой, живописью, средствами массовой коммуникации и т. д.

Но наиболее существенную роль в контексте информатизации воспитания играет социально положительная информационная среда, создаваемая средствами информационно-коммуникативных технологий (мультимедиа, кинопродукция, телевидение и т. д.).

Высшая школа накопила богатый опыт организации воспитательной среды в пространстве вуза в целом и информационно-воспитательной среды в частности. Его сохранение и дальнейшее обогащение остается неотъемлемым условием профессионального воспитания студента в вузе. Вместе с тем нельзя не согласиться, что залогом успешности воспитания является его соответствие современным требованиям информационного общества, т. е. информатизация воспитательной среды вуза.

В настоящее время стало аксиоматичным определение информатизации как процесса создания оптимальных условий с целью удовлетворения информационных потребностей на основе использования информационных ресурсов посредством применения современных информационных технологий и развитой инфраструктуры [11]. Нам остается лишь добавить, что информатизация воспитательной среды направлена на информационно-технологическое обеспечение процесса личностного и профессионального становления студента в пространстве вуза. В ходе становления студент проходит ряд взаимосвязанных и взаимозависимых этапов социализации: адаптацию, интеграцию и индивидуализацию.

В соответствии с социально-педагогическим подходом адаптация означает приспособление личности к социальным нормам и ценностям вузовского социума; индивидуализация – максимальную персонализацию и стремление к автономии, независимости, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности; и, наконец, интеграция – вхождение личности в социальную среду, систему социальных ценностей и отношений группы, факультета, вуза.

Эти процессы взаимосвязаны, взаимодополняемы и взаимозависимы, однако, согласно дипольной парадигме, время от времени претерпе-

вают определенные экстремумы (социальная адаптация – внутриличностная дезадаптация; интеграция – внутригрупповая дезинтеграция; персонализация – профессиональная дезориентация, профессиональная адаптация – профессиональная дезадаптация). Безусловно, в этих случаях студенты нуждаются в педагогической поддержке со стороны преподавателей и администрации вуза. Уместно упомянуть бесспорную педагогическую аксиому: негативные последствия экстремумов легче предотвратить, нежели устранить. Вузовская педагогика накопила достаточный опыт адаптационно-коррекционных форм воспитательной работы со студентами на каждом этапе социализации. Это, в первую очередь, проверенные практикой технологии коллективно-творческой деятельности, интерактивного и коммуникативного взаимодействий, направленные на развитие общения игры и психотренинги.

Каждый из перечисленных этапов существенно модернизируется благодаря использованию мультимедиа технологий. Так, на адаптационном этапе первого курса реальное ознакомление первокурсника с факультетом предваряется виртуальным вхождением в студенческую среду посредством диска «Виртуальный факультет», где он «проходит» все основные структурные подразделения вуза. Качественное мультимедиа сопровождение позволяет новичку окунуться в студенческие мероприятия, праздники и традиции («Посвящение в студенты», «Студенческая осень», «Юморина» и т. д.), опосредованно вбирая в себя нормы и ценностные ориентации студентов факультета.

Визуальное представление о творческом сотрудничестве с преподавателями можно получить благодаря видеопрезентациям о жизнедеятельности кафедр и других научных подразделений факультета. Особую воспитательную значимость приобретают предложенные вниманию первокурсников электронные продукты, разработанные силами старшекурсников в проектно-творческих, проблемных группах и студенческих ВНИКах (временных научно-исследовательских коллективах) вуза. Информационно-технологическая поддержка адаптационного периода включает в себя помимо этого компьютерный мониторинг, дающий не только характеристику уровня сформированности диагностируемых ценностных ориентаций, но и рекомендации по их дальнейшему развитию. Целенаправленное информационно-технологическое сопровождение воспитательного процесса способствует успешному вхождению студентов в социально-воспитательную, деятельностьную и коммуникативную среду, значительно ускоряя освоение шкалы ценностных ориентаций и социальных ролей студенческой субкультуры.

Очевидно, что тенденции влияния медиатехнологий на сознание студентов в силу своей особой привлекательности приобретают значительную динамику, занимают приоритетные позиции во времязатратах современного студенчества и между тем оторваны от обсуждения, воздействия и контроля со стороны преподавателей и родителей, т. е. предыдущего поколения [7].

Полемика относительно позитивных или негативных последствий влияния мультимедиа на сознание студента давно уже носит беспочвенный и деконструктивный характер. Информационно-коммуникативные технологии проникают во все уровни и подразделения современной высшей школы. Общеизвестно, что так называемое «поколение большого пальца» в лице современного студенчества активно взаимодействует в чатах и форумах, «зависает в контактах», реализуя свои потребности в общении, познании и расширении диапазона личностного информационного поля, независимо от психолого-педагогических оценок и комментариев. Но в рамках нашего научного интереса важно понять, насколько целенаправленно созданная информационная среда вуза выполняет воспитательные функции.

Нам думается, что информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) не обладают воспитательным потенциалом – не может осуществить воспитательный эффект электронная оболочка компьютерной диагностики воспитанности студентов. В данном случае ее польза состоит в том, что она автоматизирует и интенсифицирует процесс системного отслеживания уровня воспитанности студентов, оставаясь при этом не более чем информационно-технической составляющей (поддержкой) диагностики. Однако ее наполнение, содержание диагностических пакетов воспитанности, развивающая направленность тестов и т. д., безусловно, содержат в себе воспитательный потенциал. Таким образом, воспитательный смысл целенаправленно созданной информационной среды как совокупности ИКТ заключается в том, что она, модернизируя и интенсифицируя воспитательный процесс, способствует повышению качества воспитания.

К сожалению, в настоящее время использование новых информационных технологий в целях интенсификации воспитательной работы в вузе сдерживается дороговизной компьютерной техники, а также отсутствием достаточного количества теоретически обоснованных и экспериментально проверенных компьютерных программ. К тому же установка специализированного программного обеспечения требует финансовых затрат, привлечения IT-специалистов, обеспечения базового уровня компьютерной подготовки педагогов и кураторов. По этим причинам многие образовательные учреждения заменяют дорогостоящее программное обеспечение менее эффективными прикладными программами интегрированного пакета Microsoft Office. Между тем практика показывает, что воспитательная эффективность ряда информационных технологий несравненно выше финансовых затрат на его внедрение.

Например, значительно повысить эффективность воспитательной работы возможно, если автоматизировать рабочее место куратора. Автоматизировать не означает «перевести данные в компьютер» или рассматривать компьютер как эквивалент печатной машинки. Важнее предвидеть такие возможности использования новых информационных техноло-

гий, как интенсификация всех уровней воспитательного процесса; всестороннее развитие студента; подготовка выпускников вузов к жизни в условиях информационного общества; реализация социального заказа, обусловленного процессами информатизации современного общества.

Рассматривая автоматизированное рабочее место куратора студенческой группы как одно из средств информатизации и интенсификации воспитательной работы в вузе, остановимся на описании основных возможностей программного продукта и его преимуществах.

Под автоматизированным рабочим местом (АРМ) куратора традиционно понимается совокупность программно-технических средств, позволяющих автоматизировать основные функции конкретного специалиста. АРМ куратора студенческой группы, по сути, представляет собой электронный журнал, включающий широкий диапазон возможностей:

- распределение прав доступа к информации;
- формирование списка студентов;
- вывод необходимой информации о студенте, группе, кураторе;
- создание плана-графика проведения внеаудиторных воспитательных мероприятий, родительских собраний;
- ввод дополнительной информации о планируемом воспитательном мероприятии или собрании;
- учет степени активности студентов в организуемых мероприятиях и делах студенческой группы;
- проведение интернет-форума по проблемам воспитания;
- осуществление интернет-консультаций;
- наличие электронной библиотеки куратора;
- удобное визуальное представление данных (таблицы, графики, диаграммы);
- автоматическое формирование отчета о проделанной работе за учебный год на основе имеющихся данных;
- вывод документов на печать.

Пользователи АРМ (преподаватели, кураторы, студенты) посредством Интернета взаимодействуют в программе, находясь вне учебного заведения. Неоспорим тот факт, что Интернет открывает большие возможности для коммуникативного взаимодействия кураторов, студентов и их родителей. Например, родительские собрания можно проводить посредством интернет-форума, в котором на вопросы родителей могут отвечать не только кураторы и преподаватели, но и администрация учебного заведения. Практика показывает, что использование АРМ куратора в образовательных учреждениях высшего профессионального образования позволяет, во-первых, избавить куратора от рутинного малопродуктивного труда в делопроизводстве и планировании воспитательного процесса, во-вторых, предоставляет ему инструмент для принятия обоснованных, объективных решений по совершенствованию воспитательного процесса. Благодаря АРМ рационально используется рабочее время и расширяются возможности

личностного общения куратора с группой, что приводит к повышению эффективности и улучшению качества процесса воспитания.

Новые информационные технологии активно проникают в структурно-содержательное наполнение современных видов оценки качества воспитания в высшем учебном заведении. Мониторинг, включающий ряд этапов (нормативно-установочный, диагностико-прогностический, коррекционно-деятельностный, итогово-диагностический) и осуществляемый посредством использования современных компьютерных программных технологий, позволяет систематически отслеживать состояние объекта воспитательной деятельности, анализировать и прогнозировать его изменения в целях принятия управленческих решений.

Критериями и соответствующими показателями в этой области выступают творческая и социальная активность студентов (интенсивность участия в существующих и инициатива в разработке новых проектов), но ведущим показателем, с нашей точки зрения, является уровень сформированности социальных, духовно-нравственных и профессиональных ценностей будущих специалистов.

Современные мониторинговые исследования, проводимые в системе высшей школы, предполагают использование компьютерной программы 1С: Предприятие (версия 8), которая позволяет адекватно определить степень сформированности ценностных ориентаций студентов разных курсов и специальностей, осуществить сравнительный анализ, отражая его результаты в графиках и диаграммах.

По нашему мнению, организация воспитательной среды невозможна без сложившейся системы использования мультимедиа технологий. Рассмотрим информационные технологии, получившие наибольшее распространение в вузовском воспитательном процессе.

1. Электронная презентация, основанная на присущей современным студентам психологии восприятия, подразумевающей усвоение информации не столько аудиальными, сколько визуальными рецепторами. Для создания пакета презентаций о студенческой жизни, деятельности основных подразделений факультета, научно-творческой работе кафедр, студенческих ВНИКов, проектных и проблемных групп целесообразно использовать поддержку специальных программ, в частности PowerPoint.

2. Электронная почта как асинхронная коммуникационная среда, не требующая согласования времени и места получения информации, как средство дополнительной поддержки проективно-творческой деятельности, дающее возможность общения студентов с преподавателем и друг с другом, и как средство управления ходом воспитательного процесса.

3. Компьютерное тестирование ценностных ориентаций, позволяющее провести рейтинг и мониторинг качества воспитанности личности студента.

4. Автоматизированное рабочее место куратора студенческой группы как одно из средств интенсификации воспитательной работы в вузе.

5. Мультимедиа-тека воспитания – интерактивная компьютерная разработка, включающая в себя видеоклипы, анимацию, музыкальное сопровождение, галереи картин и слайдов, различные базы данных по воспитанию.

6. Виртуальный университет как информационная среда вуза.

7. Интерактивная мастерская педагога-куратора, демонстрирующая видеозапись воспитательных ситуаций с возможностью их интерактивного анализа, выбора вариантов решения и получения результатов.

8. Электронная библиотека куратора – совокупность гипертекстовых или гипермедиасистем, размещенных на одном или нескольких сетевых серверах в помощь кураторам, воспитателям и студентам.

Перечисленные информационные технологии уже заняли свою нишу в воспитательной среде вуза и активно используются на современном этапе развития высшего профессионального образования.

Таким образом, воспитательная среда вуза как непосредственное окружение студента предполагает целенаправленную организацию, управление и адекватное наполнение ее смыслами, представлениями, ценностными ориентациями и отношениями, которые обуславливают формирование в пространстве вуза будущего специалиста и человека культуры. Информационно-технологическое сопровождение способствует успешному вхождению студентов в социально-воспитательную, деятельностную и коммуникативную среды, значительно ускоряя при этом процесс усвоения шкалы ценностных ориентаций. Воспитательный смысл целесообразно созданной информационной среды вуза как совокупности ИКТ заключается в том, что она, модернизируя и интенсифицируя воспитательный процесс, способствует повышению качества подготовки будущего специалиста, способного самореализоваться в современном информационном обществе.

Литература

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие. Ростов н/Д, 1999.

2. Вазина К. Я. Саморазвитие человека: духовная сфера жизни (новая парадигма). М.: Моск. гос. ун-т, 2004.

3. Гаязов А. С. Образование как пространство формирования личности гражданина. М.: Гуманитар. издат. центр «ВЛАДОС», 2006.

4. Емельянова И. Н. Интегративный подход к реализации воспитательной функции в системе университетского образования // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2008. № 3 (51). С. 18–27.

5. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 2-е изд., стереотип. М.: Издат. центр «Академия», 2005.

6. Исламова З. И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие. Уфа: Изд-во БГПУ, 2002.

7. Максимова Г. П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде. Ростов н/Д: Изд-во РГЭУ «РИНХ», 2007.

8. Нечаев В. В., Евреинов Э. В., Харитон А. Г., Юзвишин И. И. и др. Практикум по основам информатиологии. М., 1998.

9. Ожегов И. С., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997.

10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2002.

11. Трайнев В. А., Трайнев И. В. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации): учеб. пособие. 2-е изд. М.: Издат.-торг. корпорация «Дашков и К°», 2005.

12. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование, теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.

13. Юзвишин И. И. Основы информатиологии: учеб. М.: Международ. изд-во «Информатиология»; Высш. шк., 2000.

УДК 37.026:004.087

А. М. Кабанов

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ – БАЗА ДЛЯ ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье рассмотрены аспекты интеграции технических дисциплин с изучением иностранного языка в специальных целях с использованием электронных образовательных ресурсов в процессе опытно-поисковой работы, проводимой преподавателями таких дисциплин, как «Иностранный язык» и «Обогащение руд».

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, электронный учебник, педагогическая опытно-поисковая работа, интеграция учебных дисциплин, иноязычная профессиональная компетенция.

Abstract – The paper covers a range of aspects related to integration of technical courses with ESP. It shows how teachers of foreign languages and the course of ore dressing use electronic educational resources in pilot teaching.

Index terms - electronic educational resources, eBook, pedagogical experiment, research in pedagogics, integrated courses, foreign language competence.

Электронные образовательные ресурсы способствуют не только усвоению того или иного курса, но и интеграции учебных дисциплин. Электронные учебники и пособия, мультимедийные презентации, во-первых, помогают более глубокому пониманию и усвоению учебного материала студентами;

во-вторых, содействуют осознанию востребованности знаний, полученных на занятиях по дисциплинам, предшествующим специальным курсам; в-третьих, дают возможность повторить и углубить приобретенные ранее, в том числе в ходе школьного обучения, знания, умения и навыки.

Обращаясь к электронным ресурсам, пользователь выступает не только в качестве пассивного читателя, слушателя или наблюдателя, но принимает активное участие в образовательном процессе. Режим взаимодействия с электронным изданием разнообразен: это всевозможные игры; моделирование различных технологических процессов в условном масштабе времени; создание, обработка и воспроизведение динамических изображений в реальном временном размере; применение двух- и трехмерной анимации, видео и звука.

По мнению В. С. Безруковой, электронные образовательные ресурсы обладают системообразующими признаками, а именно «приблизженностью к реальной жизни; доступностью; способностью повлиять на развитие мышления, деятельности или личности в целом; способностью обеспечить индивидуальное развитие обучающихся» [1].

Так, при усвоении материала страноведческого или лингвокультурологического характера современные электронные образовательные ресурсы помогают лучше понять содержащуюся в текстах информацию. У студентов появляется возможность совершить виртуальное путешествие по достопримечательностям Лондона, Парижа, Нью-Йорка и многих других городов, рассмотреть детально архитектурный облик того или иного здания или сооружения, изучить географическое расположение. Это способствует правильному пониманию содержания текста и более быстрому запоминанию учебного материала.

Примером задействования электронных образовательных ресурсов на занятиях по иностранному языку при работе над спецлексикой является использование анимации при обозначении основных узлов и деталей на схеме агрегата. Названия периодически высвечиваются на русском и английском языках, студенты автоматически и быстро запоминают технические термины на обоих языках, что уже подтверждено эмпирическими исследованиями, в том числе в области психологии и педагогики [3–5].

Особенно значима для современной подготовки будущего специалиста интеграция специальных дисциплин и иностранного языка. Современный инженер живет в огромном информационном пространстве. Ему необходимо постоянно повышать свою квалификацию, быть в курсе всего нового в своей отрасли. Уже будучи студентом старших курсов, при разработке курсовых и дипломных проектов он включается в работу с литературой, периодикой, Интернетом. Подавляющее большинство необходимой ему информации представлено на иностранном языке, и обучающийся сталкивается с трудностью перевода технических текстов.

Предмет «иностраный язык» можно рассматривать как интегративную форму преподавания других учебных дисциплин, только на другом

языке. При изучении соответствующего текста на иностранном языке вряд ли есть необходимость ставить химические опыты, показывать физические явления или выполнять лабораторную работу, например, по строительной механике – все это можно заменить фотографиями, мультимедиа, видеодемонстрацией и т. д. При этом содержание текста станет более понятным, и соответствующие технические термины легче запомнятся.

М. Н. Берулава выделяет три уровня интеграции содержания образования: целостности, дидактического синтеза, межпредметных связей [2]. Для осуществления интеграции при изучении иностранного языка и технических предметов интерес представляет уровень дидактического синтеза. Его особенность заключается в том, что учебный материал специальности впервые предъявляется в рамках изучения иностранного языка.

В качестве примера обратимся к опыту использования электронных образовательных ресурсов с целью интеграции таких вузовских дисциплин, как «Обогащение руд» и «Иностранный язык», в филиале УГТУ – УПИ г. Красноурьяинска. Для проверки гипотезы о повышении качества усвоения учебного материала по данным предметам при их интеграции была предпринята опытно-поисковая работа. В ходе ее подготовки и проведения преподаватели этих дисциплин, участвующие в эксперименте, разработали электронный учебник по английскому и французскому языкам для базового курса технического университета.

Студентам экспериментальной группы на занятиях по иностранному языку предлагались аутентичные тексты и работа с лексикой по выбранной специальности. Тексты и лексика включали в себя теоретические знания и термины, изучаемые на спецпредмете. При работе с аутентичными текстами из оригинальной учебной литературы, описывающими технологические процессы обогащения руд, преподаватель иностранного языка использовал анимационные двуязычные схемы для ввода новой и повторения ранее изученной лексики, а также отснятый на действующем производстве видеоматериал, показывающий принцип работы машин. Весь технологический процесс был разбит на иллюстрирующие аутентичные тексты видеоролики, которые включались в презентации наряду со схемами, таблицами и фотографиями. Таким образом, в содержательном плане обучение иностранному языку предполагало опережающее знакомство и работу над определенными техническими терминами и текстами. Это обусловило конкретную практическую значимость проведенного исследования по интеграции учебных дисциплин с использованием электронного учебника.

Впоследствии в ходе самостоятельной работы в приемлемом для каждого темпе студенты имели возможность с помощью повторного воспроизведения видео- и аудиоинформации на компьютере закрепить полученные знания, изучить схему агрегата и увидеть его так, как он выглядит в технологической цепочке на производстве. Преподаватель в это время проводил индивидуальную работу со студентами.

Интеграционное изучение дисциплин предполагает согласованность действий преподавателя-лингвиста и преподавателя технической дисциплины. Например, при чтении лекций по специальности параллельно дается перевод терминов на иностранном языке, составляется глоссарий по данной тематике на обоих языках. Преподаватели используют один и тот же наглядный материал в виде анимационных схем, видеороликов, демонстрируют действующие модели и совместно проводят лабораторные работы.

Как отмечает Г. А. Рубан, «работа над текстом, описывающим реальный технологический процесс, о котором говорилось на лекциях по специальной дисциплине, который реально применяется на предприятиях нашего региона и который видели на экскурсии, гораздо полезнее и интереснее, чем просто чтение и перевод технического текста, взятого из журнала или Интернета. Студенты легче ориентируются на действующем производстве после проработки технического процесса на иностранном языке. При этом не требуется объяснения вводной части на лекциях по специальному предмету. Данная стадия обучения интегрирована в изучение иностранного языка через работу с техническим текстом и вводом новой лексики, как на русском, так и на иностранном языке» [6].

Таким образом, знакомство с реальным металлургическим процессом посредством электронных образовательных ресурсов в курсе изучения иностранного языка стимулирует студентов к более глубокому изучению предлагаемого материала, так как дает осознание его будущей востребованности. При изучении на втором курсе спецдисциплины «Обогащение руд» студенты легко узнают знакомый по электронным материалам технологический процесс, а преподаватель получает возможность больше внимания уделять непосредственно особенностям технологии и оборудования.

Контроль полученных обучающимися в ходе эксперимента знаний проводился совместно с преподавателем спецдисциплины в форме компьютерного тестирования. При демонстрации различных стадий технического процесса на экране монитора студенты должны были определить их название и задействованное оборудование, выбрать из списка соответствующие лексические единицы, ответить на вопросы к тексту, составить аннотацию и перечислить на иностранном языке основные его параметры и этапы.

Согласно результатам опытно-поисковой работы, студенты достигли более глубокого понимания материала специальной дисциплины, научились использовать спецлексику на иностранном языке в конкретном контексте, осознали полезность и значимость изучения профессионального иностранного языка для будущей профессии (рис. 1, 2).

Работа в «педагогических тандемах» преподавателей иностранного языка и технических дисциплин свела к минимуму трудности в освоении технической информации на иностранном языке студентами. Существенную помощь в этом оказали электронные образовательные ресурсы.

В ходе производственных практик на предприятии термины предъявлялись на двух языках: русском и английском, и видеоматериалы использовались как на занятиях по специальным дисциплинам, так и на занятиях по профессионально-ориентированному иностранному языку.

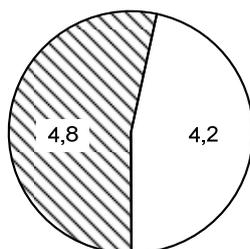


Рис. 1. Результаты итогового контрольного тестирования по предмету «Иностранный язык», средний балл:

▨ – экспериментальная группа;
□ – контрольная группа

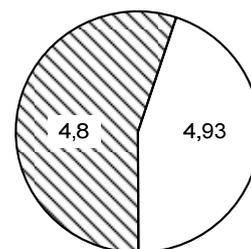


Рис. 2. Результаты итогового контрольного тестирования по предмету «Обогащение руд», средний балл:

▨ – экспериментальная группа;
□ – контрольная группа

Необходимо отметить, что процесс интеграции специальных технических дисциплин и иностранного языка предъявляет определенные требования к преподавателю иностранного языка – помимо иноязычной коммуникативной и методической компетенций он должен обладать профессионально-ориентированной компетенцией, позволяющей понимать основы технологических процессов.

Преподаватели иностранного языка филиала УГТУ – УПИ в г. Красноуральске являются постоянными участниками экскурсий студентов на предприятия, где непосредственно знакомятся с технологическими процессами и проводят свою видео- и фотосъемку. Впоследствии в тесном сотрудничестве с преподавателями специальных дисциплин они используют все эти материалы для создания методических пособий, видеофрагментов по технологическим процессам и оборудованию, электронных учебников, пособий, презентаций.

Полученные знания по специальным дисциплинам преподаватели иностранного языка применяют и при выполнении технических переводов по заказам промышленных предприятий. Для этой работы привлекаются также наиболее заинтересованные студенты, что позволяет им осознать важность изучения иностранного языка для будущей работы.

На занятиях по иностранному языку в специальных целях активно используются интерактивные карты, сделанные в виде gif-анимации или в формате jpg с нанесенными на них гиперрисунками. Эти карты являются составной частью электронного учебника и презентаций. Наглядное

представление об объекте изучения способствует быстрому усвоению учебного материала.

С психологической точки зрения, яркий, цветной образ способствует более легкому запоминанию. К сожалению, большинство традиционных учебников для технических вузов лишены ярких фотографий, схем и карт. В отличие от них электронные учебники и учебные пособия компактнее, нагляднее, содержат большой источник информации, имеют возможность ее обновления через Интернет.

Результаты исследования и интерпретация эмпирических данных, полученных нами в ходе опытно-поисковой работы, позволяют утверждать, что совместное создание электронных образовательных ресурсов (электронные учебники, мультимедийные презентации) преподавателем-лингвистом и преподавателем технологической кафедры повышает как мотивацию студентов к изучению профессионально-ориентированного иностранного языка и специальной дисциплины, так и качество учебного процесса в техническом вузе.

Литература

1. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 1994. С. 64–65.
2. Берулава М. Н. Интеграция содержания образования. М.: Совершенство, 1998. С. 119.
3. Карпов К. Б. Применение технических средств в обучении иностранным языкам. М.: 1971.
4. Ляховицкий М. В., Кошман И. М. Технические средства в обучении иностранным языкам. М., 1981.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М., 1999.
6. Рубан Г. А. Специальное задание – маршрутный лист: сб. науч. ст. конф. НОТВ-2009. Екатеринбург, 2009. С. 332.
7. Стариченко Б. Е., Стариченко Е. Б., Шеметова А. Д. Совершенствование информационно-технологической подготовки студентов на основе системно-объектного подхода // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2009. № 4 (61). С. 78–92.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 37.013

Л. Г. Ахметов

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Интенсификация социально-экономического развития, процессы информатизации социально-профессионального взаимодействия требуют создания адекватной времени технологической подготовки учащихся на всех уровнях обучения. В статье предлагается схема возможного варианта преподавания технологии в школе, построенная на основе принципа интегративности.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, технология обучения, информатизация, принцип интегративности, дисциплина «Технология».

Abstract – The paper presents a model of teaching at school technology based on the principle of integral arrangement. The intensification of social and economic development, introducing IT in social and professional processes require new ways of technological training at all educational levels.

Index terms – comprehensive school, technology of training, IT, the principle of integral arrangement, Technology.

Одним из ключевых направлений современного этапа модернизации российского образования является активное внедрение в образовательный процесс компьютерных технологий обучения. Несмотря на очевидные позитивные перспективы, практическая реализация этого направления наталкивается на серьезные трудности. Причем эти трудности связаны не столько с необходимостью соответствующей подготовки учителей и обеспечения образовательных учреждений современной компьютерной техникой, сколько с недостаточной разработанностью принципов педагогически обоснованного использования компьютерных технологий в условиях целостной информационной среды профессиональной деятельности учителя.

В последние годы на ведущие позиции в формировании компонентов учебной деятельности с применением компьютеров выдвигается новый принцип – принцип интегративности. Актуальность педагогической интеграции объясняется прежде всего тем, что для современной системы обучения характерна глубокая дифференциация учебной информации, обусловленная непрерывно нарастающей интенсификацией научного развития, следствием которой в свою очередь является нарастание потока новой учебной информации. В сложившейся ситуации интеграция предлагаемых ученикам знаний не только позволяет комплексно решать многие образовательные задачи, но и выступает важным условием эффективности образовательного процесса.

В системе технологической подготовки принцип интегративности позволяет установить взаимосвязь между содержанием отдельных предметных образовательных разделов и модулей, в частности между информационной и прикладной компонентами обучения школьников. В большей степени интеграция необходима в процессе проектной деятельности при изучении таких технологических разделов, как «Информационные технологии», «Основы предпринимательства», «Технологии обработки конструкционных материалов».

В настоящее время в педагогической науке и практике сформировался несколько иной подход к преподаванию «Информационных технологий» по сравнению с первоначальной концепцией программы образовательной области «Технология», предполагавшей изучение данных технологий в самостоятельном разделе. В ряде последних публикаций научно-методического характера нашла отражение идея изучения средств информационных технологий в сочетании с изучением возможностей их применения при решении прикладных задач, содержащихся в других технологических разделах. Реализация принципа интегративности технологических разделов в ходе проектной деятельности способствует формированию прикладных знаний и умений школьников, осознанному применению полученной информации в конкретной созидательной деятельности.

В течение ряда лет мы разрабатывали и апробировали комплекс методик преподавания различных разделов предмета «Технология» с активным использованием возможностей компьютерной техники. Наиболее детально прорабатывался информационный компонент технологической подготовки школьников, в том числе по программе модуля «Культура дома». При разработке методик учитывалось обеспечение во время их использования на уроках технологии

- возможности проследить процесс развития объекта (построение чертежа, последовательность выполнения технологических операций);
- доступа к максимальному объему разнообразной информации, представленной в занимательной форме благодаря средствам мультимедиа;
- самостоятельности учеников, способствующей формированию умений обрабатывать информацию при использовании компьютерных каталогов и справочников.

Эффективному применению информационных технологий в обучении способствует не только хорошо разработанный дидактический аспект этого вида обучения, но и нацеленность учителей на формирование информационной культуры учеников. Последнее в условиях построения информационного общества является крайне важным требованием: формирование и развитие культуры взаимодействия человека с информационными ресурсами на сегодня является одной из актуальных проблем социального плана. Более того, культурный уровень современного человека оценивается, наряду с прочим, с учетом уровня его информационной культуры. Информационная составляющая человеческой культуры все в большей степени приобретает свойства системообразующего компонен-

та, своеобразной призмы, через которую преломляются все остальное. Немаловажным этапом формирования информационной культуры учеников является их учебная проектная деятельность [1].

При организации работы школьников над проектом с использованием компьютера учитель технологии формирует у них следующие умения, являющиеся значимыми критериями информационной культуры личности:

- адекватное формулирование своей потребности в информации;
- эффективное осуществление поиска нужной информации;
- переработка информации и создание новой;
- адекватные отбор и оценка информации;
- эффективное использование средств информационных технологий при решении конкретной учебной задачи.

При применении в процессе технологической подготовки стандартных прикладных программ (редакторов обработки текста и графики), обучении правилам поиска информации в сети Интернет, пользовании электронными справочниками и энциклопедиями у учащихся формируется понимание информационной картины мира, совершенствуются пользовательские навыки.

Интеграция информационной и технологической составляющих подготовки школьников в процессе их проектной деятельности обуславливает необходимость использования средств информационных технологий в ходе работы учащихся над проектом на следующих этапах и стадиях:

- поиск и обработка информации на начальной стадии проектирования;
- разработка рекламы и товарного знака;
- выполнение экономических расчетов;
- оформление пояснительной записки;
- презентация и защита проекта.

Рассмотрим перечисленные этапы подробнее.

Поиск и обработка информации. Одной из важных задач обучения проектированию является осознание учащимися необходимости самостоятельно приобретать знания, уметь анализировать полученную информацию и применять ее в учебной и практической деятельности. На организационно-аналитической стадии проектирования, связанной с поиском и выбором информации, необходимой для решения учебной задачи, а также переводом этой информации в разряд знаний, в наибольшей степени раскрываются возможности средств информационных технологий.

Применение программных средств, различных справочников и энциклопедий на CD и ресурсов Интернет на этапе организационно-аналитической стадии проектирования способствует совершенствованию навыков эффективного информационного поиска. Эти навыки, как отмечалось выше, являются необходимым элементом информационной культуры современного человека.

При выполнении проекта задания учащимся формулируются в виде проблемы. В процессе выбора проекта, определения задач проектирова-

ния, поиска оптимального варианта проектного изделия, разрешения конкретной технологической ситуации учащимся предлагается воспользоваться электронными справочниками. Например, при проектировании швейных изделий учащиеся могут прибегнуть к помощи программного средства «Мода: история костюма», следуя следующему алгоритму действий:

- исследовать историю появления и создания данного вида одежды или аналогичного изделия;
- рассмотреть стиль одежды, выбрать понравившуюся модель, обосновать свой выбор;
- охарактеризовать композицию понравившейся модели одежды;
- найти по предложенному описанию модели изделие, выполненное в данном стиле.

На организационно-аналитической стадии проектной деятельности школьники осваивают принципы поиска необходимой информации в сети Интернет, получают представления об основных службах (услугах) Интернет, о сайте как основной «порции» в сети, его гипертекстовой основе, позволяющей осуществлять эффективный поиск; знакомятся с необходимым аппаратным обеспечением для работы в Интернет. Распространенным видом поисковой деятельности учащихся является работа по маршрутным листам, в которые заносятся адреса и результаты поиска.

Для закрепления принципов работы в сети Интернет, поиска и обработки информации, необходимой для решения учебных задач, учащимся предлагается алгоритм действий:

- определить цель поиска, тему, подобрать ключевые слова;
- составить запрос, просмотреть результаты, сузить поиск;
- заполнить маршрутный лист;
- копировать найденную информацию в текстовый редактор и др.

Последовательность выполнения заданий по поиску необходимой информации выглядит следующим образом.

1. Начальным условием поиска является необходимость точной формулировки ответа на вопрос «что нужно найти?». Например, для проекта по швейной тематике необходимо найти информацию о новых материалах, связанных с высокими технологиями, для изготовления современной одежды.

2. Подбираются ключевые слова поиска. В нашем примере таковыми являются «ткань», «текстиль», «швейный», «одежда». Умение найти ключевые слова – необходимое условие для осуществления эффективного поиска. В наборе данных слов выделяется наиболее существенное по смыслу слово или словосочетание. Недопустимо включение в ключевой перечень слов и выражений часто употребляемых и имеющих широкое смысловое значение. Точность выбора выражающих суть запроса слов необходима для сужения поля запроса, в противном случае поисковая система выдаст излишне много вариантов. Как показывает опыт, из всех найденных в Интернет страниц пользователь открывает, как правило, только первые три – остальные сотни и тысячи игнорируются. При излишне обобщенном запросе

увеличивается вероятность того, что информация, действительно нужная для решения поставленной задачи, окажется просто не обнаруженной. Поиск информации в Интернет осуществляется с использованием метапоисковых систем, среди которых наиболее популярными у российских пользователей являются Yandex.ru, Rambler.ru, Aport.ru, Yahoo.ru. Однако этот перечень далеко не ограничен. Для решения технологических задач особый интерес представляет, например, сайт [http: //www.ixbt.com/](http://www.ixbt.com/).

На первом этапе проектирования в ходе проектной поисковой работы на занятиях с использованием компьютерной техники формируются следующие группы навыков:

- аналитические (осознание потребности в информации, вербализация потребности в информации, подбор нужной информации, логическое структурирование найденной информации);
- практические (умения пользователя компьютера, запуск программ, опыт навигации по электронным справочникам: выбор разделов, перемещение в пределах раздела, печать или копирование необходимой информации) [4].

Формирование практических навыков происходит в основном на репродуктивном уровне. Отрабатывание же аналитических навыков осуществляется с помощью проблемных методов, что позволяет вывести учащихся на творческий уровень учебной проектной деятельности, при этом обучаемые вовлекаются в проблемную ситуацию, которая стимулирует их информационную потребность.

Разработка рекламы и товарного знака. Первоначально учащиеся знакомятся с назначением рекламы, психологическими механизмами ее воздействия на различные группы людей, после чего иллюстрируются возможности графических редакторов в оформлении рекламной информации. Наиболее распространенным является графический редактор Paint, позволяющий создавать рисунок средствами растровой графики. Многие учащиеся уже знакомы с инструментами и возможностями этого редактора. В этом случае, выполняя проектное задание, они совершенствуют свои навыки и применяют на практике ранее полученные знания и умения по созданию рисунков.

Новым для учащихся является материал о фирменном стиле предприятия, его логотипе, товарном знаке изделия. Перед выполнением практической работы необходимо ознакомить учащихся с элементами фирменного стиля; сформировать у них представление о композиционном единстве товарного знака, логотипа и фирменного цвета. Практическая работа на данном этапе заключается в создании фирменного знака или логотипа своей фирмы, ее рекламного проспекта.

Средствами рекламы являются среди прочего рекламные ролики, компьютерные презентационные слайд-фильмы. При их создании предлагается пакет демонстрационной графики Power Point.

Выполнение экономических расчетов. Для экономических расчетов и автоматизации расчетных действий используется программное офисное

приложение Excel, широко применяемое в профессиональной деятельности бухгалтеров и экономистов. Изучение возможностей и принципов работы с электронными таблицами предусмотрено учебной программой по информатике. Учителю технологии необходимо провести с учениками дополнительное занятие и показать, как выполняются те или иные расчеты на примере конкретных расчетных формул к проекту.

При оформлении пояснительной записки к проекту с использованием редакторов по обработке текста формируются умения работать с многостраничным документом. Учащиеся ранее уже применяли компьютер при написании рефератов и отчетов по технологии или по другим школьным предметам, но при создании пояснительной записки к проекту они впервые сталкиваются с подготовкой объемного документа, где используется текст в сочетании с графикой. Кроме того, в практически значимой работе по оформлению отчетных документов на конкретное изделие учащиеся знакомятся с элементами стандартизации, правилами оформления документов согласно требованиям государственных стандартов.

Презентация и защита проекта. Важное значение в проектировании имеет публичное представление своей работы перед аудиторией, наглядное и зрелищное ее оформление. На этапах разработки рекламы и подготовки проекта к защите учащиеся знакомятся с возможностями пакетов демонстрационной графики.

Рекламный слайд-фильм или компьютерная презентация проекта выполняется средствами, предоставляемыми приложением офисной программы Power Point фирмы Microsoft. Пакет демонстративной графики Power Point является унифицированным программным средством и позволяет, соединив все возможности компьютера (текст, графика, звук), создать рекламный слайд-фильм или проиллюстрировать любое выступление.

На этапе разработки рекламы можно провести несколько дополнительных занятий, которые строятся несколько иначе, чем было описано выше. Вначале рассматриваются общие понятия из области маркетинга. Далее дается определение рекламы, демонстрируются цели и виды рекламы, основные принципы ее создания. Затем проводится деловая игра. Учащиеся делятся на группы по три – четыре человека, каждой из них предлагается разрешить ситуацию типа: «Представьте, что вы открыли собственное дело (швейная мастерская, трикотажная мастерская, мастерская дымковской игрушки и т. п.). Что вы предпримете, чтобы люди узнали о нем?» Учащиеся уже располагают необходимой для разработки рекламы информацией. Каждая группа предлагает варианты ответов или выступлений, затем их коллективно анализируют.

После того как учащиеся продумали, какого вида будет реклама, педагог совместно с ними анализирует возможности программы Power Point для решения практической задачи по созданию рекламного слайд-фильма. На слайдах отображена информация о назначении изделий, их внешнем виде, используемых материалах, отделке – словом, о том, что может привлечь внима-

ние потребителя и заинтересовать его. Ученики попутно знакомятся и с другими, более профессиональными графическими редакторами. Вряд ли в рамках учебного процесса возможно обучить школьников работе с ними, однако информация об этих редакторах развивает мотивацию самообразования или становится элементом факультативной работы.

На занятии рассматривается перечень вопросов информационного характера

- возможности пакета демонстрационной графики Power Point;
- применение его в рекламной деятельности;
- чтение рисунков из библиотек слайдов;
- формирование практических навыков по созданию простейшего презентационного ролика;
- настройки анимационных эффектов презентации.

Используя технические возможности, предоставляемые программой Power Point, для процедуры защиты ученик подготавливает компьютерную презентацию проекта. Она, как и рекламный слайд-фильм, состоит из серии слайдов, содержащих необходимую для процедуры защиты текстовую и графическую информацию, отражает основные результаты различных этапов проектной деятельности. Представление своего проекта с использованием компьютерной техники является наиболее выигрышным вариантом, так как слайд-фильм позволяет представить материал более наглядно и структурно в сопровождении мультипликационных и звуковых эффектов.

При организации учебной проектной деятельности на этапе разработки и создания рекламы с использованием программного средства Power Point учащимся предоставляется возможность систематизировать учебный материал: использовать графики, таблицы, выделять наиболее важные объекты излагаемой информации, изготавливать раздаточный материал, распечатывать и хранить его в электронном виде. На таких занятиях происходит формирование элементарных умений по использованию прикладной программы для подготовки простейшей рекламы [2].

Подводя итог описанию возможностей применения компьютерной техники и средств информационных технологий на разных этапах проектной деятельности, выделим следующие преимущества данной методики перед традиционной системой:

- повышается эффективность обучения за счет интеграции информационной и технологической подготовки школьников;
- формируются навыки учащихся по эффективному поиску информации в справочных системах, в том числе базах данных большого объема, и умения обрабатывать информацию с использованием современных средств информационных технологий;
- усиливается мотивация учащихся, повышается их познавательная активность.

Рамки статьи не дают возможности подробного рассмотрения методики обучения школьников технологии с использованием унифицированных ком-

пьютерных прикладных программ, на которые сделаны ссылки по тексту (Power Point, Excel, текстовые и графические редакторы и др.). По сути, в этом нет необходимости, так как существует немало учебных пособий по информатике, где освоение стандартных программ описано довольно подробно. В настоящей статье приведены только особенности организации проектной деятельности при ее компьютерном сопровождении. Учащиеся, уже имеющие начальный уровень информационной подготовки, в ходе проектирования применяют на практике знания, полученные ранее на уроках информатики, совершенствуют пользовательские навыки при выполнении конкретных задач технологического проектирования.

Литература

1. Богатырев А. Н., Коптелов А. В., Некрасова Г. Н. Учителю технологии (трудового обучения) о современных информационных технологиях: учеб. пособие. Киров: Изд-во ВГПУ, 1998. 112 с.
2. Жураковская В. М., Симоненко В. Д. Десять творческих проектов для учащихся 7–9 классов. Брянск: НИЦ «Октид», 1997. 198 с.
3. Зиангирова Л. Ф. Организация проектной деятельности старшеклассников // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2008. № 3 (51). С. 123–128.
4. Симонович С. и др. Специальная информатика: учеб. пособие. М.: АСТ-ПРЕСС, Инфорком-Пресс, 1999. 240 с.
5. Некрасова Г. Н., Шустов С. М. Педагогическое руководство и информационное обеспечение проектной деятельности школьников: учеб. пособие для студентов. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2004. 68 с.

УДК 371.321.3

**Е. К. Ибакаева,
М. Л. Кусова**

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЙ АУДИРОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аудирование является одним из важнейших видов речевой деятельности, владение которым определяет успешность обучения школьника. Возрастные особенности детей младшего школьного возраста: особенности развития психики, формирование речевых качеств, освоение навыков письма – обуславливают необходимость адекватных и эффективных способов обучения аудированию. В статье рассмотрены основные проблемы, связанные с обучением аудированию, предложены приемы, игры и методы, которые может использовать учитель начальных классов. Показано, на каком этапе и в какой последовательности следует обучать аудированию младших школьников.

Ключевые слова: аудирование, младший школьник, обучение, совершенствование аудирования.

Abstract – The paper deals with the main issues of teaching Listening, methods and games used with junior pupils being shown. Listening is one of the language skills necessary for making progress. The choice of adequate and effective methods of teaching Listening depends on the age differentiation, psychological peculiarities, language skills development, writing included.

Index terms – Listening, junior pupils, training, developing listening skills.

Для современного образования гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегии научного поиска новых форм образовательной деятельности и путей их реализации. При этом признается значимость овладения всеми видами речевой деятельности и коммуникативными компетенциями.

Традиционные методы преподавания русского языка ограничиваются формированием речевых умений в письме, чтении и частично в говорении. Такой вид устного общения, как аудирование (восприятие, понимание звучащей речи), является неотъемлемой, значимой частью речевой деятельности человека. Однако данный вид речевой коммуникации до сих пор остается без должного внимания: обучение аудированию пока еще относится к числу мало разработанных проблем методики и не находит полного воплощения в содержании обучения русскому языку. Аудирование не рассматривается как одна из задач обучения, поэтому умение аудировать приходит к учащимся в основном стихийно, бессистемно и осваивается далеко не к каждым.

Между тем аудирование дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели обучения. Это не только важное и востребованное речевое умение, но еще и способ приобретения знаний по всем предметам школьного цикла, канал социализации, средство формирования духовного мира человека, приобщения его к ценностям культуры.

Возрастные особенности детей младшего школьного возраста, особенности развития психики, формирование речевых качеств, освоение навыков письма требуют поиска адекватных и эффективных способов обучения аудированию.

Существуют по крайней мере два возможных варианта обучения аудированию. Первый предлагает выполнение специальных упражнений, в которых аудирование является целью обучения, отдельным самостоятельным видом речевой деятельности. Другой вариант включает комплексные неспециальные упражнения, в которых аудирование сочетается с элементами говорения, чтения и письма. Аудирование при таком подходе выступает средством обучения другим видам речевой деятельности. На наш взгляд, целесообразно объединить оба варианта: учить аудированию как цели, затем как средству, а система упражнений для обучения аудированию должна включать в себя как специальные, так и неспециальные речевые упражнения.

Рассмотрим приемы и неспециальные речевые упражнения, которые, как мы считаем, необходимо применять учителю в учебной деятельности.

Аудирование сопровождается следующими основными процессами: опознаванием речевых единиц, их смысловой переработкой и на этой основе пониманием речи [1]. Естественно, смысловое восприятие речи зависит от того, насколько понятно, ясно высказывается говорящий, от темпа, громкости его речи, от умения выделять главное, устанавливать контакт с аудиторией, перестраиваться в зависимости от ситуации и т. д. Замечено, что устная речь воспринимается легче, чем озвученная, пусть та же по содержанию и стилю, письменная речь. Бесспорно, многое зависит от слушателей, их подготовленности к восприятию материала, владения опорными знаниями, которые нужны для восприятия новой информации, от умения аудировать, усваивать информацию на слух. Следовательно, решая задачи развития устной речи, учитель одновременно должен формировать у детей навыки аудирования, т. е. восприятия информации. В школе на уроках русского языка следует целенаправленно развивать глобальное, детальное и критическое восприятие текста. При всей условности разделения, знание этих взаимосвязанных видов восприятия позволит педагогу обоснованно планировать и проводить необходимую в конкретных условиях работу по обучению аудированию.

Глобальное восприятие – восприятие текста в целом, когда слушающему при известных обстоятельствах достаточно определить (более или менее развернуто), о чем шла речь в высказывании, какова его основная мысль. Данный вид восприятия отличает неререфлексивный способ аудирования, когда слушающий не перебивает собеседника, но показывает, что он действительно слушает в коротких паузах, возникающих между фразами или вопросами учителя типа:

- *о чем шла речь сегодня на уроке?;*
- *что я говорил на уроке?;*
- *что я хотел сказать, объяснить в тексте?*

Детальное восприятие предполагает осознание если не всех, то, безусловно, самых главных смысловых блоков текста – в зависимости от установки, которая дается говорящим или которую ставит перед собой слушающий. Такая установка сопровождается подробным пересказом (изложением). При пересказе текста-повествования ученик должен почувствовать последовательность действий, лежащих в его основе, их временные, причинно-следственные связи и т. д. Детальное восприятие рассуждения-объяснения или рассуждения-доказательства состоит в отчетливом осознании учениками того, что именно объясняется или доказывается, и собственно объяснения-доказательства.

Критическое восприятие основывается на глобальном и на детальном и требует критического осмысления услышанного: выражения своей точки зрения, мотивированного согласия или несогласия с основной мыслью высказывания, аргументацией, формой выражения мысли и т. д.

Практические навыки критического восприятия отрабатываются при помощи дополнительных заданий, сопровождающих изложение текста.

Младшие школьники в силу возраста еще не умеют регулировать свое восприятие текста, поэтому велика опасность, что на уроке они могут оказаться пассивными слушателями, которые слушают, но не слышат, не понимают услышанного или слушают недостаточно внимательно. В таком случае вместо обучения происходит закрепление негативного опыта. Чтобы этого не произошло, важно направлять восприятие детьми устных сообщений. Учитель может это делать, давая детям определенные установки.

Аудирование эффективно обеспечивают мотивация выполнения предлагаемого задания, установка на восприятие, контроль за выполнением задания:

- *мы учимся обсуждать спорные вопросы. Постарайтесь понять другую точку зрения, тогда сможете убедительно раскрыть свою, возразить;*
- *вы должны оценить ответ товарища и свою оценку объяснить;*
- *ваша задача – вычленив и записать основное положение высказывания.*

В методиках обучения аудированию речь идет, прежде всего, о тех ситуациях, в которых ученик слушает учителя. Однако детям также необходимо научиться слушать друг друга. Для этого на самых первых этапах обучения рекомендуется использовать игру. Например, на уроках развития речи надо назвать как можно больше слов (растений, героев сказок, профессий), начинающихся на такую-то букву. Каждый ученик, прежде чем назвать свое слово, должен повторить три-четыре уже сказанных. За это он получает два очка. Если ученик может только повторить сказанное, ему прибавляется одно очко. Если он назвал свое слово, не повторив чужих, он не выигрывает ничего.

В «букварный» период целесообразна игра в «Цепочку слов». Ребенок встает и называет слово, специально выделяя последний звук (*шарrrr*), и показывает, кто ему должен ответить. Вызванный ученик отвечает словом, начинающимся на последний звук (*rrрыба*). Если он ответил верно, первый ученик садится, игру продолжает второй. При изучении частей речи цепочка слов может строиться по принципу сочетаемости слов: *елки – колючие – ежи – ручные – часы – башенные...* Желательно, чтобы учитель при этом преодолел многолетнюю привычку громко повторять слова, сказанные другими детьми, тогда ученики приучаются прислушиваться друг к другу, их речь становится более адресованной, громкой и четкой.

На последующих этапах обучения полезно практиковать взаимный анализ ответов, дополнения и т. п. При этом важно, чтобы вызов ученика для анализа или продолжения ответа осуществлялся не учителем, а самим говорящим. Это повышает заинтересованность учащихся, помогает превратить их в подлинных собеседников. Кроме того, чтобы получить от всех учеников реакцию на ответы одноклассников, предлагается каждому выражать свое мнение жестами: показывать согласие или несогласие,

изображая пальцами знаки «плюс» или «минус», кивая головой или пользуясь «светофорами». Такие вспомогательные приемы – полезное средство для выработки привычки слушать друг друга [5].

Педагогу нужно учитывать и особенности восприятия речи, применяя неподготовленное или частично подготовленное аудирование. Подготовленное аудирование перед первым прослушиванием текста на уроках русского языка и чтения обеспечивается предварительным кратким знакомством с автором текста, заголовком, лексическим значением незнакомых слов, трудных оборотов речи, определением смыслового понимания отдельных предложений. Перед повторным прослушиванием предварительная работа должна быть направлена на выяснение усвоения общего содержания текста учащимися, снятие возникших трудностей. Частично подготовленное аудирование включает в себя один или несколько приемов подготовленного аудирования. Выбор приема определяется характером задачи, стоящей перед учащимися. Неподготовленное аудирование происходит без всякой предварительной работы по тексту.

Следует учить школьников не аудированию вообще, а конкретному его виду. При слушании текста учащемуся необходимо знать, с какой целью он слушает, и осознанно использовать в процессе аудирования приемы одного из выше названных видов аудирования (глобального, детального, критического).

В структуре восприятия речи выделяется три уровня: побудительно-мотивационный, аналитико-синтетический и исполнительный [2]. Рассмотрим методические задачи, которые должны решаться на каждом уровне.

На побудительно-мотивационном уровне отбираются приемы обучения, стимулирующие мотивы аудирования. Определяются функции аудирования (для чего слушаю?), его виды (как слушаю, сколько раз слушаю?), причины (почему слушаю?), что слушаю (например, определение типа текста – повествование, описание, рассуждение). Задача учителя – научить учащихся воспринимать звучащий текст по определенным правилам, составить для них программу аудирования, чтобы школьники знали, что и в какой последовательности они должны услышать при первом или повторном прослушивании текста.

На аналитико-синтетическом уровне школьники учатся находению приемов, соответствующих виду аудирования. При аудировании на этом этапе уточняются функции, причины аудирования, выбирается вид аудирования, его программа.

Исполнительный уровень в аудировании характеризуется тем, что учащийся должен не только точно понимать текст, воспринимаемый на слух, но и совершать определенные речевые действия: простое воспроизведение услышанной информации, воспроизведение услышанной информации с одновременным выражением собственного отношения к услышанному, выражение противоположной точки зрения и т. д.

Помимо описанных основных неспециальных речевых упражнений и приемов нами были разработаны специальные упражнения обучения аудированию. В идеале, на наш взгляд, необходимы отдельные специальные занятия, знакомящие учащихся с механизмами аудирования, его структурой, особенностями смыслового восприятия речи.

Развитию у учащихся психофизиологические механизмы аудирования способствуют упражнения, формирующие следующие умения:

- сосредоточение внимания на содержании высказывания или на отдельных вопросах этого содержания;
- выделение ключевых слов текста и смысловых сцеплений ключевых слов;
- разграничение существенного и несущественного, основной и детализирующей информации;
- удерживание в памяти большого количества фактов (деталей);
- способность догадываться о содержании высказывания по заголовку, о строении фразы по началу (по структуре), о значении слова по контексту;
- формулирование промежуточных и окончательных выводов в процессе осмысления услышанного.

Также нужно знакомить детей с видами, основными способами и приемами рефлексивного слушания. Эффективность аудирования во многом зависит от понимания собеседниками языка невербального общения. Например, группе учеников можно дать задание определить, какое влияние оказывают на аудирование и общение визуальный контакт, позы, жесты, расстояние, на котором находятся собеседники. При определении зависимости визуального контакта и речи выполнить задание помогают следующие вопросы:

- *Смотрели ли собеседники друг на друга или отворачивались во время разговора?*
- *Как часто они прямо смотрели в глаза друг другу?*
- *Когда каждый из них смотрел на собеседника больше: когда говорил или когда слушал?*
- *Посмотрел ли говорящий на собеседника после того, как кончил говорить, как бы давая понять: «Теперь ваша очередь»?*

При наблюдении за позой, жестами, расстояниями между собеседниками можно предложить задания и вопросы такого характера:

- *Что выражают собеседники своими позами?*
- *Что они «говорят» руками?*
- *Обратите внимание на движения головы каждого собеседника. Помогают ли эти движения ходу разговора?*
- *Менялось ли расстояние между собеседниками? Чем это вызвано?*

Как уже говорилось, на занятиях учитель постоянно должен организовывать не просто аудирование, а аудирование с установкой. Например, начало урока может выглядеть следующим образом:

Тема урока: «Наречие как часть речи». *Внимательно прослушайте текст и ответьте на следующие вопросы: Какова главная мысль текста? Как его можно озаглавить?* (установка на глобальное аудирование).

Повторное чтение учитель может предварять фразами типа:

Еще раз внимательно прослушайте текст и запишите наречия вместе со словами, к которым они относятся. Что обозначают эти наречия – признак действия, признак признака? (установка на детальное аудирование).

На таких занятиях мы предлагаем использовать отрывки из художественных произведений, описывающих процесс аудирования. Чтение каждого отрывка сопровождается отдельным заданием. К примеру:

Прослушайте отрывок из книги В. А. Киселева «Девочка и птицелет» и определите, что мешало героине внимательно слушать все то, о чем рассказывалось на уроке. Что мешает вам иногда внимательно слушать собеседника? Читается отрывок текста, начиная со слов: «На следующем уроке была русская литература...» – и до слов: «А потом уже я подумала, что из меня никогда не будет хорошей ученицы, потому что, пока я все это думала, урок закончился, а я почти ничего не слышала и не запомнила».

Связанные с обучением аудированию задания, приемы, методы, подобные тем, что описаны в данной статье, значительно повысят эффективность обучения не только на начальной ступени, но и в дальнейшем, в средней и старшей школе.

Литература

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.
2. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1989.
3. Киселев Н. А. Речевая деятельность. М., 1966.
4. Ладыженская Н. В. Развитие речи: Школьная риторика. М.: Дрофа, 1997.
5. Соловейчик М. С. Первые шаги в изучении языка и речи. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2000.
6. Тумина Л. Е. Основы обучения студентов филологов устным профессионально значимым речевым жанрам повествовательного характера: дисс. докт. пед. наук. М., 2001.
7. Тумина Л. Е. Учимся слушать // Рус. яз. в школе. 1993. № 1. С. 70–72.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Г. Д. Бухарова

ОБЗОР ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ 2008 Г. ПО АКТУАЛЬНЫМ ПРОБЛЕМАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ СОВЕТА ПО ЗАЩИТЕ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ ПРИ РГППУ)

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) с 1991 г. эффективно работает Совет по защите докторских и кандидатских диссертаций. За период работы Совета успешно защищено и утверждено ВАКом 345 диссертационных исследований, из которых 45 докторских, 300 кандидатских работ. Сотрудниками университета успешно защищено 82 диссертации, из них 10 докторских.

Диссертационный совет Д 212.284.01 был утвержден в Свердловском инженерно-педагогическом институте (ныне РГППУ) приказом № 94-в ВАКа СССР от 17 января 1991 г., перерегистрирован приказом № 1051-в ВАКа МО РФ от 15 декабря 2000 г. В 2008 г. приказом № 1484-1104 ВАКа Минобрнауки России от 18 июля в работу Совета внесены изменения. Диссертационному совету разрешено принимать к защите кандидатские и докторские диссертации по специальностям 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по общетехническим дисциплинам), 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

В 2008 г. успешно состоялись защиты 18 кандидатских диссертаций. Тематика работ была тесно связана с исследованием проблем педагогического, профессионально-педагогического и профессионального образования, в частности с выполнением координационных планов НИР и программой Уральского отделения Российской академии образования (УрО РАО) «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций».

Диссертационное исследование И. В. Бачинина «Педагогические условия организации помощи взрослым в избавлении от негативных зависимостей в традициях Православия» (специальность 13.00.01) посвящено решению значимой для общества задачи – реадaptации людей, имеющих алкогольную зависимость. Для эффективного преодоления данной проблемы автор аргументированно обосновывает необходимость синтеза отраслей научного медицинского, педагогического, психологического, социологического знания и духовно-нравственных традиций педагогики

Православия. В диссертации выявлены организационно-педагогические условия помощи указанной категории людей; представлены нормативно-правовые основания организации на базе православного прихода педагогической системы для сообщества людей, стремящихся к трезвости; разработана перспективная модель попечительства о народной трезвости – одна из возможных форм организации процесса духовно-нравственного и трезвеннического просвещения.

Целью исследования Е. Н. Пакалиной «Педагогическая поддержка развития Я-концепции старшеклассников» (специальность та же) стал поиск пределов педагогической поддержки, способствующей самопознанию, самоопределению, самоактуализации и самореализации личности в период ранней юности с учетом гендерных особенностей. Педагогическая поддержка развития Я-концепции рассматривается как непрерывный процесс, в котором выделены три уровня на основе критериев «образ Я», «самооценка», «уровень притязаний», «стиль общения» и показателей «полнота – неполнота», «осознание образа Я во временных аспектах (настоящем и будущем)», «позитивность – негативность», «адекватность – неадекватность самооценки», «оптимальность – неоптимальность уровня притязаний», «соотношение уровня притязаний и самооценки, способствующее (не способствующее) развитию личности», «эффективность – неэффективность стиля общения».

В диссертации М. В. Славгородской «Педагогические условия укрепления здоровья учащихся в учреждениях внесемейного воспитания» (специальность также 13.00.01) определена и рассмотрена совокупность педагогических условий, методов и форм здоровьесберегающего образования, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, формирование представлений о ценности здорового образа жизни у детей, воспитывающихся вне семьи. Разработаны структура, содержание и организация соответствующего образовательного процесса, представлен учебно-методический комплекс, опирающийся на мотивационный, содержательный и организационный аспекты целостного образовательного процесса по укреплению здоровья учащихся и внедренный в практику работы школ-интернатов, детских домов, общеобразовательных школ сибирского региона.

Е. П. Вох в исследовании «Формирование графических компетенций у будущих инженеров в самостоятельной познавательной деятельности» (специальность 13.00.02) выводит и показывает комплекс педагогических условий успешности формирования графических компетенций в процессе самостоятельной познавательной деятельности будущих инженеров пожарной безопасности при изучении дисциплины «Начертательная геометрия. Инженерная графика». Проведен профессиографический анализ составляющих графических компетенций будущего инженера пожарной безопасности на основе квалификационной характеристики будущего специалиста и таксономии познавательной деятельности Б. С. Блума. Разработано учебно-методическое обеспечение, в которое включены теоретический материал,

образцы решения и варианты дифференцированных графических задач и заданий, тесты для самоподготовки, обобщенный алгоритм проверки и самопроверки качества выполнения графических работ.

В диссертационной работе И. А. Суловой «Методика обучения студентов компьютерных специализаций с использованием интеллектуальных информационных систем» (специальность та же) обоснована методика обучения студентов компьютерных специализаций с использованием интеллектуальных информационных систем, базирующаяся на своевременной диагностике уровней понимания студентами учебного материала и необходимом корректировании, развитии положительной познавательной мотивации студентов, персонификации образовательного процесса, создании ситуации успеха. Выявлен дидактический потенциал интеллектуальных информационных систем в обучении, который состоит из возможности выбора темпа обучения, его вариативности и адаптации учебного материала для лучшего его понимания студентами и для более объективного оценивания знаний и умений обучающихся.

Наибольшее количество диссертаций (12) было защищено по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

С. П. Брагиной в работе «Подготовка учителей технологии к деятельности по развитию творчества учащихся» была доказана необходимость включения в структуру профессиональной подготовки учителей технологии креативно-личностного и креативно-дидактического компонентов, которые повысят эффективность будущей деятельности по развитию творчества учащихся. Обоснованы структура и содержание креативно-личностного компонента образовательного процесса и его позитивное влияние на формирование профессиональных качеств будущих учителей технологии.

А. В. Гамова в диссертации «Развитие профессиональных компетенций студентов на основе интеграции электротехнических дисциплин» для формирования профессиональных компетенций предлагает психолого-педагогический инструментарий, включающий интеграцию общепрофессиональных дисциплин, основанную на проектировочной деятельности студентов. Представлена педагогическая технология, включающая сочетание интегративного, компетентностного, информационного подходов к проектировочной деятельности студентов при формировании и развитии профессиональных компетенций. Разработана методика интегральной оценки уровня развития профессиональных компетенций студентов электротехнического направления, позволяющая осуществлять мониторинг процесса формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

В исследовании А. Р. Демченко «Профильное обучение в системе общего образования Германии и России: сравнительный анализ» показаны и обобщены основные направления использования в Германии инновационных педагогических моделей и дидактических подходов к проек-

тированию содержания и российские методики организации профильного обучения. Выявлены особенности организации профильного обучения в школах ФРГ: ограниченное количество профилей в школе; практико-ориентированная направленность элективных курсов; непрерывное психолого-педагогическое сопровождение профильной ориентации учащихся; предпрофильная ориентация, начиная с пятого класса; взаимодействие с социальными партнерами по созданию и включению школьников в основные сферы деятельности; производственная деятельность, основанная на личном участии учащихся в производственном процессе предприятий и организаций, и вовлечение их в реальные отношения между работодателями и работниками.

Диссертационное исследование Е. В. Карачевой «Развитие профессиональной компетентности педагога дополнительного образования» направлено на выявление сущностных и формальных характеристик профессиональной компетентности педагога дополнительного образования. Теоретически обоснована и построена акмеологическая модель развития профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, опирающаяся на андрагогический и антропологический подходы, определены условия реализации модели. Обозначены факторы, влияющие на эффективность этой реализации.

В диссертации С. С. Котовой «Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вуза» теоретически обоснованы впоследствии апробированные педагогические условия, влияющие на эффективность формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов. К данным условиям относятся включение студентов в совместную с педагогом деятельность по организации, контролю и самоконтролю профессионально значимой учебной работы; внедрение в процесс обучения программы психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов; интегрированное применение активных форм, методов обучения и специально разработанных задач и заданий, нацеленных на формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов; формирование и развитие у студентов рефлексивной позиции.

И. Ю. Менщиковой в работе «Формирование профессиональных ценностей у будущих специалистов по социальной работе» определены профессиональные ценности социальной работы как устойчивые этические представления специалистов об оказании помощи клиенту. Описаны состав и содержание основных профессиональных ценностей в социальной работе: уникальность, уважение, принятие личности клиента, социальная справедливость, признание права клиента на помощь и самоопределение, работа в интересах клиента и др.

В научном изыскании Н. В. Никулиной «Педагогический контроль качества технологической подготовки будущих учителей технологии

и предпринимательства» определены критерии и показатели оценки уровня технологической готовности будущего учителя технологии и предпринимательства. Смоделирована система педагогического контроля качества подготовки этой категории учителей, позволяющая получать объективную информацию об уровне технологической готовности студентов в соответствии с требованиями Государственного стандарта высшего профессионального образования.

В диссертационной работе Э. В. Патракова «Формирование готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов» полипрофессиональная общность рассматривается как группа, состоящая из специалистов различных профессий, осуществляющих деятельность на основе принятия общих профессиональных ценностей, которые направлены на достижение согласованной цели при взаимодополнении, дифференцировании совместной и индивидуальной ответственности. Автором выявлен комплекс педагогических условий для формирования готовности к деятельности в полипрофессиональной группе специалистов, включающий информацию о содержании и принципах подобной деятельности; введение в образовательный процесс групповой рефлексивной практики; реализацию интенсивных образовательных программ (коммуникативных тренингов); построение обучения на основе формирования временных учебных групп для решения ситуационно-ролевых задач в условиях моделирования деятельности полипрофессиональной группы, которая на высшем уровне ее развития становится командой; ориентацию учащихся не на внутригрупповую динамику, а на достижение успешного результата совместной деятельности.

Исследование Г. Ф. Приваловой «Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога» посвящено обоснованию структурно-функциональной модели конкурса профессионального мастерства как средства развития творческого потенциала педагога с выделением стадий развития творческого потенциала педагога на подготовительном, основном и постконкурсном этапах. Доказана необходимость включения творческой деятельности по прогнозированию нестандартных педагогических ситуаций в содержание всех выделенных этапов и разработки на этой основе комплекса учебно-творческих задач с использованием учебного материала предметных областей.

В исследовательской работе О. А. Прохоровой «Педагогические средства управления самостоятельной работой студентов вуза» выявлены педагогические средства управления, обеспечивающие самостоятельную деятельность обучающихся: интеграция междисциплинарного и модульного подходов; модель педагогического управления самостоятельной работой будущих юристов, отражающая взаимосвязь содержательного, деятельностно-процессуального и аналитико-результативного компонентов. Обоснован комплекс педагогических условий эффективной реализации модели педагогического управления самостоятельной работой будущих

юристов, включающий в себя разработку модульной конструкции содержания учебной дисциплины «Иностранный язык»; применение комплекса иноязычных профессионально ориентированных заданий как средства эффективного управления самостоятельной работой студентов; использование логико-структурных средств наглядности (схемы, блок-схемы, таблицы и т. д.); осуществление педагогического управления самостоятельной работой будущих специалистов.

Т. Н. Томилова в диссертационном изыскании «Развитие профессионального творчества будущих учителей в процессе педагогической практики» обосновывает необходимость выделения в структуре и содержании педагогической практики нового, профессионально-творческого компонента как разновидности педагогических систем и определяет его структуру, содержание и взаимосвязи с другими компонентами педагогической практики. Для методического обеспечения разработаны профессионально ориентированные творческие задания, задачи и комплекс адаптированных для их решения эвристических методов.

В диссертации В. А. Шемятихина «Педагогические условия формирования конфликтологической компетентности преподавателей вузов» конфликтологическая компетентность рассматривается как когнитивно-регуляторная подструктура профессионализма личности преподавателя, позволяющая эффективно управлять конфликтами в особых условиях деятельности и разрешать их на объективной основе с целью снижения негативного влияния и последствий конфликтов. Обоснованы структура и содержание конфликтологической компетентности преподавателя в системе МЧС России, включающие шесть взаимосвязанных компонентов: гностический, регулятивный, проектировочный, рефлексивно-статусный, нормативный, коммуникативный. Продемонстрирован комплекс педагогических условий, обеспечивающий формирование конфликтологической компетентности преподавателей вузов МЧС России, и разработана технология формирования конфликтологической компетентности, включающая три этапа: накопление и осмысление конфликтологических знаний; приобретение необходимых умений и навыков; рефлексию собственной деятельности.

На стыке специальностей 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания по общетехническим дисциплинам и 13.00.08 – теория и методика профессионального образования успешно защищена кандидатская диссертация М. А. Федуловой «Формирование специальной компетенции будущих педагогов профессионального обучения». Автором исследования разработана модель формирования специальной компетенции будущих специалистов, включающая пять взаимосвязанных компонентов: мотивационно-целевой, информационно-содержательный, деятельностно-процессуальный, рефлексивно-оценочный, диагностико-коррекционный. Выявлены дидактические условия эффективной реализации модели, включающие проектирование содержания дисциплины «Теория

сварочных процессов» с учетом требований работодателей, рынка труда, основных тенденций развития современных научно-технических знаний, специфики профессионально-педагогической деятельности; разработку учебно-методического обеспечения формирования специальной компетенции в рамках изучения указанной дисциплины и его активное использование в образовательном процессе; выбор форм и методов обучения с учетом особенностей будущей профессионально-педагогической деятельности и саморазвития студента.

Материалы и планы диссертационных исследований систематически обсуждаются на ежегодных координационных совещаниях НИР в области профессионально-педагогического образования России и на заседаниях региональных научно-образовательных центров УрО РАО. В рамках работы Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию (УМО по ППО) защищено 13 кандидатских диссертаций (И. В. Бачинин, С. П. Брагина, Е. П. Вох, А. В. Гамов, Е. В. Карачева, С. С. Котова, Н. В. Никулина, Э. В. Патраков, Г. Ф. Привалова, И. А. Сулова, Т. Н. Томилова, М. А. Федулова, В. А. Шемятихин).

Все диссертационные исследования выполнены на базе профессиональных училищ, лицеев, колледжей, средних школ, педагогических и профессионально-педагогических вузов и направлены главным образом на модернизацию и развитие начальной, средней и высшей профессиональной школы.

Результаты, полученные в ходе проведенных исследований, вносят ощутимый вклад в дальнейшее совершенствование, укрепление и развитие учебно-воспитательного процесса образовательных учреждений, прежде всего тех, которые входят в состав УМО по ППО.

ЮБИЛЕИ

ПРОФЕССОРУ В. С. ЧЕРЕПАНОВУ – 70 ЛЕТ

Трудовая деятельность доктора педагогических наук, профессора, Почетного работника высшего профессионального образования России, члена Президиума УрО РАО, Заслуженного деятеля науки Удмуртской Республики Вячеслава Сергеевича Черепанова началась в 1961 г. после окончания Удмуртского государственного педагогического института по специальности «Учитель физики и основ производства».

Занимаясь педагогической деятельностью на кафедре физики, а затем обучаясь в аспирантуре, он подготовил и в 1969 г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата физико-математических наук по специальности «Физика твердого тела».

Свою педагогическую деятельность Вячеслав Сергеевич продолжил в Ижевском механическом институте, с которым судьба связала его на целых 30 лет. Работал доцентом кафедры электротехники, в течение семи лет заведовал кафедрой высшей математики – и быть бы ему доктором физико-математических или технических наук, но жизнь распорядилась иначе.

В 1982 г. он принял предложение возглавить Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко, ректором которого бессменно проработал 10 лет. Именно здесь Вячеслав Сергеевич увлекся исследованиями в области педагогической квалитметрии, которые в 1991 г. закономерно привели его к защите диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук в НИИ теории и истории педагогики Академии педагогических наук СССР. В Удмуртии появился первый доктор педагогических наук.

Живя и работая в г. Глазове, Вячеслав Сергеевич помимо руководства педагогическим институтом вел большую общественную работу – он дважды избирался депутатом Глазовского горсовета, был членом бюро Глазовского горкома КПСС. За вклад в развитие образования в Удмуртии и общественную деятельность в 1989 г. был награжден почетной грамотой Президиума Верховного Совета УАССР, занесен на республиканскую Доску почета.

В 1992 г. Вячеслав Сергеевич вернулся в Ижевск, теперь уже в Ижевский государственный технический университет (ИжГТУ), где возглавил кафедру физики. В течение четырех лет он руководил кандидатским диссертационным советом по педагогическим наукам, созданным в 1994 г. при Удмуртском государственном университете, затем вошел в состав докторского совета.

По инициативе и при непосредственном участии профессора В. С. Черепанова в ИжГТУ в 1997 г. был открыт инженерно-педагогический факультет, аспирантура по научным специальностям 13.00.01, 13.00.02 и 13.00.08,

а также докторантура по специальности 13.00.08. В настоящее время кафедра «Профессиональная педагогика», которой заведует почетный профессор ИжГТУ В. С. Черепанов, ведет подготовку педагогов профессионального обучения, бакалавров и магистров технологического образования. При кафедре функционируют филиалы УрО РАО и Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, научным руководителем которых является В. С. Черепанов. Ежегодно его учениками выполняются более десяти НИР, входящих в научные программы УрО РАО и Исследовательского центра.

Благодаря творческой энергии В. С. Черепанова и его многочисленных учеников в Удмуртии создана крупная научная школа по проблемам педагогической квалитметрии, которая пользуется известностью и заслуженным авторитетом в нашей стране. Под его научным руководством защищено 6 докторских и 26 кандидатских диссертаций, его учениками подготовлены 23 кандидата педагогических наук. Список его научных трудов включает более 160 работ, в том числе 10 монографий и учебных пособий. С годами творческий заряд ученого не иссякает – он является основателем и главным редактором многотомного курса теоретической и экспериментальной педагогики. Его сегодняшние аспиранты и докторанты готовят к защите очередные диссертации.

Многочисленные ученики и коллеги желают Вячеславу Сергеевичу здоровья и новых творческих достижений.

Редакционный совет журнала «Образование и наука»

ИНФОРМАЦИЯ

Екатеринбургская книжная выставка ВТОРАЯ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННАЯ ВЫСТАВКА-ЯРМАРКА

06–09 октября 2009 года

Центр Международной Торговли, Екатеринбург, ул. Куйбышева, 44
Выставочное общество «Уральские Выставки»
Свердловская областная универсальная научная библиотека
им. В. Г. Белинского

приглашают на 2-ю Екатеринбургскую книжную выставку.

Цель выставки – представление и продвижение новинок книгоиздательской продукции и издательских программ для читателей, книжных магазинов и библиотек; представление технологий, компьютерных программ и оборудования для компаний, обслуживающих интересы современного читателя.

Основные направления выставки:

Книги:

• научная, научно-популярная, деловая, художественная, учебная, справочная и энциклопедическая литература;

- книги для детей;
- альбомы по искусству;
- подарочные книги;
- аудиокниги;
- электронные книги

Другие издательские продукты:

- карты и атласы;
- наглядные учебные пособия;
- периодические издания;
- ноты;
- полиграфическая продукция;
- букинистическая литература

Книготорговые организации

Типографское оборудование

Оборудование, материалы и технологии для реставрации книг

Канцелярские товары

Сувенирная продукция

Компьютерные просветительские и обучающие программы, компьютерные игры

Интернет-издания, интернет-библиотеки, интернет-кафе.

Программное обеспечение для чтения электронных книг и документов

Книжная и офисная мебель и оборудование.

В стоимость участия входят: аренда выставочных площадей с ковровым покрытием; реклама и охрана выставки; размещение информации об участнике в официальном каталоге (1/6 формата А4) и 1 экземпляр каталога; уборка павильона; 1 м фризовой надписи на стандартный стенд или табличка на рабочее место.

Для иногородних участников предусмотрено бронирование номеров в гостиницах (прайс-лист гостиниц вы сможете получить у менеджера выставки).

В программе выставки: конкурсы на золотую, серебряную, бронзовую медали, дипломы выставки.

ВНИМАНИЕ! Заявка на участие в конкурсе аннулируется в случае демонтажа стенда фирмой-участником до официального окончания выставки.

Регистрация участников:

Вы заполняете заявку на участие и направляете ее в адрес организатора по e-mail: rushentseva@uv66.ru, [Http://www.uv66.ru](http://www.uv66.ru) или факсу: +7 (343) 355-51-95, 310-03-30. На основании заявки Вам предоставляется счет. Оплата производится предварительным банковским перечислением или за наличный расчет. Расположение стенда на предоставляемой площади гарантируется при оплате не менее 50% по счету в сроки, оговоренные Организатором. Последний срок подачи информации в каталог за две недели до начала выставки, информация о компании участника, поступившая позже указанного срока, попадает в дополнение к каталогу.

Порядок проведения выставки:

- Заезд участников на выставку 05 октября с 09.00 до 18.00 ч.
- Рабочие дни: 06-08 октября с 10.00 до 18.00 ч.
- Официальное открытие выставки 06 октября в 12.00 ч.
- Церемония награждения медалями и дипломами 09 октября в 16.00 ч.

**Россия, 620027, Екатеринбург, ул. Свердлова, 11а, оф. 507,
Тел./факс: +7 (343) 355-51-95, 310-03-30**

E-mail: rushentseva@uv66.ru, <http://www.uv66.ru>

Межвузовская конференция молодых ученых
ПСИХОЛОГИЯ – НАУКА БУДУЩЕГО

5–7 ноября 2009 г.

Государственный академический университет гуманитарных наук
Институт психологии Российской академии наук

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в работе 3-й Всероссийской межвузовской конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» 5–7 ноября 2009 года.

К участию в конференции приглашаются молодые ученые: кандидаты наук до 35 лет, аспиранты, магистранты, студенты старших курсов.

В рамках конференции предполагается проведение следующих секций:

1. Методология и теория современной психологии
2. Общая психология, история психологии
3. Психология личности
4. Психология развития
5. Социальная и историческая психология
6. Психология труда и инженерная психология
7. Психофизиология
8. Клиническая психология
9. Этническая и кросс-культурная психология
10. Психология одаренности и творчества

Окончательный состав секций будет сформирован на основе поступивших заявок.

В рамках конференции состоится три круглых стола: «Психология семьи», «Защитные механизмы личности», «Идеи В. Б. Швыркова в современной науке» на которых участники конференции смогут выступить с докладами.

По ходу работы конференции пройдет ряд презентаций и демонстрационных тренингов, на которых участники конференции смогут ознакомиться с современными терапевтическими и бизнес-технологиями. С лекциями выступят ведущие ученые ИП РАН.

Для участия в конференции необходимо отправить заявку и тезисы по адресу электронной почты rnb_2009@mail.ru не позднее 15 сентября 2009 года. К участию в конференции принимаются теоретические, исследовательские, методические работы, а также программы исследований. В исследовательских работах должны быть обозначены и обоснованы объем выборки, математические методы, применявшиеся при анализе данных. Для доклада рекомендуется подготовить презентацию.

Принимаются тезисы объемом до 4 страниц в формате Word. Кегль – 14, интервал – полуторный, параметры страницы – все отступы по

2 см. В тезисах не должно быть выделений, подстрочных символов, таблиц, формул, рисунков, списка литературы.

Подробные требования к оформлению тезисов размещены на официальном сайте конференции. Бланк заявки можно загрузить с официального сайта конференции.

Организационный взнос за очное участие в конференции составляет 200 рублей, уплачивается при регистрации. Заочные участники организационный взнос не оплачивают.

Конференция будет проходить на базе Института психологии Российской Академии наук (г. Москва, ул. Ярославская, д. 13)

Контакты:

Е-mail: pnb_2009@mail.ru

Официальный сайт: <http://psy-future.narod.ru>

ДОКТОРАНТУРА И АСПИРАНТУРА РГППУ ТЕЛ. (343) 338–40–06

В университете осуществляется подготовка кадров высшей квалификации в системе послевузовского профессионального образования через докторантуру, аспирантуру, а также подготовка докторских и кандидатских диссертаций в форме соискательства.

Университет имеет успешный опыт работы в этом направлении. Аспирантура существует в университете с 1987 г.

В настоящее время проходят обучение более трехсот аспирантов, докторантов, соискателей по 23 специальностям аспирантуры и 6 специальностям докторантуры. Руководят подготовкой аспирантов более 80 научных руководителей (докторов и кандидатов наук).

Перечень научных специальностей аспирантуры:

- 01.01.07 – вычислительная математика
- 01.04.14 – теплофизика и теоретическая теплотехника
- 02.00.01 – неорганическая химия
- 05.02.01 – материаловедение (в машиностроении)
- 05.03.05 – технологии и машины обработки давлением
- 05.03.06 – технологии и машины сварочного производства
- 05.09.01 – электромеханика и электрические аппараты
- 05.13.12 – системы автоматизации проектирования (в машиностроении)
- 05.16.04 – литейное производство
- 07.00.02 – отечественная история
- 08.00.01 – экономическая теория
- 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством (по отраслям и сферам деятельности)
- 09.00.11 – социальная философия
- 12.00.01 – теория и история права и государства, история учений о праве и государстве
- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (специальные дисциплины; физика)
- 13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования
- 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии
- 19.00.07 – педагогическая психология
- 19.00.13 – психология развития, акмеология
- 22.00.06 – социология культуры, духовной жизни

Перечень научных направлений, по которым реализуется подготовка докторантов:

- теория и практика профессионально-педагогического образования в профессиональной школе;
- совершенствование методики преподавания специальных и общетехнических дисциплин в профессиональной школе (машиностроение, электроэнергетика, металлургия, информатика и вычислительная техника);
- психолого-педагогические проблемы в области педагогики профессионального и профессионально-педагогического образования;
- социология общего и профессионального образования;
- психолого-педагогические и медико-биологические аспекты организации трудовой и воспитательной деятельности;
- гуманитаризация процесса подготовки специалистов в профессиональной школе.

С 1991 г. действует диссертационный совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по общетехническим дисциплинам);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Председатель диссертационного совета – член президиума РАО, академик РАО, д-р хим. наук, проф. **Евгений Викторович Ткаченко**;
ученый секретарь – д-р пед. наук, проф. **Галина Дмитриевна Бухарова**

АВТОРЫ НОМЕРА

Аминов Тахир Мажитович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа. E-mail: tahir-aminov@yandex.ru

Амирова Людмила Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, директор Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, Уфа. E-mail: ipcrr@yandex.ru

Асадуллин Раиль Мирваевич – доктор педагогических наук, профессор, ректор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа. E-mail: dmt@ufamail.ru

Ахметов Линар Гимазетдинович – доцент, проректор по учебной работе Елабужского государственного педагогического университета, Елабуга. E-mail: aling@list.ru

Бухарова Галина Дмитриевна – ученый секретарь совета по защите докторских и кандидатских диссертаций, доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: buharova@e1.ru

Галанова Марина Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института профессионального образования и информационных технологий Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. E-mail: dmt@ufamail.ru

Ибакаева Екатерина Константиновна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: e.ibakaeva@mail.ru

Исламова Зулъхиза Исмагиловна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой педагогики и психологии профессионального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, УФА. E-mail: dmt@ufamail.ru

Кабанов Александр Михайлович – аспирант УГТУ – УПИ, старший преподаватель филиала УГТУ – УПИ в г. Краснотурьинске, Екатеринбург. E-mail: alexustu@rambler.ru

Киселев Евгений Анатольевич – аспирант кафедры педагогики и психологии Российской международной академии туризма (Москва), старший преподаватель кафедры менеджмента туризма Уральского института туризма (филиала Российской международной академии туризма), Екатеринбург. E-mail: kiselev.59@mail.ru

Кусова Маргарита Львовна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: fil-ed@mail.ru

Майданова Светлана Юрьевна – преподаватель кафедры педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил. E-mail: majdanova@yandex.ru

Манько Наталия Николаевна – кандидат педагогических наук, докторант Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, Уфа. E-mail: dmt@ufamail.ru

Мурзина Ирина Яковлевна – доктор культурологии, профессор, заведующая кафедрой культурологии Уральского государственного педагогического университета. E-mail: ekb-ural@yandex.ru, kulturolog@uspu.ru

Олейникова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, директор Центра изучения проблем профессионального образования, Екатеринбург. E-mail: observatory@cvets.ru

Сегеда Татьяна Александровна – учитель географии высшей категории гимназии № 47 г. Екатеринбурга, аспирант лаборатории географического образования Института содержания и методов обучения РАО, Екатеринбург. E-mail: segeda_ta@mail.ru

Серегин Григорий Михайлович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры геометрии и методики обучения математике математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск. E-mail: gsergyogin@yandex.ru

Синякова Марина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики управления организацией, декан факультета менеджмента, повышения квалификации и переподготовки кадров Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: msinykova@yandex.ru

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Asadullin R. M. The System of Organization and Pedagogical Interaction of Educational Authorities, RAE and Teachers' Training Colleges

3

Manko N.N. Cognitive Visualization of Pedagogical Objects in Modern Educational Technologies

10

METHODOLOGY PROBLEMS

Aminov T. M. Theoretical and Methodological Basics of Historical and Pedagogical Research of the System of Vocational Education

31

Segeda T.A. Differentiation of Pupils' Education Based on Cognitive Styles

45

EDUCATIONAL STANDARDS

Oleynikova O.N. Professional Standards as a Factor Increasing the Quality of Education

55

VOCATIONAL EDUCATION

Syniakova M.G. Training Bachelors of Business Administration

63

Mursina I. Y. Training Bachelors of Arts (Education)

70

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Seregin G.M. Diagnostics of Pupil's Comprehension Levels

80

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Amirova L.A. The Problem of Teacher's Professional Mobility and its Perspective Development

86

CULTURE STUDIES

Kyselev Y. A. Culture Studies for Future Tourist Industry Employees.

97

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION.

Galanova M.A. Forming the Professional and Subjective Position of Future Teachers in Informational and Educational Environment.

104

Islamova Z. I. Introducing IT into the Educational Environment of Teachers' Training Colleges.

113

Cabanov A.M. Electronic Educational Resources – the Base for Integrated Courses.

124

CONSULTATIONS

Akhmetov L.G. Informational Environment in Project Work of Technology teachers.

130

Ibamaeva E. K. , Kusova M. L. Developing Listening Skills of Junior Pupils.

137

SCIENCE LIFE

Bukharova G. D. Dissertation Research Overview 2008 on the Current Issues of Vocational Education.

144

INFORMATION

151

AUTHORS

158

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, звание, 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.urogoao.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.

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		20462									
			журнал											
			«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)											
			Кому											
			(фамилия, инициалы)											
				Тел. б/д										
				ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА										
				на газету		20462								
				журнал										
		ПВ		мес-тер										
				«Образование и наука. Известия УрО РАО»										
				(наименование издания)										
		Стоимость подписки				Кол-во комплектов								
		переадресовки												
		на 200__ год по месяцам												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
		Куда												
		(почтовый индекс)												
		Кому												
		(фамилия, инициалы)												
				Тел.										

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

3. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

4. Объем статьи не более 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

5. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) на русском и английском языках, 3-5 ключевых слов, УДК

6. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

7. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора, аннотация, основной текст, список использованной литературы.

8. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

9. На отдельной странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

10. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

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, AI, 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.

5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала www.uogoao.ru.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uogoao.ru.

2. Перейти по ссылке в раздел СОТРУДНИЧЕСТВО.

3. Перейти по ссылке в раздел ПРИЕМ, УЧЕТ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ СТАТЕЙ.

4. Зарегистрироваться в базе данных.

5. После регистрации Вы можете разместить Вашу статью в разделе ДОБАВИТЬ СТАТЬЮ.

ВНИМАНИЕ!

При регистрации следует выбрать статус физического или юридического лица в зависимости от предполагаемого способа оплаты. Если Ваша статья оплачивается из средств организации или Фонда – то выбирается вариант «Юридическое лицо», если Вы предполагаете оплачивать статью лично – вариант «Физическое лицо».

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**Журнал теоретических
и прикладных исследований № 8(65)**

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.o.ru*

Подписано в печать 15.09.2009 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная