

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 11(68) Журнал теоретических и прикладных исследований Декабрь, 2009

ISSN 1994–85–81

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ.....	5
Загвязинский В. И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях	5
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	13
Блинов В. И. Дефицит педагогических кадров: прошлое, настоящее и будущее проблемы	13
Бутакова О. А. О конкретизации целей обучения в условиях инновационного образовательного процесса	23
КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ	31
Кочукова М. В., Свиридов В. В., Ткачева Н. М. Системный подход к разработке содержания баз тестовых заданий для проверки остаточных знаний	31
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	41
Бибик И. А. Формирование качеств конкурентоспособной личности профессионала в условиях специальной подготовки	41
Ефанов А. В., Патриков А. Н., Сергеев А. В., Шевченко К. В. Социальное партнерство в системе профессионального образования: опыт категоризации и реализации	48
Львова Е. Л. Особенности профессиональных компетенций учителя основ безопасности жизнедеятельности	60
Булаева М. Н. Теоретическая модель формирования административно-управленческой деятельности будущего менеджера образования	67
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	76
Беляев О. Б. Профессиональное самосознание как фактор развития интегральной индивидуальности офицера внутренних войск МВД России	76
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	86
Ганаева Е. А., Рындак В. Г. Развитие партнерства родительской ответственности и образовательного учреждения в маркетинговой деятельности.....	86
ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ.....	96
Папуловская Н. В. Модель преподавания учебной дисциплины: дидактический аспект	96
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	104
Стурикова М. В. Риторизация образовательного процесса как развитие коммуникативной компетенции учащихся и студентов.....	104
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	114
Борисова Е. А. Изучение и технология коррекции заикания у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	114

ДИСКУССИИ	123
Краснова О. В. Проблема поиска единого механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий: опыт структурно-динамического исследования	123
ЮБИЛЕИ	140
К юбилею Владимира Ильича Загвязинского, академика РАО, доктора педагогических наук, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации	140
ИНФОРМАЦИЯ.....	141
АВТОРЫ НОМЕРА	143
СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2009 ГОД	147

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 И. А. Софроновой

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

© Уральское отделение РАО, 2009

УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Редакционная коллегия и Редакционный совет журнала теоретических и прикладных исследований «Образование и наука. Известия УрО РАО» благодарит всех авторов и подписчиков нашего журнала за проявленное в 2009 г. внимание к изданию и поддержку его деятельности в интересах образовательного сообщества Уральского региона РФ.

Мы рады сообщить, что с 2009 г. в свободном доступе в Интернете на сайте www.uroraо.ru в разделе «Краткое содержание номера» размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах на русском и английском языках и пристатейные библиографические списки статей, опубликованных в журнале. В целях обеспечения информационной открытости издания в разделе «Архив» мы выставили полнотекстовые электронные версии номеров с 2005 по 2008 г. В 2009 г. укрепился состав Редакционного совета, в число членов которого вошли доктор наук Вирджинского университета Татьяна Савельева (США), доктор наук, профессор Университета М де Монтень Мариза Денн (Франция), доктор наук, профессор Рижского технического университета Лариса Зайцева (Латвия).

В 2009 г. большой интерес читателей вызвали материалы популярных рубрик: профессиональное образование, общие вопросы образования, теория образования, проблемы методологии, философия образования, информационные технологии в образовании, культурологические исследования, история педагогики, гуманитарные науки в образовании, специальное коррекционное образование, здоровьесберегающие технологии в образовании, психологические исследования в образовании, реализация образовательных стандартов, квалиметрический подход в образовании, образование за рубежом, этнопедагогика, образовательные технологии, проблемы дидактики. В текущем году в журнале опубликованы работы 267 авторов, в том числе 44 аспирантов вузов РФ и 59 докторов наук.

Наше издание включено в Реферативный журнал и Базу данных ВИНИТИ. За последние два года более чем в 3 раза вырос импакт-фактор «Известий УрО РАО». По итогам РИНЦ за 2008 г., среди 224 печатных периодических изданий РФ образовательной направленности наш журнал вошел в первую десятку изданий, имеющих наибольшее значение импакт-фактора (см. www.elibrary.ru, раздел «Тематический рубрикатор». Подраздел «14.00.00. Народное образование. Педагогика», данные на 22.10.09).

В 2009 г. журнал принял деятельное участие в жизни научного педагогического сообщества Уральского Федерального округа, войдя в состав оргкомитетов 1-й Международной научно-практической конферен-

ции **«Развитие системы управления персоналом в современных организациях»**, Международной научно-практической конференции **«Инновационные направления в образовании»** и V Всероссийской научно-практической конференции **«Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций»**.

За активную информационную поддержку развития инновационных процессов в сфере образования УрФО в марте 2009 г. журнал «Образование и наука. Известия УрО РАО» удостоен Диплома лауреата 11-й межрегиональной специализированной выставки «Образование от А до Я». В сентябре 2009 г. журнал стал лауреатом Всероссийской выставки лучших учебно-методических изданий в г. Сочи, а в октябре награжден Почетным дипломом Екатеринбургской книжной выставки.

Уважаемые коллеги, мы искренне надеемся на продолжение плодотворного сотрудничества в 2010 г.!

Редакция

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

УДК 37.011

В. И. Загвязинский

ИСТОКИ И ХАРАКТЕР ТИПИЧНЫХ ОШИБОК В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье с целью профилактики недочетов и повышения методологической культуры педагогов-исследователей раскрываются истоки и характер типичных недостатков и ошибок в изложении, определении ведущих идей, процедур педагогического исследования.

Ключевые слова: творческое ядро исследования, имитация научного поиска, методологическая культура, характерные ошибки в процедуре исследования и в изложении.

Abstract. The paper reveals the origin and nature of typical mistakes made when defining main ideas and procedures of pedagogical research, as well as in carrying out the latter. The purpose is to prevent and improve methodological culture of pedagogical researchers.

Index terms: the creative core of research, imitation of research, methodological culture, typical errors in the procedure of research and its description.

В последние годы большую озабоченность научной общественности и инстанций, проводящих аттестацию научных кадров в сфере образования, вызывает невысокое качество многих представляемых к защите педагогических исследований. Анализ значительного массива выполненных диссертационных работ и отчетов позволяет утверждать, что это явление имеет общие истоки. Необходимо вскрыть причины, порождающие воспроизведение, тиражирование одних и тех же характерных недостатков, провести своеобразную работу над типичными ошибками с целью их профилактики.

Работы, о которых идет речь, можно условно разделить на несколько больших групп:

- лжеисследования (подлинное исследование заменяется его имитацией);
- исследования, в которых не определены или неверно определены исходные понятия, ведущие идеи и основные результаты (продукты) педагогического процесса;
- работы с допущенными нарушениями общепринятых требований к логике и содержанию процедур, с неадекватностью методов исследования;

• исследования, содержащие ошибки и нарушения при изложении процесса и результатов.

Принятое нами деление достаточно условно: в реальности перечисленные, весьма труднопреодолимые погрешности и недочеты могут сочетаться и порождать друг друга. В частности, нестрогость и размытость исходных позиций порождают несостоятельность процедур, нечеткость логики, неубедительность представления результатов.

Каковы же корни столь существенных изъянов и ошибок? Дело в том, что на рубеже XX и XXI вв., в эпоху перестройки и обновления социального строя в России и ее образовательной системы, друг на друга наложился два потока социальных явлений: с одной стороны, небывалый взлет творческой активности педагогов, когда педагогический поиск стал массовым явлением, а с другой – кризис финансирования и отток специалистов из педагогической сферы. В этих условиях, чтобы удержать кадры, были резко снижены требования, опущена «планка» качества исследования. Трудно осуждать людей, допустивших это, ибо они стремились помочь творческим педагогам «выжить», поддержать в трудную пору образование. Однако снижение требований привело к далеко идущим негативным последствиям: большому количеству незрелых диссертаций, массовому «производству» докторов наук, не обладающих должной научной и методологической подготовкой, которые тут же стали готовить подобных себе научных работников. Возникли дефицит методологической культуры соискателей, коррупция в научной сфере.

Обнаружились и некоторые старые болячки: тяга к формальным показателям, к усредненным подходам, стремление опереться на прежние образцы и шаблоны, часто не лучшего качества. К ним добавились новые трудности и издержки, связанные с неопределенностью идеологических ориентиров, недооценкой отечественных образовательных традиций, поспешностью в принятии решений и завершении выполняемых исследований.

Рассмотрим подробнее ошибки и недостатки, допускаемые авторами научных исследований, в соответствии с указанными выше четырьмя группами.

1. Подмена подлинного исследования его имитацией, отсутствие творческого ядра, внутренняя пустота. Довольно распространен вариант, когда представленная работа обладает всеми внешними атрибутами исследования: определены тема, объект, предмет, проведен эксперимент и т. д., однако нет основного – отсутствует конструктивная идея, предмет содержательно не раскрыт, неясен замысел, неконкретна гипотеза, т. е., по существу, отсутствует творческое ядро, сердцевина исследования. Исследование подменяется его имитацией, словесным «переодеванием» уже известного, камуфляжным псевдонаучным прикрытием (схемами, формулами, сложными формулировками и т. п.). В таких рабо-

тах можно обнаружить и более мелкое жульничество, например «реконструкцию» гипотезы под полученные результаты и выводы, что позволяет автору заявить, что его гипотеза «полностью подтвердилась». Встречаются также масштабные подтасовки: заимствование чужих мыслей, данных, находок без ссылок на подлинного автора (плагиат), а также прожектерство, обычно связанное с предложением глобальных решений, с поиском призрачной «педагогической панацеи». Причем попадают прожектеры-спекулянты, стремящиеся извлечь выгоду из внешне привлекательных проектов, а есть убежденные, искренне верующие во всемогущество своих предложений фанатики, разубедить которых очень трудно, даже прибегая к квалифицированной экспертизе и опытно-экспериментальной проверке того, что они предлагают. Так было, например, со сторонниками тетрадей на печатной основе, представляемых как универсальное средство эффективности обучения, с методом КСО (коллективного опыта обучения), с предложением форсированного обучения в младших классах быстрому чтению.

Приведем характерные примеры неверных или несостоятельных подходов в данной группе работ.

Отсутствие продуктивной идеи, замысла, концептуальной базы исследования (или новизны в идее, или нового способа реализации уже выдвинутой идеи) не дает возможности развить ее (идею) в замысел, а последний в гипотезу. Это, как уже говорилось, обуславливает неудачу работы в целом. Ведь именно идея является «пусковой искрой» мышления, рождает движение к новому, стимулирует поиск. Таковы, например, идеи прочной знаниевой опоры, опережающего обучения, синтеза традиционных и новых технологий в дидактике, опоры на креативность, формирования личности в коллективе в социальном воспитании и перевоспитании и др.

«Война с ветряными мельницами» – с несуществующим или давно поверженным «противником». К данному виду недостатков относятся, к примеру, доказательства несостоятельности насильственной авторитарной педагогики, непригодности средств сообщающего и репродуктивного обучения для развития творческого потенциала учащихся или воспитания, основанного на бесконечных мероприятиях.

Выбор для «разоблачения» традиционного и утверждения нового не лучших образцов существующих систем: для доказательства эффективности предполагаемого подхода и средств иногда используются не только не лучшие, а как раз худшие образцы старого арсенала действий. Так, при доказательстве преимуществ новых информационных технологий обучения их продуктивность сравнивается не с яркой, проблемно построенной лекцией специалиста, а с ординарной лекцией информационного типа.

«Изобретение велосипеда» (ошибка очевидности, или $2 \times 2 = 4$) – очередное подтверждение уже известных выводов или положений. Это

может выражаться в создании общих схем, описании этапов развития или формирования определенных качеств, универсальных процедур, уже известных ранее и не отражающих специфики изучаемого объекта. Нередко применяется общая схема деятельности (цель – мотив – средства – процесс – результат) с прибавлением только наименования процесса.

Используется и прием **словесного или даже концептуально-словесного «переодевания»**. Например, при трактовке педагогического процесса на основе синергетики переход в новое качество именуется флуктуацией, состояние неустойчивости – хаосом, а воздействие на воспитуемого, получающее его внутренний отклик, – резонансным воздействием (здесь не имеются в виду те случаи, когда новые подходы и термины способствуют получению новых результатов).

Зачастую в целях убедительности авторы прибегают к спекуляциям с помощью **математического камуфляжа**. Однако вводимый без должной проработки оснований и инструментария математический аппарат только тиражирует и усиливает ошибки, создавая видимость научной доказательности.

2. Принятие за основу неверных подходов и общих ориентиров. Это ошибки стратегического плана, искажающие сам характер, процесс и результаты исследования.

Ложное понимание целей и результатов образования – расхождение, имеющие распространение в административных и даже научных кругах ориентация на знания как конечный результат обучения; непонимание гуманистических и человекоформирующих функций образования; недооценка личностных и социальных качеств человека как основных продуктов образования; восприятие образования не как сферы культуры и важного условия развития цивилизации, а только как сферы услуг в системе рыночной экономики. К сожалению, подобного рода искаженные представления можно было обнаружить и в ряде директивных документов федерального уровня.

Сведение сути образовательного процесса к одной из его сторон или одному из аспектов. Аспектный подход к анализу и решению проблем в принципе правомерен, но лишь при условии, если он не претендует на универсальность и не подменяет целостного подхода. Так, изучая проблемы материально-финансового обеспечения, целесообразно представить образование как экономическую категорию. Однако вопросы о мерах оптимизации образовательного процесса, касающиеся экономии средств, минимизации затрат, поиска дополнительных ресурсов финансирования, не могут рассматриваться без учета роли образования как фактора социального и личностного развития, как сферы культуры. Конечно, вполне возможно исследование образования и как сферы услуг, и как поля информатизации, и как объекта социального регулирования,

и как объекта здоровьесбережения, однако авторы должны отдавать себе отчет в важности, но не исчерпывающей полноте того или иного аспекта.

Прямая философско-методологическая дедукция. Философское – конкретно-методологическое – знание всегда выступает базой, руководящим ориентиром конкретно-научного, в том числе педагогического исследования. Но оно не должно его заменять, служить схемой, трафаретом, под которые подгоняется конкретное содержание. Являясь инструментом познания, философско-методологическое знание лишь направляет, но не подменяет научное исследование. Надежда же получить новое знание на основе прямой дедукции философских, методологических, общенаучных подходов (диалектики, синергетики, кибернетики, теории систем и др.) на конкретно-педагогическое исследование призрачна. Гораздо более реальна опасность «навязывания» определенной системы мышления, заданных схем, заранее предполагаемых результатов. Реально это ведет к игнорированию имманентных законов развития, к прямолинейным объяснениям, в которых упускаются из вида опосредующие звенья и факторы, например объяснение того, как информация переходит в знание через выявление заложенного в ней для данного человека смысла, или того, как общая надличностная культура становится достоянием личности через знак, символ, миф, а нравственная норма обеспечивает готовность к нравственному действию через накопление опыта, умений, эмоциональных оценок.

Суммативность, мозаичность подходов к исследованию. Очень распространенной является ситуация, когда в качестве равнозначных, рядоположенных декларируется и используется множество позиций и подходов: гуманистический, личностно-ориентированный, социально-личностный, системный, деятельностный, культурологический и др. При этом остается неясным, как сочетаются и взаимодействуют все эти подходы, какие факторы развития выявляются, какой подход положен в основу исследования, как он интегрирует остальные. В результате не достигается единства и системности в построении и проведении исследования.

Подмена содержания гипотезы как предположительного (гипотетического) суждения другими положениями: в работе могут использоваться верные, но уже известные точки зрения, либо общие утверждения, которые, из-за их некорректности, невозможно проверить, либо перечни вопросов, на которые нужно найти ответ, либо перечисления этапов исследования, которые необходимо осуществить («сформулировать концепцию», «создать модель», «разработать технологию» и т. д.).

3. Нарушение логики и требований к организации и содержанию исследовательских процедур.

Неразличение и смешение исследовательских и практических подходов и процедур. Несомненно, большинство педагогических иссле-

дований должно иметь прикладное значение, влиять на совершенствование практики. Процесс исследовательской работы включает как теоретический, так и практический аспекты, которые тесно взаимосвязаны, однако их следует различать и не подменять один аспект другим. Скажем, факты повышения успеваемости, роста числа социально одобряемых поступков воспитанников могут свидетельствовать об успешности нововведений, если доказана их зависимость от этих нововведений.

Полная или частичная потеря предмета исследования, т. е. тех связей, факторов, зависимостей, которые существенно влияют на результаты, может произойти из-за широких экскурсов за пределы предмета, отвлечения внимания на другие, не подлежащие исследованию в данной работе связи, понятия, факты.

Выпадение логических звеньев исследовательского процесса. Как ни странно, в работах довольно часто можно обнаружить сбои в описании, нарушения в изложении процесса преобразований. Порой очень детально обосновываются подходы и методика работы и сразу приводятся результаты. Реальное протекание процесса, его трудности, поиски индивидуального подхода, формирование психологических механизмов, педагогическая инструментовка остаются нераскрытыми.

Нарушение логической преемственности основных звеньев исследования. Все основные звенья исследования – тема, проблема, цель, задачи, идея, замысел, гипотеза, содержание и результаты преобразований – должны быть связаны сквозной содержательной линией, раскрывать процесс необходимо с разных сторон, однако этапы работы, ее компоненты не могут дублировать и повторять друг друга.

Потеря субъекта. Важнейший субъект педагогического процесса – ребенок, учащийся, воспитанник куда-то исчезает из поля зрения исследователя, он превращается в некий абстрактный объект, отдельные черты, динамика развития которого лишь косвенно и обобщенно отражаются в схемах, таблицах, диаграммах, коэффициентах, общих выводах. Получается бездетная, если не сказать еще резче, – бесчеловечная педагогика.

4. Неумение четко и лаконично изложить в работе процесс и результаты исследования. В данном случае речь идет о подлинных, состоявшихся исследованиях, ибо ошибки в изложении малопродуктивного или несостоявшегося исследования не представляют никакого интереса.

Логическая нестройность работы, понятийная неразбериха, отклонение от основного предмета изучения, многократные повторения не только мыслей, но и одних и тех же фраз – все это мешает восприятию, не дает возможности донести результаты исследования до широкой аудитории. Обратимся к некоторым наиболее характерным ошибкам и просчетам этого типа.

Неверный выбор «ключа» изложения. Способ («ключ») представления результатов научного исследования должен быть аналитико-синтези-

ческий, логико-доказательный, хотя, если это уместно (в зависимости от ситуации, содержания того, что нужно раскрыть), изложение может быть отчасти образным, публицистическим, полемически заостренным.

Иногда аналитический способ описания изысканий подменяется отчетом о проделанной работе и проведенных мероприятиях, приводятся перечни-перечисления объектов, методов, подходов или же изложение напоминает учебное пособие, в котором автор воспроизводит собственный путь познания того, что наработано в науке.

Нарушение аспектной чистоты и единой концептуальной направленности. Аспекты (точки, позиции исследования) могут меняться, быть разнообразными, но в каждом относительно законченном фрагменте работы требуется выдержать один определенный аспект (аспектная чистота), все же использованные аспекты, в итоге, в совокупности должны воссоздать единую, целостную концепцию исследования, выявить общие подходы, взгляды, толкования процессов, смыслов и результатов.

Нечеткость и размытость ведущих понятий. По возможности следует избегать присущей обыденному языку многозначности (полисемии), когда одно и то же понятие (скажем, деятельность или учет индивидуальных особенностей) трактуется без всяких пояснений (то как подход, то как содержание деятельности, то как закономерность, то как требование, то как метод, то как прием). Нечеткость понятий приводит к их подмене. Проблема нередко путается с целью, предмет совпадает с темой, а не раскрывает ее, гипотеза превращается в изложение концептуальных положений.

Логическая несогласованность объема части и целого: содержание глав должно исчерпывать тему и не выходить за ее пределы; содержание разделов (параграфов) внутри главы должно раскрывать содержание главы и также не выходить за пределы, определяемые ее названием; на все поставленные задачи должны быть даны ответы. Эти простые логические правила подчас нарушаются.

Непропорциональность объемов основных частей. Никаких точных параметров в этом плане установить невозможно. Однако понятно, что если теоретический раздел содержит много информации, которая не находит выходов в практическую часть, то такая информация оказывается излишней, а раздутый объем лишь затрудняет понимание излагаемого.

Злоупотребление цитатами. Проявление боязни самостоятельности, бывает, доходит до крайности, и тогда цитаты выступают в качестве «костылей», без которых автор не рискует передвигаться. Изложение фактически идет под девизом: «Ни шагу без цитаты». И уж совсем удивляют неединичные случаи, когда автор обильно цитирует ... самого себя (самоцитирование).

На заключительной стадии исследования мы бы рекомендовали особенно тщательно работать над текстом автореферата, проспекта будущей

книги или отчета, выверяя логику, содержание, стиль изложения, устраняя ошибки и просчеты.

Известно, что автореферат диссертации или проспект – модель самой диссертации, книги, отчета. Окончательное выстраивание и «отделка» оригинала эффективны тогда, когда содержание и логика модели хорошо продуманы и отработаны. Современная форма автореферата диссертации представляется нам в целом вполне оправданной. Но напрашиваются и некоторые предложения по ее совершенствованию. На наш взгляд, целесообразно отдельно выделять исходную концепцию, базовые теоретические положения исследования, иначе они занимают значительную часть гипотезы, вытесняя столь необходимую конструктивную ее часть.

Полезно более развернуто изложить теоретическое ядро исследования, отдельно выделить ведущую идею, замысел, ее воплощающий, и затем уже его развертывание в гипотезу. Предпочтительнее опорные теоретические положения исследования дать не в перечислительном плане, а как систему, выделив ведущие концептуальные положения, и предложить не список использованных методов, а их систему – методику конкретного исследования.

Отработав реферат или проспект, выверив их логику, понятийную систему, устранив погрешности, можно увереннее закончить отработку текста диссертации, монографии, отчета.

Говорят, что не ошибается тот, кто ничего не делает. Учиться и на ошибках других, и на собственных не зазорно, а вполне разумно и целесообразно, а вот повторять свои и чужие ошибки вряд ли полезно – лучше их предупредить.

Литература

1. Загвязинский В. И. Теория обучения в вопросах и ответах. М., 2006.
2. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Сборник заданий по практической методологии педагогического исследования. Тюмень, 2009.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. М., 2006.
4. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики. Новый этап. М., 2006.
5. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М., 2008.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

В. И. Блинов

ДЕФИЦИТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальным для современной педагогической науки проблемам дефицита преподавательских кадров и требований, предъявляемых к личности учителя. Чтобы разобраться в данных проблемах, автор обращается к их ретроспективе и рассматривает в преломлении вопросов профессиональной подготовки учителей различные исторические периоды, начиная с эпохи Петра I.

Ключевые слова: функции учителя, профессиональные и личностные качества учителя, профессиональная подготовка учителей, научные подходы к разработке значимых качеств учителя, общественно-педагогическое движение, проблема дефицита педагогических кадров.

Abstract. The paper deals with urgent problems of deficit of teachers and requirements to the personality of a teacher. In order to investigate the above problems the author refers to history and shows how they were solved in different periods of time, starting with the reign of Peter I.

Index terms: responsibilities of a teacher, professional and personality qualities of a teacher, teacher training, scientific approaches to the development of the basic qualities, social and pedagogical movement, the problem of deficit of teachers.

Каждая переходная эпоха сопровождается переосмыслением общественных и государственных ценностей, и как следствие, появляются новые требования к подготовке учителя. Одним из таких периодов в России стал конец XX – начало XXI в. Сегодня к трудностям страны добавился общемировой экономический кризис. В безвременье 90-х гг., когда практически каждая семья была занята борьбой за выживание, а школа стремилась избавиться от воспитательной функции, учительство переживало «кризис целей». Сейчас это время как будто бы позади, но проблемы образования и учителя не перестают быть первостепенными.

В 1927 г. М. М. Рубинштейн писал о том, что на определенном этапе развития общества учитель стал выполнять триединую функцию: «заместителя» родителей, носителя определенных историко-культурных ценностей и представителя государства [7]. Сама сущность педагогической де-

тельности не менялась – с течением времени менялись представления о ней общества и государства и, соответственно, требования к профессиональным и личностным качествам учителя. Подчеркнем, требования «внешние», общественно-государственные (или государственно-общественные!). И противоречие между общественной триединой функцией профессии учителя и изменениями в индивидуальных образцах поведения конкретной личности постепенно увеличивалось. Это противоречие можно разделить на составляющие: несовпадение между быстро меняющейся социально-образовательной ситуацией и сложившимся стилем деятельности педагога; между творческими устремлениями учителя и канонами, нормативами, свойственными педагогическому коллективу, органам управления, родителям учеников. Расхождения могли бы быть преодолены при условии анализа самой педагогической деятельности, выделения ее функций, объективно обусловленных образовательной практикой, и построении содержания педагогического образования в соответствии с выделенными функциями. В этом случае было бы выделено объективное основание для оценки деятельности учителя вне зависимости от множества субъективных взглядов. Однако пока такой анализ не проведен и противоречия не сняты.

Как складывалась триединая функция учителя, как росло число подходов к представлениям о его профессионально-личностных качествах и одновременно усугублялось вышеуказанное противоречие, можно бегло проследить на отдельных исторических примерах.

XVIII век – время попыток создания системы образования России. Наиболее активно эти попытки предпринимались в начале и конце столетия – во времена правления Петра I и Екатерины II. Педагогическая наука в России в то время еще только зарождалась. Делом образования в стране всецело занималось государство. Представления о качествах учителей формировались под влиянием царских именных и сенатских указов, а также приближенных к государю лиц (Ф. Прокоповича, Ф. С. Салтыкова, И. Т. Посошкова и др.). *Высокопрофессиональных учителей постоянно не хватало*, поэтому Петр I приглашает специалистов-иностранцев и особо следит за развитием подготовки отечественных.

В учителях ценятся профессионализм, стремление к самосовершенствованию, светские манеры. Православные религиозные истины начинают приобретать характер государственной идеологии, укрепляющей власть. Основной акцент делается на выработку методических приемов, способствующих выявлению и развитию талантов учеников, многие из которых впоследствии сами становились учителями.

Екатерина II также стремилась развивать и укреплять государственную систему образования. Впервые были поставлены вопросы о воспитании как о науке, о целях воспитания и средствах их достижения, у обще-

ства и государства по-прежнему существовала острая потребность в профессионально подготовленных учителях. Облик учителя обсуждался в работах И. И. Бецкого, Ф. И. Янковича де Мириево, А. А. Прокоповича-Антонского, Е. Р. Дашковой, И. Ф. Богдановича, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева, А. Ф. Бестужева. Было положено начало педагогической науке в России.

Стоит отметить, что эволюция представлений о качествах учителя явно носит прогрессивный характер. Увеличение и повышение требований к учителю невозможно оценить иначе как положительно. Пусть многие требования к учителю, сформулированные, к примеру, И. И. Бецким, так и остались на бумаге, но выглядят они до сих пор очень привлекательно. В частности, в связи с тем, что создаваемые учебные заведения были закрытого типа и воспитанники находились там вплоть до совершеннолетия, утверждалось, что воспитатели должны заменить детям родителей и относиться к ним с родительской любовью и заботой.

Проблему профессиональной подготовки учителей начал решать Ф. И. Янкович де Мириево. Петербургская учительская семинария с 1786 г. за 17 лет подготовила 425 учителей для народных училищ, затем (при Александре I) была преобразована в Педагогический институт. Однако *учителей постоянно не хватало*. Очевидно, поэтому государство стремилось сделать профессию привлекательной.

Постепенно учителя становятся государственными служащими, для них создаются четкие должностные инструкции, упорядочиваются условия работы (учебники, количество часов, формы отчетов и т. д.). Государство обеспечивает социальные потребности учителей, но при этом предпринимает попытки регламентировать и их личную жизнь (предоставление квартир и запрет ночевать вне них). Кроме того, с государственной точки зрения на первый план выдвигаются нравственные личностные качества учителей (способность подать пример ученикам, этичное отношение к коллегам). Наконец, в подготовке учителей делается акцент на практические знания и умения (знание методики, правил ведения документации). Подготовка приобретает ступенчатый характер: учителя малых народных училищ получают среднее специальное образование, учителя главных училищ – высшее. Профессия становится массовой.

Государственную идею «просвещенного абсолютизма» поддерживала прежде всего сама Екатерина II и круг приближенных к ней лиц (Е. Р. Дашкова, И. И. Бецкой, Г. Н. Теплов, Ф. И. Янкович де Мириево). Либеральную позицию выражали работы И. Ф. Богдановича, А. А. Прокоповича-Антонского, А. Ф. Бестужева, Н. И. Новикова. Демократическую точку зрения представлял А. Н. Радищев. Сторонник радикальных мер, он отстаивал гражданские права, настаивал на политическом воспитании, привлекал внимание к судьбе простого народа в России. Однако оба направления были сторонами одной медали: политическое воспитание так

или иначе предполагало служение интересам какого-либо класса. Политизация личности учителя, весьма вредная для дела воспитания, в это время уже начиналась. Об этом в начале XX в. напишет П. Ф. Каптерев, незадолго до смерти практически точно угадавший дальнейший ход развития профессии [4].

Преемственностью по отношению к екатерининской эпохе характеризовались реформы Александра I в сфере образования. В 1802 г. было учреждено Министерство народного просвещения. Учителю предписывалось быть религиозным, твердым в христианских убеждениях, верным в любви к Отечеству и русскому народу, понимающим его потребности.

На протяжении XIX в. основными требованиями к профессиональным качествам учителя являлись, прежде всего, хорошие знания предмета и методики его преподавания. Однако уровень этих знаний отличался в зависимости от типа учебного заведения, в котором работал учитель. Государство пыталось осуществить принцип материальной заинтересованности служащего в своем труде, делая в профессиональной подготовке учителя особый упор на представителей среднего сословия.

В XIX в. сформировалось несколько подходов к представлениям о качествах учителя: государственный, религиозно-философский, естественнонаучный (или либеральный) и революционно-демократический. Общим для них является внимание к личностным качествам, отличие же состоит в представлениях о наборе этих качеств, системе подготовки учителей, организации условий их труда.

Пожалуй, именно в этот момент набор невыполнимых требований начинает разрастаться, а направления общественно-педагогического движения, можно сказать, конкурируют между собой за жизнеспособность своих идей.

Так, представители философско-религиозных течений (славянофильство, почвенничество, ближе к концу столетия – христианская философия) создают основу для развития философского мировоззрения учителя, подчеркивают значение его гуманистической миссии в обществе. Но идеалистичность данных направлений делает их идеи о качествах учителя трудно реализуемыми в практике массовой школы.

Благодаря публицистической полемике западников и славянофилов одним из значимых качеств учителя объявляется «отеческая» любовь к детям и уважение к личности ребенка; важным считается умение найти подход не только к воспитаннику, но и к его семье, так как для успеха воспитательного процесса нужно объединить усилия учителя и родителей.

Собственно научный подход к разработке значимых профессиональных и личностных качеств учителя прослеживается в трудах представителей естественнонаучного направления общественно-педагогического движения (К. Д. Ушинский, П. Г. Редкин, Н. И. Пирогов, А. Н. Остро-

горский, М. И. Демков и др.). В их работах синтезируются идеи западно-европейской науки и отечественные педагогические традиции. Главенствующее место отводится личностным качествам учителя, продолжением которых являются профессиональные. Наряду с требованиями глубоких знаний антропологического характера подчеркивается такое качество учителя, как «орудие нравственного влияния» – любовь к детям, на основе которого строятся остальные: умение установить дисциплину, владение принципами индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, умение работать с семьями учеников, уважение к личности ученика. Выдвигается и ряд предложений по созданию условий труда учителя, призванных обеспечить осуществление значительно расширившихся требований к его личности.

К концу XIX – началу XX в. благодаря сторонникам естественнонаучного, антропологического и христианско-философского направлений существенно развились, были научно и философски подкреплены подходы к характеристике основных качеств учителя. Оппозицию православно-патриархальной государственной точке зрения составили приверженцы свободного воспитания, взгляды которых и качественно новые подходы к представлениям о свойствах учительского труда в значительной мере отличались от преследуемой государством цели воспитания. В частности, много споров вызвала педагогическая теория свободного воспитания А. Н. Толстого. Впоследствии С. И. Гессен назовет теорию Толстого анархизмом, основанным на ложном понимании свободы [2]. Свобода, по мнению писателя, состоит не в отсутствии подавления извне, это внутренняя способность противостоять любым нежелательным для личности воздействиям со стороны. Любовь учителя проявляется в воспитании внутренне свободной личности, каковой должна быть и сама личность воспитателя. Степень жизнеспособности данных убеждений, появившихся на рубеже XIX–XX вв., показал дальнейший ход истории.

Перед Россией начала XX в. в очередной раз встала *проблема высокопрофессиональной подготовки учителей*. Она была предопределена развитием общества и государства прошедшего столетия, развитием педагогической науки и сформировавшимися требованиями, предъявляемыми к учителю. До сих пор система подготовки учителей была ориентирована на подготовку добросовестного исполнителя, от учителя не требовалось творческого подхода к своей деятельности и философского ее осмысления.

Попытку философского осмысления педагогического процесса в стране предпринимали многие видные ученые (П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен и др.). П. Ф. Каптерев в статье «Педагогика и политика» указывал на опасность политизации школы и самой личности учителя [4]. С его точки зрения, учитель, по возможности, не должен принадлежать к какой-либо по-

литической партии, а если он в силу своих убеждений все же стал членом одной из них, то не должен пропагандировать ее идеи среди учеников. Задача политического воспитания заключается в том, чтобы познакомить учеников с программами существующих в стране партий, но не навязывать взгляды какой-либо из них. Сила личности учителя – в свободе философского мышления. Политическая избирательность, при условии прихода к власти какой-то партии, таит в себе опасность невозможности для учителя продолжать работу в силу своих убеждений или в силу воли пришедшей к власти партии. Политические партии несут в себе идеи сиюминутные, временные, учитель же призван учить подрастающее поколение вечным истинам.

Если человек выбирает целью только личное или только общественное благо, он будет одинаково несчастен. На подобные темы рассуждал П. П. Блонский в статье «Миросозерцание и профессия»: «Мы видим в истории, как часто период служения народу сменялся периодом служения личному счастью: в человеке вспыхивает реакция против хронического самопожертвования. И правда эгоизма состоит в том, что личная жизнь – необходимая и законная потребность человеческой личности» [1]. В качестве «золотой середины» П. П. Блонский выдвинул перфекционизм – «проповедь совершенства», совмещающую общественные и личные интересы. Человек совершенствуется во имя своей внутренней жизни, помня, что общество «ценит лишь достигающих известной степени совершенства людей» [Там же].

Среди всего многообразия идей общественно-педагогического движения России начала XX в. лидирующими постепенно становились социал-демократические идеи. Сторону социал-демократии принимали и последователи свободного воспитания, и представители естественнонаучного направления: С. Т. Шацкий, К. Н. Вентцель, П. П. Блонский и многие другие. Большое внимание уделялось созданию условий для работы учителя, творческий потенциал в решение этой проблемы внесли приверженцы свободного воспитания. В обществе начал формироваться образ учителя будущего: педагог становился равным ученику, их связывали дружеские отношения, взаимоуважение; целью воспитания считалась внутренняя свобода личности, развитие творчества ребенка при условии первенствующей роли труда; учитель представлялся художником своего дела, основанного на беззаветной любви к ребенку. Эти гуманистические тенденции нашли выражение в трудах и практической деятельности К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, В. П. Вахтерова.

Другие сторонники социал-демократического движения, В. И. Ленин, Н. К. Крупская и др., считали образование, просвещение народа важным условием для борьбы с самодержавием. Несомненным плюсом проводимых ими взглядов были требования экономического характера,

существенно улучшающие положение народного учителя. Образование на родном языке, отделение церкви от государства и школы от церкви, обязательное бесплатное образование, оказание материальной помощи малоимущим семьям – все эти положения были абсолютно понятны народу и вызвали горячую поддержку. Цель школы определялась как подготовка к жизни в классовом обществе. Таким образом, школа по-прежнему должна была служить политическим целям государства. Учитель опять-таки становился проводником политики правящего класса. Это было явным минусом программы данной части социал-демократов, но в то время оценить это объективно было невозможно.

После революции 1917 г. требования к учителю формировались главным образом под влиянием государственной власти. Среди требований, отличающих советскую эпоху в целом, можно назвать знание педагогом научных основ своей работы и современных методов обучения; знание психологических особенностей детей и умение их диагностировать. Не случайно в эту эпоху сформировалось общепринятое ныне представление о том, что главное в квалификации учителя – не столько опыт самостоятельной работы, сколько специально организованная профессиональная педагогическая подготовка.

Общественно-педагогическое движение оставалось значимым до конца первой четверти XX в. В частности, активно развивались дидактика (комплексная наука об учителе, по принципам своего построения аналогичная педологии) и профессиография педагогического труда (Е. К. Кагаров, Н. Д. Левитов, Т. К. Макарьян, С. М. Фридман и др.). Целью многих разработок было повышение производительности труда представителей самых различных профессий. Внимание исследователей привлекало, среди прочих, вопрос о качествах личности работника, в том числе о том, какие из них являются объективно значимыми для педагогической деятельности. Именно в это время появляется идея профессионального стандарта педагогической деятельности, которая так и не получила своего воплощения до сих пор.

Уже в конце 1920-х гг. Ф. Ф. Королев и Л. С. Раскин напишут: «Мировоззрение – это стеновой хребет учителя, всего его облика. Это основной критерий определения, в какой мере он может быть учителем школы» [5]. Религиозное мировоззрение XIX века в XX веке было полностью замещено марксистско-ленинским, коммунистическим.

С начала 1930-х гг. научно-педагогическая общественность не имела своего голоса, а государство вновь акцентировало сильную предметно-методическую подготовку учителя, с той лишь разницей, что эта подготовка должна была обеспечивать и воспитание коммунистического мировоззрения учеников средствами преподаваемого предмета. Справедливости ради заметим, что под влиянием государства был сделан и шаг впе-

ред в развитии представлений о профессиональных функциях учителя: от преподавания к организации и социально-преобразующему творчеству, от внутришкольной и внутриклассной среды – к внешкольной.

О возрождении общественно-педагогического движения можно говорить лишь со второй половины 1950-х гг. Как ни странно, до сих пор трудно судить, насколько положительным фактором это явилось.

К концу 1950-х гг. самостоятельным источником требований к учителю становится педагогическая наука. Формирование новых, гуманистических представлений о сущности учительской профессии (исследования М. А. Данилова, Б. П. Есипова, Г. И. Щукиной и др.) неизбежно подводило ученых к выводу о том, что для эффективной профессиональной педагогической деятельности нужна солидная теоретическая и практическая подготовка, включающая знания по возрастной и педагогической психологии, особенно в области педагогического общения, развития учебной мотивации учащихся, формирования детского коллектива и работы с ним. Претворению в жизнь назревших изменений мешала одна из главных специфических особенностей советской педагогической науки, на которую обратил внимание Н. К. Гончаров: согласно его мнению, отечественная педагогика всегда занималась не сущим, а должным, т. е. описывала, каким должен быть идеальный учитель [3]. Не исключено, что ученый был прав, более того, от этой особенности педагогическая наука не вполне избавилась и теперь.

Однако именно в 1950-е гг. появились первые работы (прежде всего, исследования Ф. Н. Гоновой), которые раскрывали психологические особенности профессиональной педагогической деятельности; свидетельствовали о повороте науки от абстрактных требований, предъявляемых «учителю вообще», к конкретизации профессионального облика и профессиональной деятельности учителей; учитывали типологические, индивидуальные особенности, богатство и разносторонность интеллектуальной, эмоциональной, социальной сфер личности учителя.

Очевидно, при анализе различных источников как прошлого, так и современности следует иметь в виду наличие обеих указанных особенностей педагогической теории XX в. и стараться делать адекватные выводы.

В тексте «Стратегии РФ в области развития образования на период до 2010 года» акцент делается на «предоставлении услуг непрерывного профессионального образования», ставится задача готовить учащихся «не к индустриальному обществу, а к обществу экономики, построенной на знаниях» на основе принципа непрерывного образования – «образования в течение всей жизни». Однако в реальности отмечается отставание системы образования от требований социально-экономического развития страны в целом. **Среди проблем современной системы образования называется дефицит преподавательских и управленческих кадров необходимой квалификации.**

Сейчас мы уже на пороге 2010 г. В государственных документах говорится, что «новая система оплаты труда будет способствовать повышению профессионального уровня преподавательского состава. Будет создана отвечающая современным требованиям федерально-региональная система повышения квалификации учителей на основе модульного подхода и персонализированного финансирования» [6].

Подчеркивается, что «на всех уровнях образования будут внедрены образовательные стандарты, обеспечивающие компетентный подход, взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений. На их основе предстоит обновить систему аттестации работников образования» [Там же].

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. проблема профессионализма и качеств личности учителя зазвучала с новой силой. В современных педагогических публикациях говорится о высокой, вплоть до судьбоносной, степени влияния учителя на ребенка и его родителей; о личном примере, являющемся стимулом в развитии познавательных интересов, ценностных ориентаций, эстетических воззрений и мотивов выбора профессии подростков. Творческий потенциал учителя называется одной из национальных ценностей образования.

Современному учителю необходимо сочетать в себе качества педагогов предшествующего и нового поколения: обладать глубокими знаниями преподаваемого предмета, педагогики и психологии, а также знаниями в области менеджмента и маркетинга, потребностью в самосовершенствовании и способностями к организации научно-исследовательской деятельности.

Возможно ли это для одного, отдельно взятого человека? Должен ли (и сможет ли) каждый учитель без исключения обрести и реализовать все эти характеристики? Ведь хорошо известны работы, раскрывающие негативные стороны профессии учителя. Это публикации В. П. Зинченко, А. А. Орлова, Е. Ю. Захарченко, В. Я. Синенко, И. С. Сергеева, С. Г. Вершловского.

Что важнее в подготовке учителя: освоение лучшего педагогического опыта (к слову, когда-то К. Д. Ушинский очень точно заметил, что передаваться может не опыт, а только идея, из него выведенная), владение педагогическими технологиями (но их количество практически бесконечно) или фундаментальные знания (которые студент/выпускник в подавляющем большинстве случаев не умеет применить на практике)? Как должна меняться система педагогического образования? Вопросов очень много.

Новые педагогические технологии – словосочетание, прочно закрепившееся в образовательной сфере. Их применение считается залогом успеха в педагогической деятельности. Так, в конкурсном отборе лучших учителей приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО)

одним из основных критериев является использование современных образовательных, в том числе информационно-коммуникационных, технологий в процессе обучения предмету и в воспитательной работе. В связи с развитием ПНПО появилось понятие «диссеминация педагогического опыта», т. е. распространение опыта лучших учителей.

При всей правильности декларируемых новшеств собственно сам учитель – человек, личность, конкретные условия его труда – как будто забываются. Складывается впечатление, что, выбрав профессию учителя, человек становится подобен компьютеру, некоей машине, в которой только нужно поменять настройки и нажать кнопку «пуск» – и все сразу изменится.

Можно выделить несколько наиболее перспективных направлений в разработке проблемы личности учителя-профессионала в современной педагогической науке:

- 1) практическое – исследования и разработки, посвященные диагностике профессионально-значимых качеств и оценке эффективности деятельности учителя;
- 2) учебно-методическое – работы, посвященные подходам, принципам, методам и приемам обучения студентов или курсантов-соискателей учительских должностей (такую траекторию подготовки нельзя сбрасывать со счетов, особенно в свете регионализации кадрового обеспечения школы);
- 3) психолого-педагогическое – исследования, раскрывающие вопросы психологии труда учителя, изучения его профессионально-значимых личностных качеств;
- 4) философско-педагогическое – исследования, предлагающие обоснование педагогической деятельности и подготовки будущих учителей.

К сожалению, единства во взглядах на проблему учителя в указанных направлениях (уже традиционно для нашей истории педагогической мысли и образования!) нет, а потому, видимо, и ощутимых результатов эти направления пока не дают.

Сегодня уже нельзя отмахиваться от идей рекрутинга учителей из числа профессионалов, работающих в других сферах. В свое время основатель профессионального образования в России В. Н. Татищев, говоря о подготовке учителя, утверждал, что педагогом может стать человек образованный, не старый, уважаемый в обществе, опытный в какой-либо работе или службе, воспитавший своих собственных детей. Слова Татищева, невзирая на трехсотлетний период существования, звучат разумно и современно. Карьерная траектория учителя – отдельный предмет для изучения. Особенно в части возраста вхождения в профессию и ее оставления, требований к жизненному и личному опыту применения тех знаний, которые учитель передает ученикам. Возможно, в чем-то правы те, кто замечает, что выпускник педвуза имеет богатый опыт изучения предмета, но вовсе лишен опыта применения полученных знаний в какой-ли-

бо деятельности. Предмет для него – цель, а не средство. В условиях введения компетентностно ориентированных с точки зрения результата программ учителю необходим личный опыт применения знаний и умений в рамках преподаваемого предмета. Это серьезный вызов педагогическому образованию.

Будет ли преодолен дефицит педагогических кадров необходимой квалификации, зависит от четкости определения того, что в настоящий момент стоит за словосочетанием «необходимая квалификация» по отношению к конкретным условиям работы учителя, отвечающим различным организационным формам обучения и возможным должностям учителя в школе.

Иначе современный учитель так и останется заложником своего статуса «самого важного должностного лица в государстве» и триединой функции профессии.

Литература

1. Блонский П. П. Миросозерцание и профессия. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.oim.ru>
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Берлин, 1923. 419 с.
3. Гончаров Н. К. Основы педагогики. М.: Учпедгиз, 1947. 408 с.
4. Каптерев П. Ф. Педагогика и политика. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили: Моск. гор. пед. ун-т, 2001. С. 43–57. (Антология гуманной педагогики).
5. Королев Ф. Ф., Раскин Л. С. Воспитательные задачи школы. М., 1930. 240 с.
6. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663-р.
7. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. М.-Л., 1927. 173 с.

УДК 37.01

О. А. Бутакова

О КОНКРЕТИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье обсуждается сущность педагогической инновации, ее функция в современном образовательном процессе, ее роль в становлении личностных качеств обучающихся. Предлагаются новые пути организации образовательного процесса.

Ключевые слова: инновация, образование, процесс, личность, нравственность, средство.

Abstract. The paper considers the essence of pedagogical innovation, its function in modern educational process, its role in development of students' personality qualities; new ways of organizing the educational process being given.

Index terms: innovation, education, process, personality, morality, a means.

Отечественные ученые и практики все более сходятся во мнении, что для осуществления современных целей образования необходима смена фундаментальных основ обучения, его философско-методологической парадигмы. Практические поиски и апробация новых, отвечающих требованиям современности подходов к обучению и воспитанию осуществляются в рамках инновационного процесса, который в последние годы приобретает все более масштабный характер в отечественном образовании [1, 4].

Под *педагогической инновацией* понимается «целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы, содержащие в себе новшество и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы как целого».

В то же время многие исследователи подчеркивают, что в качестве инновационных правомерно рассматривать такие подходы, которые преобразуют процесс обучения в отношении его сущностных и инструментально значимых свойств, важнейшими из которых признаются целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и обучающегося, их позиции в ходе обучения [3, 7].

В нормативно-правовом аспекте возможность инноваций обеспечивается высокой степенью самостоятельности образовательных учреждений в разработке содержания и технологий образовательного процесса и ответственностью за качество образования, делегированными им Законом РФ «Об образовании».

Инновационное обучение, по мнению ряда ученых, призвано устранить принципиальные недостатки традиционного: во-первых, недооценку ведущей роли субъектов обучения, во-вторых, отсутствие целевого управления достижением прогнозируемого результата, в-третьих, отсутствие системности и непрерывности обучения, в-четвертых, его нетехнологизированность.

Сторонниками технологизации обучения активно разрабатываются дидактические подходы и дидактические средства, выводящие обучение на уровень технологического процесса с гарантированным результатом, за который педагог несет личную ответственность. При этом разработка педагогической технологии должна комплексно охватывать все системообразующие компоненты образовательного процесса, к которым относятся цели образования, содержание, формы и средства обучения, а также его результат.

Цель в общенаучном смысле понимается как один из элементов поведения, непосредственный мотив сознательной деятельности, характери-

зубмый предвосхищением в сознании, мышлении результата деятельности и способов его достижения. Таким образом, взаимосвязь цели и результата заложена в самом определении цели. Это обстоятельство предполагает наличие обратной связи и, следовательно, управленческой составляющей деятельности педагога. Целенаправленная педагогическая деятельность приводит к результатам, причем процесс их достижения выглядит циклически, происходит до тех пор, пока не выравняются различия между целью и результатом [6].

Цели современного образования отражают совокупность социальных требований, соответствующих основным тенденциям общественного развития. Образовательное учреждение, а вместе с ним и педагог, получает целевые ориентиры («социальный заказ») в виде обобщенных абстрактных формулировок. При организации процесса обучения цели конкретизируются, уточняются. Выстраивается своеобразная логика уточнения целей: общие требования социума → задачи образовательной системы → задачи конкретного учебного заведения → общие цели совокупности учебных программ → общие цели предметной области (программы) → цели разделов, тем → цели учебного занятия. Иначе говоря, каждая подсистема, каждый элемент системы обучения, выполняя относительно частную цель, действует во имя общей цели. Единая цель образовательной системы выражается в виде развернутой конструкции целей ее подсистем и элементов, образующих «дерево целей», вершиной которого является генеральная цель.

В условиях традиционной системы целевая ориентация на содержание обучения приводит к совпадению целей и содержания: цель – усвоение основ наук; содержание – сами эти основы, представленные в знаниях и умениях. В отвечающей же современным требованиям системе обучения, как подчеркивает К. А. Романова, целью становится «выращивание» личностного потенциала человека, развитие способностей к адекватному (компетентному) поведению в неизвестных заранее предметных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели [5].

В связи с этим определение целей образования должно быть осознано с позиции его новой стратегической ориентации, а также должны быть устранены главные недостатки постановки целей образования, оправданные в условиях прежней парадигмы: 1) слишком общее определение целей, когда становится невозможным их сравнение с реальными результатами; 2) замена целей содержанием, темами, элементами учебного процесса; 3) замена дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя.

В настоящее время в мировом опыте наблюдается тенденция к конкретизации целей образования, накоплен обширный материал, касаю-

щийся целеполагания как процесса формирования и развертывания цели. Предлагается процедура уточняющего прояснения целей, приемы их уточнения через выделение условных ролей идеального выпускника, разработана таксономия целей обучения, включающая три группы целей – познавательные, аффективные, психомоторные, опираясь на которые можно вывести уровни усвоения целей и алгоритм их выявления, используется пошаговая процедура конкретизации цели – эталона как намеченного результата.

В. П. Беспалько подчеркивал, что необходимое и достаточное требование к формулированию целей функционирования современной педагогической системы – их диагностичность, т. е. обеспеченность объективной методикой для определения степени достижения целей образования, его результата. Ориентация на диагностично заданные цели-эталон позволяет осуществлять системно-дидактическое проектирование, охватывающее все структурные компоненты учебного процесса.

В *содержание* обучения входит социальный опыт, достижения культуры, которые через образование превращаются в достояние личности, в его внутреннюю культуру [3]. В подходах к содержанию образования в отечественной педагогической науке существуют три наиболее распространенные концепции.

Одна из них трактует содержание образования как педагогически адаптированные основы наук, не включая в него личностные качества человека, тем самым обрекая его на роль исполнителя.

Другая концепция рассматривает содержание как совокупность знаний, умений и навыков, а также мировоззренческих идей, которые должны быть усвоены учениками, причем характер их не раскрывается. Обе эти концепции выражают «знаниевый», когнитивно-ориентированный подход.

В большей степени современным ценностям образования соответствует личностно-ориентированная концепция с альтернативным подходом к содержанию образования, согласно которой содержание образования представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт во всей его структурной целостности: знания, опыт осуществления способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [1]. Эти элементы социального опыта постоянны, характерны для любой эпохи, и отсутствие хотя бы одного делает невозможным воспроизведение и развитие культуры, а следовательно, и общества.

Так, знания формируют представления о мире, создают условия для ориентации в нем, служат для самоопределения при реализации цели. Освоение способов деятельности обеспечивает воспроизводство культуры в соответствии со сложившимися стереотипами действий. Опыт творческой деятельности необходим для дальнейшего развития общества во всех

его проявлениях. Эмоционально-чувственный опыт, выполняя сигнальные и регулятивные функции, отражает и формирует потребности человека, обуславливает отношение к миру, соотносение его деятельности с окружающей действительностью.

Поскольку содержание является формой воплощения поставленных целей, в нем должны быть представлены в том или ином объеме все четыре компонента. Современное образование осознает и реализует в лучшем случае только два простейших: передачу знаний и способов деятельности. Другие же – важнейшие для экономики, нравственности, духовности, культуры общества: передачу опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к миру – оно не осознает и не решает. Это приводит к несоответствию нынешнего содержания образования социальному заказу на всех его уровнях.

Кризисная социально-экономическая ситуация в стране требует рефлексивного подхода к содержанию профессиональной подготовки педагогических кадров, пересмотра учебных планов и программ в соответствии с уровнем развития системы наук о человеке и производственной практике. Недостатками многих программ и учебных пособий, как отмечает К. Я. Вазина, является межпредметная и внутрипредметная раздробленность, линейное построение курсов, вопреки системному содержанию [3]. Передовой опыт отражается слабо, без глубокого научного анализа и обоснования условий его становления. Отмечается неудовлетворительное качество информационного аппарата по гуманитарным дисциплинам: терминологическая несогласованность, избыток информации, сложность языка, отсутствие должного оформления. Одним из недостатков является также дублирование учебного материала в ряде предметных дисциплин или же чрезмерная свернутость некоторых актуальных вопросов.

Содержание и форма представляют собой парную философскую категорию. Развитие содержания предполагает развитие, изменение старых форм. Понятие «форма» означает наружный вид, внешнее очертание; способ организации, способ существования и выражения содержания (предмета, явления, процесса); образ, установленный порядок. В пособиях по дидактике даются такие определения формы обучения:

- важнейший компонент учебного процесса, в котором выражена четкая, протекающая во времени организация учебной деятельности учащихся, взаимосвязанная с деятельностью учителя;
- взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом;
- дидактическая категория, отражающая внешнюю сторону процесса обучения, которая характеризуется составом учащихся, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности учащегося и способами руководства ими со стороны учителя.

С позиции диалектического единства содержания и формы более точным представляется определение Э. К. Самерхановой, согласно которой форма обучения – это специальная конструкция процесса обучения, характер которой обусловлен содержанием, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся [6].

Однако в целом специалисты в области дидактики пока не пришли к единому толкованию данного понятия, а педагоги-практики не придают должного значения выбору форм, структурирующих содержание обучения, озадачиваясь этой проблемой преимущественно при подготовке к показательным занятиям.

Любая форма организации обучения, соответствующая содержанию, усиливает возможности личностного развития учащихся. Между тем в традиционной дидактике, как отмечено многими педагогами-исследователями, форма организации обучения как бы оторвалась от содержания, поскольку определяется не его спецификой, а внешними в отношении к нему признаками: режимом занятий, составом учащихся и т. п. Отсюда, с одной стороны, канонизация уроков (занятий), как ведущих организационных форм, и с другой – произвольность выбора форм для «отличия» в них неадекватного им содержания. Поэтому «одна из основных задач перестройки состоит в том, чтобы в формах организации социальной по своей сути деятельности субъектов познания... воссоздать предметную и социальную реальность максимально полно и тем самым помочь ее усвоению» [6, с. 127].

Иными словами, необходимо организовать обучение в контексте жизни и деятельности.

Понятие средство включает в себя следующие смыслы: форма, в которой концентрируются свойства среды; посредник, передающий, согласовывающий, соединяющий одно с другим, являющийся связью, звеном. В дидактике «средство обучения – это материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в педагогический процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся» [2, с. 172].

Без средств обучения становится невозможным осуществление учебно-познавательного процесса и развития учащихся.

В педагогической литературе предлагаются разные подходы к классификации средств обучения:

- по свойствам;
- субъектам деятельности (средства преподавания и учения);
- влиянию на качество знаний и развитие различных способностей;
- эффективности в учебном процессе;
- составу объектов (материальные и идеальные) и др.

Опыт передовых учителей и экспериментальные исследования отечественных ученых показали, что интенсивность умственного развития

зависит от степени включенности учащихся в работу со средствами. Изготовление средств вместе с учителем, самостоятельная работа с ними дает больший развивающий эффект, нежели их одинарное предъявление преподавателем [4].

В настоящее время в педагогической практике широко распространены три типа отношения к разработке, конструированию и использованию средств обучения:

- недооценка роли средств: использование того, что есть в готовом виде и имеется в материальном оснащении кабинета (достаточным иногда считается наличие только доски и мела);
- абсолютизация роли средств как наиболее значимых в достижении цели, детерминирующих все остальные компоненты обучения;
- наделение средств определенными функциями в системе деятельности учителя и учащихся, обеспечивающими наряду с другими компонентами развитие способностей.

В связи с использованием обучающих технологий, пониманием необходимости включения внутренних, сущностных сил человека в процесс обучения [3, 5] роль средств в организации учебно-познавательной деятельности возрастает. Расширяется понимание их сущности, появляются новые подходы к классификации средств. Так, исходя из позиции системного устройства мира, возникает следующее определение средства: это – метод жизни системы; и материализованный способ деятельности человека. Взаимодействуя со средствами (системами объективного мира), человек учится жить в окружающем мире. Все виды средств, которыми пользуется человек, можно, по мнению К. Я. Вазиной, разделить на две группы: биосоциальные (природа, люди: ученик, педагог, творческая группа, коллектив) и социотехнические (объекты рукотворного мира). Взаимодействие с разнообразными средствами в процессе обучения обеспечивает ученику усвоение культурных норм построения всех видов отношений, способствует настройке его природного механизма на алгоритмичную жизнедеятельность по законам гармонии: целесообразную и экономичную. В учебном процессе система средств освобождает педагога от прямых обучающих воздействий, выводит его на уровень управителя развитием и саморазвитием обучающихся [3].

Таким образом, в процессе обучения различные его элементы в комплексе образуют состав информационного обмена между участниками обучения, способствуют усвоению и одновременно практическому применению полученных знаний, т. е. содержательной учебной информации. Такая информация передается как по линии «преподаватель – ученик», так и «ученик – преподаватель», т. е. происходит целенаправленный информационный обмен, приводящий к познавательному и практическому результату. Взаимообусловленность названных компонентов объективно

определяет свойства всей системы обучения как формы человеческой (педагогической) деятельности. С этой точки зрения весьма важным моментом выступает *позиция всех участников образовательного процесса*, от которой зависит результативность обучения. Это касается и стиля педагогической деятельности, общей и профессиональной культуры в единстве ее аксиологической, деятельностной и личностной составляющих, исполнения каждого акта образовательного процесса на основе закономерностей воспитания и обучения.

Литература

1. Бухарова Г. Д., Арефьев О. Н. Системы образования. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 312 с.
2. Бухарова Г. Д., Старикова Л. Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2009. 336 с.
3. Вазина К. Я. Саморазвитие человека как духовно-природный феномен. М.: Гуманит.-издат. центр «ВЛАДОС», 2006. 295 с.
4. Петров Ю. Н. Непрерывность профессионального образования. М.: Гуманит.-издат. центр «ВЛАДОС», 2006. 333 с.
5. Романова К. А. Витагенная модель профессионально-экологического образования. Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2005. 360 с.
6. Самарханова Э. К. Организация единого образовательного пространства в вузе. Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2006. 391 с.
7. Чапаев Н. К., Нурутдинова Ж. В. Интегративно-целостный подход как эвристическое основание подготовки социально-компетентных специалистов в инженерно-педагогическом вузе // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 5(62). С. 53–62.

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.022.371.263

М. В. Кочукова,
В. В. Свиридов,
Н. М. Ткачева

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ БАЗ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПРОВЕРКИ ОСТАТОЧНЫХ ЗНАНИЙ

Аннотация. В статье проведен анализ существующих подходов к разработке баз тестовых заданий, изложены основные требования к данным заданиям. Подчеркивается важность системного подхода к формированию содержания баз тестовых заданий и предлагается методика разработки их содержания для проверки остаточных знаний, которая позволяет строить системные тесты. Результаты тестирования позволяют утверждать, что разработанная авторами методика позволит создавать содержательно валидные тесты, способные служить сравнительно более точным инструментом контроля остаточных знаний.

Ключевые слова: остаточные знания, тестирование, системный подход.

Abstract. The paper analyses different approaches to the development of test item banks (TIBs) and shows the main requirements to the latter, the importance of the systematic approach to this work being emphasized. It also presents the procedure of content design of achievement tests, which allows to develop systematic tests. The methods created by the authors can be used to develop valid final achievement tests.

Index terms: permanent knowledge, testing, the systematic approach.

1. Постановка задачи

Управление качеством образования – ключевой элемент любой современной образовательной системы – с необходимостью требует эффективных средств объективного контроля учебных достижений обучаемых. Именно поэтому за рубежом широко распространено, а в России внедряется в практику учебного процесса *тестирование* школьников, студентов и слушателей разнообразных образовательных учреждений.

Исследователи проблем тестирования и разработчики тестовых заданий (ТЗ) основное внимание уделяют требованиям к *форме* тестовых заданий, методам *автоматического* формирования тестов из баз тестов-

вых заданий (БТЗ), вопросам *математической* обработки результатов тестирования и интерпретации последних [2, 10, 11, 14, 15, 24]. Важнейшие вопросы *содержания* тестов, их валидности, не только по форме, но и по существу, чаще всего оказываются в тени.

В настоящей работе предлагается метод разработки содержания БТЗ для проверки остаточных знаний, который позволяет строить действительно системные тесты, проверяющие не только и не столько память обучаемого, но понимание им фундаментальных закономерностей и взаимосвязей данной области знания – как теоретического, так и прикладного.

2. Введение в проблему

Под тестированием понимается стандартизированная процедура объективной оценки образовательных достижений испытуемого или отдельных качеств его личности [26]. Основным инструментом тестирования служит программно-дидактический тест – *целостная система* стандартизированных по форме ТЗ определенного смысла и заданной меры трудности, ориентированная на конкретный результат, позволяющая с необходимой уверенностью и объективностью оценить степень обученности объекта тестирования путем обработки качества его заключений в течение ограниченного интервала времени [Там же]. Отметим, что эта формулировка сама по себе предполагает выполнение следующих требований к БТЗ: целостности и системности; стандартности ТЗ по форме; смысловой (содержательной) валидности; примерно одинаковой меры трудности всех заданий теста; надежности.

С наибольшей детальностью к настоящему времени проработаны требования к форме ТЗ [4, 23]. Сложнее обстоит дело с определением надежности полученной оценки степени обученности, поскольку априори невозможно определить меру трудности того или иного ТЗ. Но, пожалуй, самая неопределенная ситуация сложилась с пониманием и реализацией требования *содержательной валидности* ТЗ, которую мы в данной работе будем понимать как степень адекватности результатов тестирования испытуемых их реальному владению данной областью знания на заданном уровне. Под «реальным уровнем» здесь понимается оценка, данная квалифицированным экспертом или полученная с помощью технологии, позволяющей объективно ранжировать ТЗ и установить их согласованность как между собой, так и с характеристикой испытуемых, которая, собственно, подлежит определению [16].

Как обеспечить содержательную валидность теста? В литературе указываются следующие критерии этого качества [18]:

1) полнота отображения материала учебной программы [7] или, для аттестационного тестирования, требования образовательного стандарта. Проблема состоит в том, что и учебная программа, и образовательный

стандарт дают сильно сокращенное описание области знаний. Поэтому, как правило, в БТЗ включаются задания на проверку таких элементов предметной области, которые формально в программе (стандарте) не названы, но, по мнению разработчиков, необходимы для полноценного владения материалом;

2) значимость содержания ТЗ: этот критерий указывает на необходимость включения в тест только тех элементов содержания, которые являются наиболее важными, ключевыми, обязательными. Необходима уверенность в том, что задания теста охватывают все важные аспекты предметной области в правильной пропорции [3]. Практический вопрос, встающий перед разработчиками БТЗ, заключается в том, как разделить важные и неважные аспекты предметной области, тем более, как вычислить «правильную пропорцию»;

3) предметная чистота ТЗ: ее понимают как отсутствие пересечений содержания заданий одной предметной области с содержанием другой [7]. Этот критерий представляется несколько сомнительным в связи с провозглашенным и проводимым в настоящее время в России переходом к образовательным стандартам третьего поколения, которые подразумевают умение использовать *все* полученные знания во *всей* их совокупности для решения задач, возникающих в ходе профессиональной деятельности.

Какими же способами можно обеспечить содержание тестовой базы, адекватное контролируемой системе знаний? Общий ответ известен: необходим системный подход к формированию содержания БТЗ [2, 3, 10].

3. Проблема выбора подхода к разработке содержания БТЗ

Проблеме конструирования содержания теста посвящены труды многих авторов. В большинстве своем они предлагают изначально опираться на определение целей тестирования, их конкретизацию и классификацию [11, 12, 14, 24], которые позволяют «видеть релевантность заданий по отношению к этим целям» [11]. От выяснения целей авторы переходят к формированию содержания, в котором степень представленности тем, разделов дисциплины пропорциональна важности раздела, определяемой экспертами, и числу часов, отведенных на них в программе. Согласно А. Н. Майорову, эти два критерия позволяют определить вес каждой темы [14]. П. Клайн, М. Б. Чельшкова, М. В. Кларин предлагают вес ТЗ и длину теста преподавателям выбирать самостоятельно, но экспертиза качества содержания теста, в результате которой должны быть выделены «укрупненные единицы знаний», повышающие «полноту отображения», и обнаружены «какие-либо грубые упущения», должна проводиться сторонними экспертами [11, 12, 24]. Более определенные указания об отборе содержания теста даются в работах специалистов АСТ-Центра. Они предлагают разбивать весь учебный материал на элементарные дидактические

понятия, и на их основе создавать ТЗ [4]. С нашей же точки зрения, адекватный тест должен охватывать не формальную полноту дидактических единиц, а более глубокие уровни знания. Для этого при проектировании ТЗ необходимо опираться на системный подход.

Данная проблема рассматривалась В. С. Аванесовым, который указал на необходимость системности содержания ТЗ, пояснив, что такие ТЗ должны быть связаны между собой общей структурой знаний; каждое ТЗ должно проверять свою часть в общей системе знаний [3]. К сожалению, никаких методических указаний для проектирования таких ТЗ при этом приведено не было.

Существует интересное предложение Н. Абовского, исходящее из того, что соблюдение определенных требований к формально-логической структуре ТЗ позволит автоматически добиться системности тестового материала [1]. Однако эта идея плохо согласуется с духом системного подхода, согласно которому системность определяется не свойствами отдельных элементов, а эмерджентно возникает при их взаимодействии [1, 3]. Кроме того, в обсуждаемой ситуации системность теста не может формироваться самопроизвольно, но должна отражать системность контролируемой области знания.

Таким образом, при хорошей общетеоретической разработанности положений системного подхода применительно к задаче проектирования содержания БТЗ [1, 3, 9] не существует разработанных конкретных методик. Разработчикам предлагаются ценные, но слишком общие указания.

4. Методика системного подхода к проектированию содержания БТЗ для проверки остаточных знаний

Широкое распространение в последнее время получили такие формы оценки знаний учащихся, как ЕГЭ для выпускников школ и Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования (ФЭПО) для студентов вузов и техникумов. Поскольку число учащихся, вовлеченных в ФЭПО, измеряется сотнями тысяч, а в ЕГЭ – миллионами [16], то проблема валидности используемых БТЗ оказывается чрезвычайно актуальной. Поэтому одна из основных задач, решавшихся нами в данной работе, заключалась в разработке методики, позволяющей проектировать содержательно валидные БТЗ для использования в целях, декларируемых организаторами ЕГЭ и ФЭПО.

К сожалению, при анализе результатов ЕГЭ выясняется, что в настоящем своем виде он неэффективен с точки зрения точности измерения [12, гл. 11]: задания части А оказываются чрезмерно легкими, части В – чрезмерно трудными, а части С – запредельно трудными для большей части выпускников школ. Эти проблемы порождены прежде всего двойственностью целей ЕГЭ. С одной стороны, ЕГЭ – это проверка школьных

знаний на уровне минимальной компетентности. Для такой проверки следует предъявлять испытуемым предельно простые задания [2, 3]. С другой стороны, ЕГЭ должен выполнять роль дифференцирующего входного тестирования в вуз. Но тогда в нем должны присутствовать задания разных уровней сложности, причем без таких вопиющих разрывов этого уровня, как между частями А, В и С. Очевидно, указанные цели ЕГЭ принципиально противоречивы. Пока органы управления образованием не внесут кардинальных корректив в целеполагание процедуры ЕГЭ, не имеет смысла обсуждать содержание используемых в нем заданий (каждое из которых, взятое в отдельности, может быть вполне разумным и адекватным). Исходя из этих соображений, мы будем рассматривать только задания ФЭПО.

Что должно контролироваться Федеральным интернет-экзаменом? Существуют два основных мнения: либо знания «остаточные», либо «элементарные».

С нашей точки зрения, идея проверять элементарные знания применительно к ФЭПО не очень хороша. По регламенту ФЭПО, тестированию подлежат студенты, которые закончили изучать данную дисциплину не более чем за год до тестирования. На деле временной разрыв между изучением материала и тестированием может быть гораздо больше года – для дисциплин, осваиваемых в течение нескольких семестров.

В педагогической психологии известны «кривые забывания», которые показывают, что большая часть полученных в ходе обучения знаний быстро и неизбежно забудется [20]. Что весьма существенно, динамика забывания практически не зависит от «элементарности» или «сложности» знаний: и бессмысленный набор односложных слов, и высокохудожественный текст забываются одинаково быстро [20]. Таким образом, то, что можно проверить у обучаемых через несколько месяцев после изучения курса, – это не элементарные знания, отбираемые по признаку простоты, а остаточные знания, отбираемые по признаку необходимой включенности в систему знаний данной предметной области.

В предлагаемой нами методике используется системный подход к проектированию БТЗ, то есть подбор такого содержания ТЗ, который отвечал бы требованиям системности знаний. «Важно иметь задания, связанные между собой общей структурой знаний. Это возможно в тех случаях, когда каждое задание проверяет преимущественно свою часть в общей системе знаний» [3]. Кроме того, на наш взгляд, задания в рамках системного подхода должны проверять знание взаимосвязей и взаимозависимостей «частей в общей системе знаний».

Обсуждаемая методика имеет целью построение ТЗ, связанных между собой общей факторной структурой знаний, – системных ТЗ (СисТЗ). Они должны проверять не только знание элементарных дидактических

единиц (ЭДЕ), но, прежде всего, понимание взаимоотношений между ними, а также свойств, приобретаемых ЭДЕ только в составе данной системы знаний. Поэтому для построения СистЗ необходимо выделить связи, существующие между понятиями. Эти связи выражаются, во-первых, законами, теоремами, правилами и принципами данной предметной области. Во-вторых, они могут отражать более широкие отношения: функциональной зависимости, симметрии, включения или исключения, логического или хронологического следования, генетического наследования и т. д. В-третьих, связи могут иметь характер не только специфический для предметной области, но и более широкий, транспредметный. Действительно, по одной из аксиом теории систем, каждая система входит в качестве подсистемы в систему более высокого ранга, и потому ее понимание требует знания и понимания взаимосвязей данной системы с другими системами.

В соответствии с нашей методикой, на первом этапе выделяются наиболее фундаментальные понятия данной предметной области. Фундаментальность определяется экспертом. Эти понятия рассматриваются как вершины графа [5, 22, 25], ребрами которого служат взаимосвязи между данными понятиями.

По мере построения такого графа обычно выявляется необходимость в дополнительных понятиях, значимость которых на первых этапах была недооценена по тем или иным причинам. У графа могут быть «висячие» ребра, связывающие понятия данной предметной области с понятиями смежных областей. Простейший вариант таких графов – деревья, которыми принято описывать состав систем в терминах отношений «часть – целое» [19].

Основные методические принципы, отражающие как формальные свойства «дерева знаний» предметной области, так и эффективные приемы его конструирования:

- граф легче строить от вершин, а не от ребер;
- граф должен иметь центр, состоящий из одной или двух смежных вершин;
- все вершины графа разбиваются на непересекающиеся ярусы;
- вершины каждого яруса должны быть равноудалены от центра графа;
- наиболее значимые понятия располагаются в вершинах с наибольшим весом.

На втором этапе понятия ранжируются по весу: наибольший вес присваивается тем, из которых можно логически вывести остальные. Расположив таким образом фундаментальные понятия и приняв во внимание известные закономерности предметной области, можно определить «остов» дерева понятий.

На третьем этапе вершины графа соединяются ребрами, которые представляют собой взаимосвязи – отношение, закон, теорема, тождество. В зависимости от того, вершины каких ярусов оно соединяет, ребру приписывается вес. Наибольший вес, естественно, у ребер, соединяющих вершины верхних ярусов.

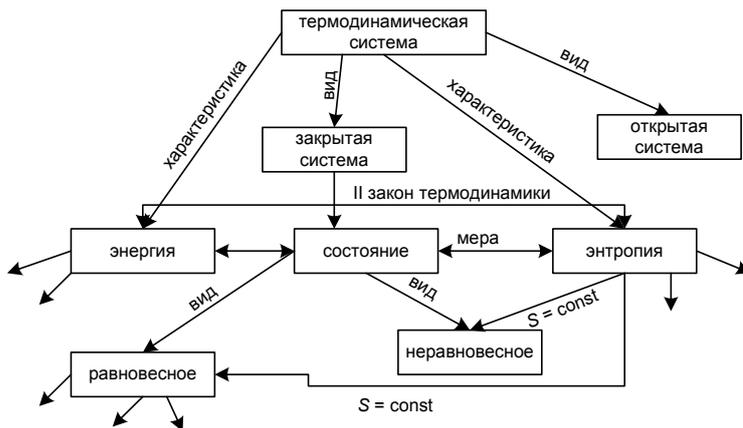
На четвертом этапе для каждого ребра/вершины составляются ТЗ, проверяющие знание соответствующей взаимосвязи/понятия. Максимальное число ТЗ создается для ребер (вершин) с наибольшим весом.

На последнем этапе самим ТЗ приписывается вес, соответствующий весу представляемых ими ребер/вершин графа, и определяется успешность прохождения теста по сумме весов успешно выполненных ТЗ.

Подробное изложение методики, к сожалению, слишком объемно для журнальной статьи и будет опубликовано в дальнейшем более подробно.

5. Эксперимент по проектированию содержания БТЗ для проверки остаточных знаний (на примере раздела «Термодинамика» курса «Общей физики»)

Для сравнения результатов тестирования по БТЗ, разработанных по обычной методике и по предлагаемой нами системной методике, был поставлен эксперимент. В качестве первой попытки была создана БТЗ по разделу «Термодинамика», так как это область физики отличается четко выраженной логической структурой. Термодинамику не зря называют «геометрией в физике», к тому же она одинаково представлена в курсе физики различных вузов, и на момент проведения эксперимента студенты, участвующие в нем, ее изучили. Для создания данной БТЗ был разработан граф, фрагмент которого представлен на рисунке.



Граф «Понятия – взаимосвязи» по разделу Термодинамика курса общей физики

БТЗ в полном объеме была предложена 172 студентам Воронежской государственной медицинской академии, закончившим изучение раздела «Термодинамика» курса физики.

На основе данного графа составлена БТЗ, в которой 60% составляли СисТЗ (разработанные нами) и 40% задания на знания ЭДЕ (взятые из контрольного теста, используемого на кафедре медицинской физики и разработанные на основе методики В. И. Васильева и Т. Н. Тягуновой).

Уровень учебных достижений каждого студента оценивался независимо преподавателем-экспертом (который вел занятия в группе более одного семестра, принял несколько зачетов и хорошо представляет уровень знаний студентов) по обычной десятибалльной шкале. Нас интересовали, прежде всего, соотношения между

- 1) оценками эксперта и результатами обычного тестирования;
- 2) оценками эксперта и результатами системного тестирования;
- 3) результатами обычного тестирования и результатами по СисТЗ.

Указанные соотношения анализировались как для всей выборки, так и для сильных групп (тех, у кого баллы от 10 до 8 включительно) и отдельных слабых студентов (тех, у кого баллы от 7 и ниже).

6. Обсуждение результатов и основные выводы

Для сильных студентов соответствие результатов тестирования оценке эксперта-преподавателя оказалась довольно слабым. Мы объясняем этот результат тем, что, во-первых, количество сильных студентов, принявших участие в тестировании, оказалось слишком малым, чтобы получить устойчивые и статистически значимые результаты. Кроме того, уровень сильных студентов, по всей видимости, заметно превышал уровень трудности большинства заданий. Для таких групп учащихся снижается дискриминирующая способность теста и возрастает значение случайных (индивидуальных) вариаций [16, 27].

Анализ величин корреляционного отношения между оценкой эксперта и результатами обычной методики и между оценкой эксперта и результатами системного тестирования для сильных студентов показал, что при малом их значении связь, хоть и слабая, все-таки существует. Другими словами, тест не позволяет определить хороших студентов, но с большой вероятностью позволяет идентифицировать слабого студента. Если же трудность теста подгонять к уровню решаемости (отношение числа испытуемых, решивших задание по данной теме, к общему числу участников педагогических измерений [17]) слабых студентов, он не даст возможность определить уровень способности сильных.

Сравнивая значения величин коэффициента корреляции и корреляционного соотношения между оценкой эксперта и результатами системного тестирования для слабых студентов, можно заметить, что они раз-

личны (т. е. связь нелинейна), причем величина корреляционного отношения близка к единице. Следовательно, можно с уверенностью сказать, что тесты, построенные на системных вопросах, ближе к оценке эксперта. Для отношения между оценкой эксперта и результатами обычного тестирования величины коэффициента корреляции и корреляционного отношения близки по значению и малы.

Итак, на БТЗ, построенной с применением системного подхода, задача идентификации слабых студентов решается гораздо увереннее. Если учесть, что при проверке остаточных знаний большинство студентов должны, в силу динамики «забывания знаний», выглядеть как слабые, то полученные результаты дают основание надеяться на существенное повышение достоверности оценки остаточных знаний.

Литература

1. Абовский Н. Системный подход к тестированию знаний // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). 2007. № 6. С. 26–27.
2. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. М.: Адепт, 1998. 217 с.
3. Аванесов В. С. Принципы разработки содержания теста // *Управление школой*, 1999. № 38.
4. Васильев В. И., Киричук А. А., Тягунова Т. Н. Требования к программно-дидактическим тестовым материалам и технологиям компьютерного тестирования. М.: МГУП, 2005. 29 с.
5. Гофмарк А. С. Элементы теории графов: текст лекций. Ташкент: ТИХН, 1980. 32 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь русского языка. Современное написание. М.: Астрель, 2003. 984 с.
7. Евтюхин Н. В., Бондарева Т. В., Дубинина Т. В., Сурыгина И. Ю. Современное состояние методов тестирования знаний и умений за рубежом и в России // *Инновации в образовании*. 2004. № 1. С. 27–47.
8. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. М.: АСТ, 2004. 814 с.
9. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 128 с.
10. Караушев В. Ф., Терентьева Л. В., Тягунова Т. Н. Введение в разработку банков программно-дидактических тестовых заданий. М.: МГУП, 2005. 52 с.
11. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование. Киев: Пан Лтд, 1994. 283 с.
12. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 152 с.
13. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия. СПб.: Питер, 2006. 1095 с.

14. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. М.: Интеллект-центр, 2002. 296 с.
15. Мамонтова М. Ю. Стохастические модели управления качеством результатов обучения: ограничения и перспективы использования // Образование и наука. Изв. УрО РАО, 2009. № 6(63). С. 21–36.
16. Маслак А. А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: теория и практика. Славянск-на-Кубани: СГПИ, 2007. 424 с.
17. [Электрон. ресурс]. Материалы форума FEPO <http://www.fepo.ru>, 2008–2009гг.
18. [Электрон. ресурс]. 2000-2008 MirSlovari.com: Мир словарей – коллекция словарей и энциклопедий.
19. Новосельцев В. И. Системный анализ: современные концепции. Воронеж: Кварта, 2003. 360 с.
20. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2002. 816 с., ил. (Хрестоматия по психологии).
21. Равен Джон. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М.: Когито-Центр, 1999. 144 с.
22. Системный подход в современной науке. М.: Прогресс-Традиция, 2004. 560 с.
23. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
24. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М.: Логос, 2002. 432 с.
25. Харари Ф. Теория графов. М.: Едиториал УРСС, 2003. 296 с.
26. Шадриков В. Д. Концепция централизованного тестирования в системе непрерывного общего и профессионального образования: принято на науч.-метод. совете Минобразования РФ по проблемам тестирования. Протокол № 4 от 8 декабря 1999 г.
27. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 199 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

И. А. Бибик

ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается ряд аспектов становления конкурентоспособного преподавателя современной высшей школы, представлены методы формирования его личностно-профессиональных качеств в ходе изучения разработанного автором специального курса, приведены результаты их применения.

Ключевые слова: конкурентоспособный преподаватель, инновационные технологии.

Abstract. The paper touches upon some aspects of formation of a competitive teacher of higher school at present. It also presents the main methods of development of personality and professional characteristics of a teacher given and tested in a special course worked out by the author; the research data provided.

Index terms: competitive teacher of higher school, innovative technologies.

С вхождением России в Болонский процесс, переходом системы высшего образования на многоуровневую структуру возрастает потребность в становлении конкурентоспособного преподавателя вуза, способного подготовить специалистов, отвечающих общеевропейским запросам. Увеличивается и степень ответственности преподавателей за выбор форм и методов обучения.

В последние десятилетия в сфере высшей школы произошли изменения, которые обозначили ориентиры профессионального развития современного конкурентоспособного преподавателя, способного в нестабильных, изменяющихся условиях выбирать оптимальные пути решения возникающих проблем на основе сотрудничества и сотворчества, умеющего строить и осуществлять личностно-ориентированный образовательный процесс, готового к постоянному самообразованию и самосовершенствованию.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что конкурентоспособного преподавателя вуза характеризует синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу, го-

товность к риску, независимость, способность быть лидером, стрессоустойчивость, ориентация на непрерывное саморазвитие и профессиональный рост, стремление к высокому качеству конечного продукта [1], умение достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач [12], вера в свои силы, способность доводить начатое дело до конца [3].

Однако аспекты становления конкурентоспособного преподавателя вуза не конкретизированы в нормативных документах постдипломного образования. Представляется, что преподавателя вуза необходимо готовить к возможным профессиональным педагогическим рискам, которые всегда возникают в ситуации выбора, имеющей место в процессе конкуренции, и связаны, по мнению И. А. Колесниковой, «не с шансом, а с навыком» [4].

В решении данной проблемы можно выделить теоретическую и практическую компоненты. В связи с этим становится очевидной необходимость особой подготовки преподавателей вуза в условиях специально организованного обучения.

Будущее высшей школы связано с использованием современных технологий обучения будущих специалистов. «Инновационным должно быть не только содержание материала, который преподаватели читают студентам, но и формы и методы подачи этого материала» [9, с. 159].

Л. И. Романкова приводит данные собственного исследования студентов вузов различного профиля и форм собственности (2001), согласно которым только 35,6% респондентов согласились с тем, что преподаватели читают лекции на современном уровне, а методику преподавания в среднем оценили на 3,9 балла [9, с. 126].

Необходимыми для современного преподавателя вуза качествами студенты считают «высокий профессионализм» (89,4%), «простоту и доступность изложения материала» (88,7%), «объективность при оценке знаний» (79,9%), «доброжелательность к студентам» (78,4%), «чувство юмора» (78,4%), «широкий научный кругозор» (73,9%), «высокие нравственные качества» (50,5%). Кроме того, они подчеркнули важность «применения активных методов обучения» (64,5%) и «регулярного использования на занятиях технических средств обучения» (48,7%).

В ходе нашего исследования, проведенного на базе двух вузов Амурской области: Амурской государственной медицинской академии (АГМА) и Благовещенского государственного педагогического университета (БГПУ), были опрошены 100 преподавателей различных факультетов и кафедр. Целью исследования было изучение ценности и востребованности конкурентоспособного преподавателя вуза, выявление понимания феномена «конкурентоспособный преподаватель вуза» как ценностной установки на освоение инновационных технологий.

Проведенное анкетирование позволило получить следующие результаты. Большинство опрошенных (92%) подчеркнули важность специальной подготовки для работы в высшей школе. Остальные считают, что становление преподавателя зависит от стажа работы.

Конкурентоспособный преподаватель вуза в большинстве ответов характеризовался как способный к самоорганизации, саморазвитию, самокритичный, гибкий, целеустремленный, знающий свой предмет, владеющий различными инновационными технологиями, настойчивый, критически мыслящий, отдающий приоритет ценностям гуманизма, уверенный в себе, мобильный, компетентный.

Почти все опрошенные (97%) высказались за использование инновационных технологий в процессе преподавательской деятельности. Остальные либо одобряют эту идею, если такое применение оправданно и технологии имеют конкретные рекомендации экспертов, либо сомневаются в эффективности некоторых из них.

Обращение к инновациям для одних преподавателей – возможность самореализоваться в профессии, для других – просто «дань моде», для третьих – способ оптимизации учебного процесса, повышения уровня профессионализма.

На вопрос «Как часто вы используете инновационные технологии?» мы получили следующие ответы: «в целом постоянно» – 24%; «иногда» – 53%; «очень редко» – 17%; «вообще не используют» – 2%. «Свой вариант ответа» дали 19% преподавателей. В этом случае они подчеркивали отсутствие необходимости применения инновационных технологий, поскольку существующие и апробированные методы их вполне удовлетворяют.

Полученные сведения позволяют сделать вывод о том, что респонденты не разделяют (или смешивают) понятия «информационные технологии» и «инновационные технологии». Этим объясняется, что 19% преподавателей отметили невозможность использования последних.

Преподаватели связывают понятие «инновационные технологии» только с обращением к техническим средствам, что свидетельствует о наличии свободной ниши в педагогическом процессе и отсутствии широкой практики использования других педагогических образовательных технологий. При этом в целом респонденты подчеркивали важность инновационных технологий для повышения качества образования.

Таким образом, результаты анкетирования подтверждают значимость освоения и использования преподавателями инновационных технологий для становления конкурентоспособной личностью профессионала.

На основании теоретического психолого-педагогического изучения научной литературы и анализа полученных данных нами было разработано содержание спецкурса «Основы становления конкурентоспособного преподавателя вуза», обязательной компонентой которого является при-

менение информационных и других инновационных образовательных технологий. Спецкурс был апробирован в рамках программы подготовки магистров Благовещенского государственного педагогического университета. Его прошли молодые преподаватели вуза.

Программа дисциплины построена линейным способом. Отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев, содержание знания передается однократно в определенной логике. Программа рассчитана на 16 часов: по 8 часов лекционных и семинарских занятий. Она предусматривает использование как информационных (мультимедийная презентация на лекционных занятиях), так и других образовательных технологий (метод конкретных ситуаций, творческие мастерские, технология развития критического мышления). Такой подход позволил продемонстрировать возможности названных технологий, а также мотивировать преподавателей вуза к их освоению и дальнейшему использованию.

Программой предусматривается обсуждение ряда аспектов, значимых для становления конкурентоспособного преподавателя вуза.

Так, на лекционных занятиях темы «Исторический аспект становления конкурентоспособного преподавателя вуза» рассматриваются концептуальные подходы к подготовке и повышению квалификации преподавателя высшей школы (ПВШ), дается исторический анализ этапов этого процесса, уточняются современные условия и тенденции подготовки ПВШ. В рамках темы «Преподаватель высшей школы: социально-психолого-педагогическая характеристика» предлагается типология ПВШ, анализируются вопросы социальной и психологической зрелости и т. д. Тема «Становление конкурентоспособного преподавателя вуза: теоретические основания и практические модели» раскрывает ряд аспектов теории вопроса: характеристики современности и современного ПВШ, модели конкурентоспособного преподавателя вуза (качественная компетентностная модель, модель карьерного роста, деятельностьная модель) и т. д. На лекционном занятии «Особенности использования педагогических технологий в вузе» рассматриваются дидактические принципы обучения в школе и вузе, разводятся понятия обучения и учения, обозначается приоритетность андрагогической модели обучения студентов, основанной на важности учета опыта и имеющей практическую направленность, обосновывается значимость этих особенностей для выбора той или иной образовательной технологии. Образовательные технологии понимаются нами как важный инструментальный «предметного становления» [6] современного конкурентоспособного преподавателя вуза.

Использование на занятиях спецкурса инновационных технологий и выполнение их самими обучающимися способствует наиболее эффективному усвоению содержания инновационной деятельности.

У конкурентоспособного преподавателя должно быть развито критическое мышление, которое проявляется в способности оценивать, сравнивать, анализировать, критиковать и синтезировать информацию. Сердцевиной этого типа мышления выступает готовность активно оценивать идеи [7, с. 71]. В связи с этим средством реализации программы семинарских занятий спецкурса мы избрали технологию развития критического мышления. В ней синтезированы идеи и методы отечественных технологий коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической надпредметной. По мнению Г. С. Селевко, возможность применения этой технологии в любой программе и предмете делает ее универсальной [10].

Технология развития критического мышления, чтения и письма, разработанная в конце XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Меридит), предлагает отличные от традиционных формы занятий. Обучаемые становятся главными действующими лицами. Они делают критический анализ, делятся рассуждениями друг с другом, читают, пишут, обсуждают прочитанное. Организация учебного процесса напоминает коллективный способ обучения А. Г. Ривина – В. К. Дьяченко, так как основой ее является работа обучаемых в динамических парах и группах.

В современных исследованиях научение критическому мышлению рассматривается как одно из достоинств высшего образования. Высокий уровень критического мышления позволяет человеку самостоятельно оценивать ситуацию и быстро принимать корректное решение.

Таким образом, формирование у преподавателя вуза культуры критического мышления в ситуации выбора, предоставляемого благодаря условию академической свободы вузов и педагогических рисков, становится важным этапом становления инновационной направленности конкурентоспособного специалиста. Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют отдельным преподавателям и руководителям учебно-воспитательных подразделений вуза объективно оценивать и прогнозировать их внедрение [4, с. 158].

В. А. Попков и А. В. Коржув считают выработку критически-рефлексивного стиля мышления одной из центральных задач всех этапов вузовского обучения [8].

Средства технологии позволяют работать с информацией в любой области знания, а это значит, что ознакомление с ней можно организовать на любом предметном материале.

В ходе одного из практических занятий предложенного нами спецкурса магистранты включались в деятельность по выбору инновационных технологий.

Обучаемые получали конкретную ситуацию-задание (метод *case-study*): «На заседании своей кафедры выберите одну из образовательных

технологий, наиболее подходящую для работы в рамках вашего предмета. Обоснуйте ее преимущества, позитивные эффекты, риски и опасности, выявите ограничения использования».

Затем магистранты приступали непосредственно к обмену собранной предварительно (в ходе выполнения домашнего задания) информацией, обсуждению и принятию общего решения. Выбор технологии не ограничивался никакими условиями. В ходе этой фазы обучаемые уточняли особенности обсуждаемых технологий согласно схеме, предоставленной в задании.

В заключение группы обосновывали свои предпочтения, задавали другим группам уточняющие вопросы и отмечали положительные моменты их выбора.

Занятие было построено с учетом таких андрагогических принципов, как отказ от критики выступлений обучаемых, обеспечение свободы мнений, отсутствие мер наказания и порицания, уважение плюрализма жизненных позиций.

Стимулирование активности обучаемых посредством использования инновационных технологий способствует их мобильности за счет постоянной смены участников внутри условных групп, заинтересовывает слушателей своей нестандартностью и дает ощущение определенной свободы, которую Э. Фромм рассматривает как естественное условие возникновения конкуренции [11]. Апелляция к андрагогическим принципам обучения помогает создать обстановку комфортности и непринужденности, что поддерживается условиями применения активных форм и методов.

Итогом проведенной теоретико-практической работы с использованием образовательных инновационных технологий стали следующие результаты.

К окончанию спецкурса высказывания магистрантов относительно инновационных технологий приобрели объективный, взвешенный характер. От негативных и нейтральных оценок обучаемые перешли к обоснованию положительных и отрицательных сторон использования инновационных технологий в своей повседневной практике. Применение интерактивных технологий способствовало повышению интереса преподавателей к обсуждаемой проблеме. Они стали с большим желанием включаться в дискуссию, активно взаимодействовали, стремились предоставить четкие аргументированные ответы на вопросы коллег относительно обсуждаемой проблематики. Возросло их стремление найти дополнительный материал для семинарских занятий. Это позволило выступающим дать разнообразные, развернутые ответы на поставленные вопросы в соответствии с темой практического занятия. Слушатели спецкурса проявляли активность в представлении своего опыта применения новшеств в повседневной практике средствами компьютерных технологий, что вызывало интерес у коллег и мотивировало их к участию в дискуссии.

вировало их подключиться к дискуссии. Характерной особенностью таких выступлений стало преломление узкометодического опыта работы через призму педагогических аспектов обсуждаемых вопросов.

В результате тестирования преподавателей, освоивших программу спецкурса, с помощью разработанных В. И. Андреевым методик выявления уровня конкурентоспособности личности [2] были получены следующие данные. До изучения программы низким уровнем конкурентоспособности обладали 14,7% респондентов, к концу проведения спецкурса – 0%, средний уровень показали 79% опрошенных в начале и 64% к моменту окончания спецкурса, высоким уровнем обладали 5,9% и 35,3% респондентов соответственно. Названные методики позволяют выявить те качества каждого участника эксперимента, которые мешают ему набрать более высокий балл. Благодаря этой возможности слушатели спецкурса смогли определить пути повышения своей конкурентоспособности в качестве вузовского преподавателя.

Таким образом, целенаправленная подготовка преподавателя вуза в условиях специального обучения с использованием инновационных технологий (информационных технологий, технологии развития критического мышления и т. д.) способствует раскрытию его профессионального потенциала, активизирует саморазвитие, стремление к адекватному взвешенному выбору средств реализации содержания образования и, таким образом, выступает одним из условий становления конкурентоспособного преподавателя вуза.

Литература

1. Андреев В. И. Конкурентология: учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань: Центр инновац. технологий, 2004. 468 с.
2. Андреев В. И. Пакет десяти тестов на оценку интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. Казань: Центр инновац. технологий, 1992. 46 с.
3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. Ростов н/Д: Учитель, 1999. 560 с.
4. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 208 с.
5. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. СПб: Детство-пресс, 2001. 288 с.
6. Куликова Л. Н. Гуманизация образования и саморазвитие личности. Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 2001. 333 с.

7. Кун Д. Основы психологии: все тайны поведения человека. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 864 с.
8. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы. М.: Академия, 2004. 192 с.
9. Романкова Л. И. Научно-педагогические кадры высшей школы России. Современное состояние и концепции развития: моногр. М.: ИПР ВПО МАДИ (ГТУ), 2004. 239 с.
10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
11. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Харвест, 2005. 384 с.
12. Ширабоков С. Н. Оценка качества подготовки конкурентоспособного специалиста в педагогическом вузе: автореф. дис. канд. пед. наук. Омск, 2000. 17 с.

УДК 377

А. В. Ефанов, А. Н. Патриков,
А. В. Сергеев, К. В. Шевченко

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ КАТЕГОРИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы становления социального диалога в системе профессионального образования. Представлен опыт деятельности ряда образовательных учреждений по развитию социального партнерства между системой профессионального образования и производством.

Ключевые слова: профессиональные образовательные учреждения, социальное партнерство, производственная практика, востребованность выпускников

Abstract. The paper considers the development of social dialogue in vocational education, presenting the experience of several educational institutions in cooperating with business.

Index terms: professional educational institutions, cooperation, practice period, demand for graduates.

Проблеме социального партнерства в настоящее время уделяется должное внимание, особенно когда речь заходит об обеспечении потребностей экономики в квалифицированных кадрах. Например, в материалах II Международного конгресса ЮНЕСКО по профессиональному образованию (Сеул, 1999) подчеркнута необходимость формирования новых партнерских отношений между образованием и миром труда, которые призваны обеспечивать синергию всех секторов образования, промышленности и сферы услуг.

Применительно к сфере профессионального образования исследователи выделяют разные аспекты социального партнерства. Так, И. П. Смирнов понимает это явление как систему договорных отношений образовательных учреждений с работодателями, службой занятости, профсоюзами, родителями и т. п., позволяющую отслеживать и учитывать динамику развития рынка труда, объемы и структуру востребуемых профессий, а также диктуемые обществом социально-культурные приоритеты [3, 4]. В. А. Михеев отмечает, что социальное партнерство системы образования и сферы труда характеризуется многообразием субъектов и институтов партнерских отношений, многообразием форм договоров и соглашений, неупорядоченностью организационных структур и механизмов регулирования социального диалога [1]. По мнению К. А. Чугаева, социальное партнерство в профессиональном образовании есть особый тип взаимодействия образовательных учреждений с различными институтами рынка труда, т. е. с предприятиями-работодателями, службами занятости населения, региональными органами исполнительной власти, общественными организациями и др. [8].

Однако следует признать, что названные авторы единодушны в том, что основная цель социального партнерства в сфере профессионального образования – содействие процессу подготовки и переподготовки конкурентоспособных квалифицированных работников, умеющих быстро адаптироваться к изменениям на рынке труда.

С одной стороны, социальное партнерство открывает для образовательных учреждений возможность иметь постоянный доступ к информации о рынке труда, позволяющей уточнять структуру образовательных специальностей и объем подготовки кадров, организовывать практику обучающихся и стажировку преподавателей на предприятиях для ознакомления с новейшими типами оборудования и технологическими процессами и пр. С другой стороны, плоды социального партнерства несомненно оказывают самое благотворное влияние на развитие производства, ибо «эффективность социального партнерства определяется степенью реализации договорных обязательств по подготовке высококвалифицированных специалистов, их востребованностью на рынке труда и работы на нем определенное время» [4, с. 28]. Именно в рамках социального партнерства происходит объединение усилий образования и работодателей по оценке качества подготовки выпускников, выработке государственных образовательных стандартов, схем финансирования профессионального образования и т. д. Все это, несомненно, направлено на усиление связей между миром профессионального образования и миром производства, взаимопроникновение их составляющих друг в друга.

Субъектами социального партнерства в сфере профессионального образования выступают учебные заведения, обучающиеся и члены их семей, работодатели и государство, а сама система социального партнерства явля-

ется определенным механизмом достижения баланса интересов всех участников рынка профессиональных образовательных услуг. Учебные заведения заинтересованы в увеличении спроса на образовательные услуги; обучающиеся – в социальных гарантиях и престижном, конкурентоспособном образовании; государство – в гарантированном формировании и исполнении заказа на подготовку профессиональных кадров; бизнес-сообщество – в притоке образованных и хорошо подготовленных к жизни и работе специалистов.

Таким образом, социальное партнерство в сфере профессионального образования есть система взаимоотношений, основанная на распределении ответственности между ее участниками и направленная на обеспечение интересов всех субъектов образовательного процесса – обучающихся, педагогов, родителей, администрации образовательного учреждения, работодателей, органов государственной власти и местного самоуправления, образовательных учреждений более высокой ступени подготовки, общественных организаций, государственных учреждений и прочих участников по вопросам качества профессионального образования и трудоустройства выпускников. Другими словами, система социального партнерства в области профессионального образования охватывает процессы и профессиональной подготовки, и трудоустройства выпускников.

Необходимость изучения и распространения опыта социального партнерства в рассматриваемой сфере отмечается на самом высоком уровне государственного управления. Так, в Национальной доктрине образования Российской Федерации (2000) социальное партнерство названо наиболее значимым направлением деятельности всех участников образовательного процесса, способствующим повышению качества общего и профессионального образования, удовлетворению потребностей рынка труда, воспитанию подрастающего поколения.

Следует отметить, что развитие социального партнерства в образовании обосновано и теоретическими подходами. Его возникновение можно рассматривать как практический результат развития общественных наук, в частности политэкономии, уже более двух столетий занимающейся поиском экономического эквивалента результатов образования, стремящейся определить «стоимость знаний». Вполне оправданные сегодня вложения в «человеческий капитал» когда-то были обоснованы расчетами «ценности человека» (В. Петти), «окупаемости обучения» (А. Смит), «товарной стоимости образования» (К. Маркс), «эффективности образования» (С. Г. Струмилин) и др.¹ Именно этими причинами вызвано возникновение нового направления экономических наук – экономики знаний.

¹ Петти В. Экономические и статистические работы М., 1940. С. 171; Смит А. Исследование о природе и причинах богатства народов. М., 1962. С. 89; Маркс К. Капитал. Т. 1 // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 23. С. 182; Струмилин Г. С. Эффективность образования в СССР // Народ. образование. 1962. № 5. С. 38.

Отчисления на профессиональное образование стали обязательными для многих крупных компаний уже с конца XIX в., когда работодатели начали все острее нуждаться в квалифицированных кадрах, способных быстро овладевать новыми видами профессионального ремесла. Современная образовательная практика также говорит о том, что действующие системы образования все более опираются на структуры и технологии социального партнерства. Например, в большинстве западноевропейских стран система социального партнерства представляет собой целый комплекс учреждений, межведомственных организаций и нормативных актов, ключевую роль в котором играет так называемое «социальное государство» и достаточно зрелое гражданское общество.

Обращение к зарубежному опыту, по мнению ряда исследователей (А. М. Осипов, Н. К. Чапаев и др.), полезно для идентификации субъектов социального партнерства в образовательной сфере. Как правило, в качестве его участников выступают конкретные образовательные учреждения, близкорасположенные предприятия, особые группы местного населения (этнические, религиозные, возрастные), специалисты различных государственных служб (социальной защиты, безопасности, здравоохранения, труда и занятости и др.), активисты общественных организаций и т. д. Социальное партнерство проявляется здесь в совместной постановке задач, подготовке и осуществлении конкретных, чаще всего внеучебных, мероприятий, распределении ответственности и координации усилий в деле оснащения или ремонта учебных помещений, оказания помощи семьям студентов и пр. Трудно найти образовательное учреждение, в котором бы не функционировал попечительский совет, объединяющий специалистов, представителей местных органов власти и бизнеса [2, 7].

На сегодняшний день в странах Евросоюза в сфере профессионального образования действуют три основные модели социального партнерства, различающиеся степенью государственного участия, потребностями социальных партнеров и их способностями объединить усилия [5].

Первая модель, назовем ее *децентрализованной*, предполагает, что государство передает свои полномочия в деле организации профессионального образования местным властям и предприятиям, поэтому его роль незначительна. Примером может служить Великобритания, в которой мнение работодателей является определяющим при формировании образовательного заказа и профессиональных требований к выпускникам. Соответственно в социальное партнерство здесь вовлечены местные органы власти, организации, предоставляющие образовательные услуги и объединения работодателей.

Согласно второй модели, *неокооперативной* (Германия, Дания, Нидерланды и др.), государство определяет общие рамки участия частных организаций в деле обучения и придает законность решениям, принятым

на основе консенсуса всех заинтересованных сторон по поводу содержания обучения и итоговой аттестации выпускников.

Третья модель, *централизованная* (Франция и др.), исходит из того, что государство само должно планировать и управлять основными процессами, связанными с подготовкой профессиональных кадров. Однако в последние годы в странах, использующих данную модель, также отмечается активизация социальных партнеров в вопросах планирования, реализации и контроля учебного процесса, а иногда и финансирования образовательных учреждений. В целом опыт европейских стран показывает, что сотрудничество социальных партнеров является важнейшим условием в деле обеспечения качественного профессионального образования, адекватного потребностям хозяйственной практики.

С переходом российского общества к рыночным отношениям было сформировано и многие годы реализовывалось представление о том, что вместо старой практики шефских отношений в сфере образования удастся быстро отстроить новую систему партнерских отношений. Для достижения этой цели во второй половине 1990-х гг. в образовательных учреждениях начали активно создавать консультативные, координационные или попечительские советы. Однако ситуацию к лучшему, по существу, они не изменили. К сожалению, даже в образовательной среде «коммерческие интересы и стремление к корпоративному выживанию оказались сильнее мотивов социальной ответственности», а общая результативность социального взаимодействия образования и производства на местах в значительной степени зависела от текущей кадровой потребности предприятий, уровня экономического развития территории и позиции местных властей [2].

Несмотря на широкие возможности, в сфере профессионального образования социальное партнерство и сегодня реализуется ограниченно: в основном представлено возможностью прохождения производственной практики обучающимися в различных организациях и предприятиях. Инициатива в развитии социального взаимодействия между учреждениями профессионального образования и предприятиями принадлежит в основном руководству образовательных учреждений. Большинство предприятий занимают иждивенческую позицию по отношению к сфере образования, выступая в роли «кадрополучателя», а не заказчика рабочей силы. А там, где это имеет место, заказы на подготовку кадров носят, как правило, краткосрочный характер (под конкретный производственный заказ), отсутствуют долгосрочные программы кадрового воспроизводства в соответствии со стратегиями развития предприятий.

Этому отчасти препятствует законодательно-нормативная база, не предусматривающая экономических стимулов по расширению взаимодействия предприятий и образовательных учреждений. Например, иду-

щие в систему образования инвестиции облагаются такими же налогами, что и инвестиции в коммерческий сектор, у бизнеса нет стимулов даже для инвестирования в технические и организационные инновации в образовании, необходимые для подготовки специалистов новых квалификаций; «не отрегулированы» вопросы налогообложения при передаче имущества на образовательные цели и пр. Все это при недостаточной финансовой обеспеченности образовательного процесса со стороны государства не может не сказываться на качестве подготовки специалистов.

Несколько лет назад аналитический центр «Эксперт» обнародовал результаты обследования более пятидесяти отечественных компаний северо-западного региона России по вопросу качества профессиональной подготовки выпускников [5]. Полученные данные показали, что образовательные учреждения не в состоянии самостоятельно дать выпускникам специальные знания на современном уровне, поэтому затраты предприятий на дополнительное обучение и переобучение персонала за пять лет возросли в среднем в два раза, а в некоторых компаниях более чем в пять раз.

Следует отметить, что степень развития социального партнерства напрямую влияет и на структуру подготовки кадров в системе профессионального образования. Существующие «издержки» и «перекося» – дефицит в подготовке рабочих кадров, гипертрофированные объемы выпуска специалистов с высшим образованием, в первую очередь юридических и экономических специальностей, низкие показатели трудоустройства выпускников по полученной в образовательном учреждении специальности и т. д.¹ – нужно рассматривать как следствие недостаточного социального взаимодействия производства и образования.

В особенно тяжелом положении в последнее десятилетие оказались учреждения начального профессионального образования. Помимо хронического недофинансирования они испытали воздействие и других негативных факторов, повлиявших на свертывание подготовки по всей линейке специальностей НПО: падение престижа рабочей профессии, экономический спад середины 1990-х гг., набирающая темпы технологическая модернизация производства и др.

Система среднего профессионального образования оказалась более гибкой и адаптивной. С конца 1990-х гг. многие техникумы начали активно трансформироваться в колледжи и далее интегрироваться в университетские комплексы, облегчая своим выпускникам продолжение учебы в высшей школе. Сами вузы, в силу особого статуса высшего образования, нашли дополнительные источники финансирования за счет се-

¹ См.: Пруель Н. А. Образование как общественное благо. СПб., 2001; Пугач В. Ф. Российское студенчество: статистико-социологический анализ. М., 2001; Образование, которое мы можем потерять / под ред. В. А. Садовниченко. М., 2002; Плаксий С. И. Блеск и нищета российского высшего образования. М., 2004.

мейных бюджетов. Экономическая дифференциация профессиональных учебных заведений, отмечает В. А. Михеев, неоднозначно воздействует на процессы социального партнерства. С одной стороны, она «способствует более полному удовлетворению запроса на образование, развитию содержания образования, повышению его качества, с другой – приводит к концентрации бюджетных и внебюджетных ресурсов в “лучших” учебных заведениях, порождает их поляризацию, при которой сильные учебные заведения развиваются, а слабые не могут поддерживать достигнутый уровень качества обучения» [1, с. 269].

Стремясь преодолеть инертность социального окружения и найти адекватные современной ситуации схемы социального взаимодействия, группой исследователей под руководством Е. В. Ткаченко была разработана и проверена на практике система организационно-педагогического обеспечения социального партнерства [6], состоящая из трех уровней:

I – формирование и исполнение образовательного заказа учебным заведением;

II – трудоустройство выпускников;

III – адаптация молодого специалиста и его профессиональный и карьерный рост.

Практическая часть работы была проведена на базе Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова.

Каждый уровень взаимодействия подробно характеризуется авторами по четырем позициям – потенциал профессионального колледжа; потенциал предприятия; потенциал обучающегося и его семьи; развитие рефлексии.

В самых общих чертах организационно-педагогическое обеспечение *первого уровня* состоит из организации совместной работы с социальными партнерами на всех стадиях образовательного процесса – от этапа профориентации до этапа государственной итоговой аттестации. На *втором уровне* качество образования оценивается через сформированность ключевых компетенций – профессиональных, специальных, социальных и др. Причем их соотношение меняется с учетом особенностей социального партнера, определяется спецификой требований работодателя. Именно здесь открывается широкое поле для сотрудничества с социальными партнерами. Особое место занимает *третий уровень* социального партнерства – адаптация молодого специалиста, его профессиональный и карьерный рост. На этом уровне в полной мере срабатывает принцип обратной связи и отрабатывается то взаимодействие, которое может реально повлиять на содержание образования и организационно-педагогическое обеспечение учебного процесса на первом и втором уровнях.

Интересный опыт реализации идей трехуровневой системы социального партнерства имеет место в деятельности Нижневартовского про-

фессионального колледжа, осуществляющего подготовку по специальностям начального и среднего профессионального образования. В последние годы у колледжа сложились прочные партнерские отношения с рядом предприятий и организаций города и области, заключены соглашения о социальном партнерстве или договоры о подготовке кадров.

Социальное взаимодействие с руководством предприятий начинается уже при определении контрольных цифр приема в учебное заведение. Вторым каналом получения объективных данных спроса на специалистов в регионе служит статистическая информация городского центра занятости населения. Более 30% поступающих в колледж абитуриентов обучаются при наличии заключенных трехсторонних договоров между родителями, предприятием и учебным заведением.

Высокое качество профессиональной подготовки в колледже обеспечивается за счет развития интереса у обучающегося к получаемой профессии, создания условий для конкурентного отбора при переходе выпускников с первой ступени обучения на вторую. Всем студентам колледжа предоставляется возможность получать смежные профессии на курсовой подготовке вечернего отделения. Каждый выпускник среднего профессионального образования сдает квалификационный экзамен по рабочей профессии и получает полноценное начальное профессиональное образование с присвоением разряда по рабочей профессии. Как правило, квалификационные экзамены проходят в форме конкурса профессионального мастерства, состоящего из теоретического и практического этапов. По итогам конкурса каждый учащийся аттестуется на квалификационный разряд, соответствующий его уровню профессиональной компетенции, а победителю присваивается звание «Лучший по профессии».

Это и многое другое является мощной основой для установления учебным заведением тесных контактов с работодателями и в области организации производственной практики. Уже на входе в образовательный процесс в упомянутых трехсторонних договорах наряду с прочим оговариваются прохождение обучающимися учебной и квалификационной практик, а также дальнейшее их трудоустройство.

Кроме того, колледжи и предприятия ежегодно подписывают свыше 180 комплексных договоров, регламентирующих процесс практической подготовки учащихся в условиях реального производства и реальных производственных отношений. В этих договорах, помимо условий проведения практики на производственных площадках, оговариваются вопросы выделения образовательному заведению для учебных целей отходов металла, определения расходов предприятия на содержание и оснащение учебно-материальной базы колледжа, необходимости предоставления специалистов предприятия для ремонта оборудования и мастерских учебного заведения, предоставления возможности проводить экскурсии и уроки

производственного обучения на объектах предприятия и др. Руководители предприятий направляют своих специалистов для изучения, согласования и внесения предложений в программы производственного обучения и практики.

Социальное взаимодействие учебного заведения и предприятий позволило выработать общий подход к организации и проведению производственной практики. Каждый учащийся колледжа перед ее началом в конце первого и второго курсов имеет индивидуальную программу (образовательную траекторию) прохождения практики, учитывающую уровень его учебно-профессиональной подготовки. Если в период практики ввиду специфики производства на предприятиях возникает необходимость в перемещении практиканта с предприятия на предприятие, при этом расторгаются и вновь заключаются индивидуальные договоры-задания.

Одной из функций производственной практики готовящегося специалиста становится презентационная функция. В соответствии с ней учащиеся именно на практике могут проявить себя наиболее полно как профессионалы, овладевшие не только теоретическими знаниями, но и навыками их практической реализации в условиях действующего производства. Со своей стороны руководители предприятия имеют возможность выбора для своего предприятия подходящего им специалиста еще на стадии его обучения. Часто именно по результатам практики формируется окончательное мнение по поводу конкурентоспособности того или иного растущего специалиста и места его будущей работы. Интересно, что во время выпускных квалификационных экзаменов и защиты дипломов представители других предприятий приглашают отмеченных ими выпускников к себе на работу, но зачастую безрезультатно, так как избранного ими молодого человека уже ждут на том предприятии, где он проходил практику.

Органической частью производственной практики и всей профессиональной подготовки выступают в колледже конкурсы профессионального мастерства, промежуточные, поэтапные и выпускные квалификационные аттестации, которые предусматривают обязательное участие представителей предприятий. Защита дипломов на уровне среднего профессионального образования проводится под председательством ведущих специалистов-практиков.

Анализ данных центра занятости г. Нижневартовска показывает, что все выпускники колледжа востребованы на рынке труда. За последние пять лет в центр занятости обратился только один выпускник заочного отделения. Результаты статистических исследований этого периода говорят, что около 40% выпускников колледжа сразу после выпуска уходят служить в армию, но в подавляющем большинстве возвращаются на свои предприятия, 14% выпускников поступают в высшие учебные заведения, около 35% трудоустраиваются на работу по избранной профессии.

В среднем около 75% выпускников трудятся на предприятиях различной формы собственности по полученной профессии. В дальнейшем, чтобы реализовать идею трехуровневой системы социального партнерства, руководство учебного заведения поставило задачу – наладить работу «обратной связи», определять, как складывается профессиональная судьба выпускников колледжа прошлых лет.

В рамках данной статьи можно отметить и другой многолетний опыт социального партнерства высшего учебного заведения и предприятий-партнеров. Речь идет о Пензенской государственной технологической академии, в которой поиск средств, форм и методов социального взаимодействия ведется в процессе широкого развертывания совместной организаторской и методической работы по ряду общих для социальных партнеров направлений, главными из которых являются:

- совместное определение контрольных цифр приема по специальностям с учетом потребностей производства;
- профориентационная работа специалистов предприятий с абитуриентами, знакомство школьников с профессиями при использовании материальной базы предприятий;
- участие специалистов предприятий в работе приемной комиссии;
- разработка учебно-программной документации, которая в совокупности определяет содержание обучения будущего специалиста;
- определение активных форм и методов обучения для формирования творческой активности, развития познавательной потребности, трудовой самоактуализации специалиста;
- вовлечение в проведение учебного процесса специалистов-практиков;
- гарантированный прием студентов на все виды практик и трудоустройство при выпуске;
- совместное обучение студентов преподавателями, мастерами производственного обучения и специалистами предприятий в период учебной, технологической и квалификационной практик;
- определение тематики дипломных проектов, руководство дипломным проектированием и участие заказчика кадров в итоговой государственной аттестации выпускников.

В течение последних пяти лет в академии успешно воплощается инновационный образовательный проект «Специалист – предприятие», основной целью которого является внедрение механизма подготовки востребованных специалистов для конкретного предприятия на конкретное рабочее место. С реализацией проекта связаны преимущества организации учебного процесса в образовательном комплексе академии: учебный процесс студентов первого – третьего курсов очной формы обучения происходит днем, а обучение студентов более старших курсов – вечером. Та-

кой режим подготовки дает возможность студентам очной формы трудоустроиваться уже на старших курсах и зарекомендовать себя на рабочем месте еще до окончания учебного заведения. В результате гарантированное трудоустройство выпускников академии в последние годы стабильно растет. Более того, использование такой модели обучения позволяет сократить период подготовки, адаптации и дальнейшего профессионального становления специалиста на несколько лет.

Подобная практика социального взаимодействия сложилась с наиболее крупными стратегическими партнерами академии – заказчиками кадров: Ассоциацией пензенских промышленников и товаропроизводителей, Союзом предпринимателей Пензенской области, Объединением банковских структур Пензенской области, Пензенской торгово-промышленной палатой и другими крупными промышленными предприятиями города и региона. В настоящее время образовательный комплекс академии готовит более 80% выпускников по заказам промышленных предприятий, научно-исследовательских организаций, банковских структур. В интересах заказчиков кадров выполняется четыре из пяти дипломных проектов.

Образовательная деятельность Пензенской государственной технологической академии свидетельствует, что социально ответственное сотрудничество образовательного учреждения и производства в деле подготовки кадров способствует более полной вовлеченности обучающихся в реальные производственные отношения. Непосредственное погружение студентов в соответствующую социально-профессиональную среду оказывает на них серьезное нравственно-психологическое воздействие. Происходит освоение широкого спектра профессиональных ролей, формирование необходимой ориентировочной основы поведения для успешной деятельности будущего специалиста в производственной сфере.

В перспективе руководство вуза рассматривает возможность организации такой формы социального партнерства, как бизнес-инкубаторы, обеспечивающие расширение спектра инновационной учебно-научно-производственной деятельности высшего учебного заведения. Такое взаимодействие позволит создавать совместные творческие коллективы из профессорско-преподавательского состава и производственников, что, в свою очередь, будет способствовать как совершенствованию технологических процессов на производстве, так и ускорению внедрения в практику научных разработок преподавателей и студентов.

Итак, что же дает социальное партнерство его непосредственным участникам?

Образовательному учреждению – организационно-педагогическое развитие, прежде всего за счет притока новых педагогических кадров и относительно устойчивого материально-технического и финансового обеспечения, дополнительные каналы финансирования, развитие материальной базы учеб-

ных заведений, соответствующей современным производственным технологиям, социальную защищенность выпускников, расширение рынка образовательных услуг, оперативность в реагировании на запросы потребителей.

Предприятиям – более эффективную кадровую политику, позволяющую просчитывать текущие и перспективные потребности в кадрах и выстраивать взаимовыгодные отношения с образовательными учреждениями, повышение культуры производственных отношений, омоложение кадрового состава и уменьшение текучести кадров, решение вопросов переподготовки, освоения новых профессий, повышения квалификации работников предприятия и др.

Местным органам власти – более гибкое реагирование на кадровые потребности рынка труда, гарантии трудоустройства значительной части своих граждан – выпускников профессиональных образовательных учреждений.

Таким образом, социальное партнерство как механизм регулирования социальных отношений в сфере профессионального образования не только учитывает интересы его участников, но и становится весомым фактором общественного развития, способствует социальной, экономической и политической стабильности как в отдельном регионе, так и в стране в целом.

Литература

1. Михеев В. А. Основы социального партнерства: теория и политика: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М.: Экзамен, 2001.
2. Осипов А. М., Карстанье П., Тумалев В. В., Зарубин В. Г. Социальное партнерство в сфере образования. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ibl.ru/konf/041208/87.html>.
3. Смирнов И. П. Человек – образование – профессия – личность. М.: УМИЦ «Граф-пресс», 2002.
4. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство. Что ждет работодатель?: (итоги пилотного Всерос. социол. исслед.). М.: Аспект, 2004.
5. Столяров А. Модели социального партнерства в сфере образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.chelt.ru/2007/3-07/stolyarov307.html>.
6. Ткаченко Е. В., Сафонова Е. Г., Панина Л. П., Фищукова О. А. Социальное партнерство учреждений профессионального образования. Екатеринбург: ИРПО, 2003.
7. Чапаев Н. К., Вайнштейн М. Л. Интеграция образования и производства: методология, теория, опыт: моногр. Челябинск; Екатеринбург: ЧИРПО: ИРРО, 2007.
8. Чугаев К. А. Экономические составляющие социального партнерства // Проф. образование. 1997. № 4.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется содержание понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетенции», рассматриваются теоретические подходы в сфере требований к профессиональной подготовке педагога. Выявляются особенности профессиональных компетенций учителя основ безопасности жизнедеятельности, обусловленные спецификой данной предметной области.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенции, профессионально значимые качества, безопасность жизнедеятельности.

Abstract. The paper analyses the following concepts: competency, professional competence, competences, as well as theoretical approaches to the requirements to teacher training, giving an example of a teacher of "Fundamentals of Safety Measures" (Survival Skills Development).

Index terms: professional competence, competences, professional qualities, survival skills.

Одной из важнейших потребностей общества является обеспечение безопасности жизнедеятельности человека, предусматривающее его подготовку к действиям в чрезвычайных ситуациях различного характера. Для организации целенаправленного, непрерывного обучения в области безопасности жизнедеятельности в государственных общеобразовательных учреждениях России Постановлением Совета министров РСФСР от 14 мая 1991 г. № 253 был введен курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). Необходимость введения данного предмета была обусловлена различными причинами. Так, в предшествующий период времени произошел ряд трагических событий, показавших слабую подготовленность как специалистов, так и населения в целом к действиям по предупреждению чрезвычайных ситуаций и минимизации их последствий. Примерами таких событий стали авария на Чернобыльской АЭС, железнодорожная катастрофа под Ашой, разрушительное землетрясение в Спитаке и др.

Содержание общего среднего образования в 80-х гг. XX в. не предусматривало специального учебного предмета, направленного на освоение учащимися аспектов социального опыта, связанных с обеспечением собственной безопасности в различных сферах жизнедеятельности. Фрагментарные знания о чрезвычайных ситуациях военного характера преподавались в рамках предмета «Начальная военная подготовка», но они, безусловно, не исчерпывали всей полноты теории и практики обеспечения безопасности жизнедеятельности человека.

Закономерным следствием введения в общеобразовательной школе новой дисциплины стала потребность в соответствующих педагогических кадрах. К преподаванию ОБЖ стали привлекать прежде всего учителей начальной военной подготовки. Следует учесть, что в большинстве своем это были кадровые офицеры, уволенные в запас из рядов Вооруженных сил, даже не имеющие профессионального педагогического образования. Безусловно, это далеко не лучшим образом сказалось на качестве образования школьников в области основ безопасности жизнедеятельности. Именно поэтому актуализировалась проблема профессиональной подготовки учителей этого курса, владеющих как общепедагогическими, так и частно-методическими компетенциями в изучаемой предметной области.

В начале 90-х гг. XX в. более 40 российских вузов открыли специальность «Безопасность жизнедеятельности», предполагающую присвоение квалификации «Учитель основ безопасности жизнедеятельности». Учитывая тот факт, что данная специальность была принципиально новой и не имела каких-либо аналогов, ее содержательное обеспечение первоначально не в полной мере удовлетворяло социальному заказу. В последующие годы содержание подготовки соответствующих специалистов постоянно совершенствовалось. Так, разработаны и продолжают развиваться различные направления теории безопасности жизнедеятельности, ведется поиск эффективных психолого-педагогических технологий, формирующих ответственное отношение граждан к личной безопасности, безопасности общества и государства, окружающей среды. В то же время, несмотря на некоторые положительные изменения, произошедшие за эти годы в системе профессиональной подготовки учителей ОБЖ, обучение школьников предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» часто не отвечает требованиям образовательных стандартов. Одной из причин этого является недостаточная профессиональная компетентность педагогов в этой области знаний [1, 3, 5].

Специалисты образовательных учреждений, назначаемые в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 10 июля 1999 г. № 782 «О создании (назначении) в организациях структурных подразделений (работников), специально уполномоченных на решение задач в области гражданской обороны» все еще зачастую не имеют достаточной подготовки в области гражданской обороны и защиты населения от чрезвычайных ситуаций. Из этого можно сделать вывод о том, что решение проблемы повышения качества преподавания данной дисциплины в школе требует прежде всего уточнения содержания профессиональных компетенций учителя безопасности жизнедеятельности.

Изучая подходы к решению обозначенной проблемы, необходимо, в первую очередь, определиться с понятием компетенций. Оно вытекает из такой дефиниции, как компетентность. В педагогической теории под

компетентностью понимают способ существования знаний и умений, способствующий личностной самореализации, нахождению человеком своего места в мире. При таком понимании компетентности образование становится высокомотивированным и в подлинном смысле личностно ориентированным, обеспечивающим востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости [4].

Профессиональная компетентность включает знания, умения, способности и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности и понимается как способность педагога превращать специальные профессиональные навыки, которыми он владеет, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, вводимых в учебно-воспитательный процесс с целью соответствия требованиям педагогической нормы, в рамках которой он осуществляется [2].

В то же время профессиональная компетентность педагога не сводится только лишь к набору знаний и умений, а обуславливает эффективность их применения в реальной образовательной практике. Компетентность учителя определяется как многофакторное явление, включающее в себя его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры, т. е. как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональных обязанностей.

Таким образом, профессиональная компетентность выступает ключевым понятием для характеристики педагогического труда и фактором сохранения его направленности. Системообразующим компонентом профессиональной компетентности является личностный компонент, в структуру которого входят прежде всего качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной ответственности, а также психолого-педагогические, социокультурные и предметные знания педагога.

Исходя из этого, профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуются такие аспекты личности учителя, как мотивация (направленность личности и ее виды), личностные свойства (педагогические способности, черты характера, психологические процессы и состояния личности), интегральные характеристики (педагогическое самосознание, индивидуальный стиль, креативность как творческий потенциал). Компетенции же представляют собой способность реализовывать данные качества с целью успешной педагогической деятельности.

Логика педагогических изысканий предполагает следование от анализа общих положений к частно-конкретным выводам, поэтому, анализи-

руя состояние проблемы профессиональных компетенций будущих учителей безопасности жизнедеятельности, целесообразно предварительно определить общетеоретические взгляды относительно профессиональных качеств, необходимых каждому педагогу для эффективной реализации образовательного процесса. Одним из оснований для выявления соответствующих теоретических предпосылок являются требования социального заказа к уровню профессиональной подготовленности выпускников педагогических специальностей вузов. Они представлены в виде определенных нормативных требований, изложенных в Государственных стандартах профессионального педагогического образования.

Анализируя нормативные документы, выражающие запросы к профессиональным знаниям и умениям педагога, и теоретические предпосылки данной проблемы, можно констатировать, что современный педагог должен обладать такими профессионально значимыми качествами, как высокий уровень подготовленности (знание преподаваемого предмета), методическая грамотность (способность применять современные педагогические технологии), умение использовать современные технические средства обучения на высоком уровне (знание мультимедийных технологий), высокий уровень коммуникативных навыков, знание возрастной физиологии и психологии обучаемых, знание нормативно-правовой документации в области общего образования федерального, регионального, муниципального уровней, организационные способности и способности управления социальной группой.

Профессиональные компетенции учителей безопасности жизнедеятельности, базируясь на вышеперечисленном составе требований к компетентности педагога вообще, имеют и некоторую специфику, обусловленную, в частности, особенностями социального заказа относительно подготовленности соответствующей категории педагогов. Для выявления этих особенностей, а также с целью изучения состояния этой проблемы нами был проведен анкетный опрос учащихся, их родителей и учителей безопасности жизнедеятельности муниципальных общеобразовательных школ г. Челябинска. В опросе участвовало 70 учителей, 224 учащихся старшего звена учреждений общего образования и 158 родителей учащихся среднего звена.

Респондентам предлагалось ответить на вопросы, непосредственно связанные с профильной дисциплиной, по шкале: иногда, часто, почти всегда, всегда. Нашу анкету мы разделили на три структурных блока: специально-методический, гуманистический и психофизиологический.

В специально-методический блок были включены следующие вопросы: уделяет ли учитель внимание изучению основных направлений теории личностно ориентированного обучения? интересуется ли проблемами преподавания профильной дисциплины? использует ли специальную литера-

туру по преподаванию профильного предмета? реализует ли принципы отбора содержания курса предмета при разработке уроков? считает ли необходимой практическую направленность содержания курса для учащихся? считает ли возможным формирование высоких качеств учеников на материале содержания школьного курса? Кроме того, в данный блок вошли вопросы по возможностям использования в процессе обучения новых форм и методов преподавания дисциплины, различных технологий планирования уроков и инновационных технологий преподавания, проведения историко-методологических и экологических экспериментов, разработки внеклассных мероприятий, специальной подготовки учителя ОБЖ к деятельности по обеспечению безопасности учащихся.

Гуманистический блок состоял из вопросов, выясняющих, пытается ли учитель осуществлять на практике основные идеи гуманизации образования школьников; использует ли при подготовке к урокам исторический, экологический и региональный материалы; интересуется ли возможностями использования историко-искусствоведческой информации при обучении учащихся; считает ли необходимым использование на уроках материалов о жизни и творчестве ученых, а также сведений из истории и методологии науки о безопасности жизнедеятельности; приходилось ли ему подбирать литературные произведения с нравственным содержанием и обсуждать их с учениками; занимается ли учитель составлением заданий с валеологическим и экологическим содержанием; нужны ли учителю ОБЖ глубокие знания философии, истории, филологии, культурологии.

В психофизиологический блок мы посчитали целесообразным включить следующие вопросы: занимается ли учитель изучением психофизиологических особенностей учащихся? определяет ли тип мышления, памяти, восприятия учащихся? зависит ли интерес учащихся к предмету ОБЖ от общей эрудированности учителя?

В результате проведенного опроса обнаружилась следующая картина. Большая часть учителей только иногда используют методики по определению типа мышления, памяти и восприятия учащихся и лишь иногда осуществляют на практике основные идеи гуманизации образования школьников. На вопрос «Считаете ли Вы необходимой практическую направленность содержания курса для учащихся?» мы получили равное количество ответов «часто» и «иногда». Большая часть учителей ОБЖ только иногда подбирают литературные произведения с нравственным содержанием и обсуждают их с учениками. Почти все учителя ОБЖ лишь иногда интересуются новыми формами и методами преподавания дисциплины и возможностями их использования в процессе обучения. На вопрос об использовании историко-методологических и экологических экспериментов на уроке мы также наиболее часто получали ответ – «иногда».

Таким образом, результаты опроса позволяют констатировать, что социально востребованными являются следующие компетенции учителя безопасности жизнедеятельности:

- подготовленность в области диагностики психических процессов учащихся;
- компетенции, связанные с реализацией гуманно-ориентированного подхода в образовании;
- компетенции практического характера по обеспечению безопасности жизнедеятельности в различных ситуациях;
- сформированность безопасного поведения на уровне мировоззрения;
- владение инновационными технологиями и методиками преподавания безопасности жизнедеятельности в школе;
- умения по организации экологических экспериментов на уроках безопасности жизнедеятельности.

Выявляя специфику профессиональных компетенций учителя ОБЖ, следует учесть еще несколько аспектов. Первый из них состоит в том, что школьный предмет «Безопасность жизнедеятельности» направлен, в первую очередь, на подготовку человека к обеспечению собственной безопасности на протяжении всей жизни. Именно в процессе воспитания, обучения и развития личности должны закладываться основы осознания целесообразности и важности создания всех необходимых условий для сохранения жизни и здоровья человека. Поэтому определенная часть профессиональных компетенций учителя безопасности жизнедеятельности связана с готовностью к формированию у учащихся «безопасного мировоззрения», соответствующего отношению к жизни, стилю поведения, предполагающего предупреждение и профилактику опасностей во всех сферах их жизнедеятельности.

Следующий аспект связан с тем, что преподавание безопасности жизнедеятельности в школе предполагает создание нормативно-правовых, организационных, методических и материально-технических условий для обучения детей и молодежи основам безопасности жизнедеятельности, патриотического воспитания и допризывной подготовки. Способность преподавателя безопасности жизнедеятельности создать такие условия в школьном образовательном пространстве также является одной из его специфических компетенций.

Еще один аспект обусловлен тем, что рассматриваемую нами дисциплину в общеобразовательной школе образуют четыре блока:

- здоровый образ жизни;
- основы медицинских знаний и правила оказания первой медицинской помощи;
- безопасность и защита человека в чрезвычайных и опасных ситуациях;
- основы военной службы.

Необходимость подготовки студентов, осваивающих специальность учителя ОБЖ, к эффективному преподаванию материала по данным блокам обуславливает целесообразность овладения и некоторыми другими специфичными компетенциями. Среди них необходимо выделить знание:

- психологии поведения человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях различного происхождения;
- нейрофизиологических основ поведения человека;
- основных современных теорий и методов оздоровления, укрепления и сохранения здоровья;
- методов, средств, способов оказания первой медицинской помощи в условиях чрезвычайных ситуаций различного происхождения;
- гигиенических норм, требований и правил сохранения и укрепления здоровья на различных этапах онтогенеза;
- профилактики соматических и инфекционных заболеваний;
- современных теорий и практики обеспечения безопасности жизнедеятельности в условиях чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального происхождения;
- теории риска и факторов, обуславливающих возникновение чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального происхождения;
- методов прогнозирования чрезвычайных ситуаций и их последствий, основных способов, средств и методов индивидуальной и коллективной защиты в чрезвычайных ситуациях.

Важным в этой связи являются умения:

- применять этические и правовые нормы, регулирующие отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде при разработке различных проектов по защите природы, общества, личности и государства;
- организовывать оказание первой медицинской доврачебной помощи пострадавшим в опасных ситуациях различного характера,
- оценивать возможный риск появления локальных опасных и чрезвычайных ситуаций;
- применять своевременные меры по ликвидации их последствий,
- формировать у учащихся психологическую устойчивость поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях;
- организовывать спасательные работы в условиях чрезвычайных ситуаций различного характера.

Мы полагаем, что изложенные выше аспекты определяют как общетеоретические предпосылки, так и основную специфику профессиональных компетенций учителя безопасности жизнедеятельности. Овладение названными компетенциями позволит разрешить обозначенные в начале статьи проблемы преподавания соответствующего учебного предмета.

Литература

1. Горина Л. Н. Культура безопасности жизнедеятельности: методологический и технологический аспекты. Тольятти: Тольят. гос. ун-т, 2001. 289 с.
2. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Дело, 1994. 216 с.
3. Просандеев А., Попков А. Педагогические условия эффективного обучения ОБЖ // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2005. № 2. С. 34–38.
4. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 254 с.
5. Сулла М. Б. Педагогические основы формирования у учащихся общеобразовательных школ готовности к безопасной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук в виде науч. докл. М., 1998. 44 с.

УДК 378

М. Н. Булаева

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ АДМИНИСТРАТИВНО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены ведущие идеи концепции формирования административно-управленческой деятельности будущих менеджеров образования, а также концептуальная модель системы формирования административно-управленческой деятельности. Представлена теоретическая модель формирования административно-управленческой деятельности будущего менеджера образования.

Ключевые слова: проектирование, система, концепция, концептуальная модель, теоретическая модель.

Abstract. The paper considers the conceptual ideas and model of formation of administrative and managerial activities of the future educational officials. It presents a theoretical model of the above activities.

Index terms: system design, concept, conceptual model, theoretical model.

Система формирования административно-управленческой деятельности менеджера образования, т. е. комплекса систематических и целенаправленных действий по организации и координации деятельности профессорско-преподавательского и педагогического коллективов в условиях образовательных учреждений всех типов и видов, является педагогической системой. Об этом свидетельствуют присущие ей признаки:

- служит основанием теоретического осмысления и построения социально-педагогической деятельности будущего менеджера образования;

- включает определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами (В. П. Беспалько);
- обеспечивает выполнение ценностно-смысловых, нормативных, технологических и процессуально-результативных функций социально-педагогической деятельности (А. Я. Найн);
- способствует достижению поставленных целей развития специалиста (В. С. Безрукова).

К числу основных выполняемых менеджерами образования функций относятся: служебно-коммуникационные, распорядительные, координационные, контрольно-оценочные и др. Менеджеры образования наделены определенными полномочиями в принятии решений по конкретному кругу вопросов (учебной и внеучебной деятельности ОУ, формированию системы оценки качества в ОУ, разработке долгосрочных и среднесрочных программ развития, учебных планов ОУ и т. д.) и несут всю полноту ответственности за результаты работы педагогических коллективов.

Для построения педагогической системы формирования административно-управленческой деятельности будущего менеджера образования воспользуемся методом педагогического проектирования. Сущность этого метода в педагогике связана с целеполаганием, прогнозированием, планированием и организацией процесса обучения, а также разработкой и реализацией тех изменений в конкретной педагогической среде, которые способствуют ее совершенствованию.

Проектирование рассматриваемой педагогической системы начинается с определения ценностей и целей формирования административно-управленческой деятельности будущего менеджера образования. Другой, не менее важный момент проектирования – следование принципу системности, который позволяет воспринимать объекты (процессы) не как сумму частей, а как нечто целостное. Этот принцип предусматривает учет взаимодействия различных компонентов не изолированно, а в единстве друг с другом и с внешней средой.

Обоснование общих подходов к проектированию базируется на непрерывности в его организации. Непрерывность понимается как взаимосвязанность, постепенность и неделимость организуемых процессов. Непрерывность помогает установить частичную завершенность этапа проектирования и одновременно предполагает, что полная завершенность в развитии и совершенствовании образовательных процессов невозможна.

Процесс проектирования педагогической системы подчиняется определенной логике, которая представляется как ряд взаимозависимых событий. Поэтому обосновывается ожидаемый результат, а затем определяются этапы и средства его достижения. Главная особенность и сложность

логики проектирования заключается в том, что на основании имеющихся данных прогнозируются некоторые будущие события состояния образовательных систем и развитие педагогических процессов.

Ведущие идеи (основания) концепции формирования административно-управленческой деятельности будущих менеджеров образования, обеспечивающие реализацию принципа системности, представлены несколькими блоками.

Методологические основания концепции состоят в том, что формирование административно-управленческой деятельности будущих менеджеров образования в вузе выступает целостной педагогической системой в исторической и социально конкретной ситуации и обладает следующими особенностями:

- рассматривается как развитая форма системно организованного научного социально-педагогического знания, дающего целостное представление об отношениях и существенных связях его компонентов. Системообразующими элементами выступают цель, образовательный процесс, конечный результат. Переменными составляющими являются организационно-педагогические условия реализации процесса обучения;

- будучи педагогической системой, в то же время является частью социального образования.

Нормативные основания обеспечивают устойчивые и целенаправленные усилия субъектов образовательного процесса по реализации нормативной базы образования. Согласно этим основаниям, формирование профессиональной компетентности будущих менеджеров образования

- реализуется как целенаправленный процесс профессионального обучения в интересах человека, общества и государства;

- направлено на освоение профессиональной роли менеджера образования, обеспечение профессиональной мобильности и конкурентоспособности выпускника на рынке труда.

Технологические основания выражаются в возможности преобразования теоретической модели в дидактическую, представляющую совокупность конкретных целесообразных средств и технологий обучения, которые способствуют

- формированию административно-управленческой деятельности, поскольку актуализируют мотивационную составляющую, которая отражает определенную социально-педагогическую реальность, познаваемую студентами во время прохождения учебных практик;

- обучению административно-управленческой деятельности студентов в вузе, имеющему объективно-логические основания для организации, осуществления и регуляции образовательного процесса посредством выбора целей, содержания, методов и форм учебного процесса.

Концептуальная модель системы отражает ее ведущий замысел, основные принципы построения и функционирования. «В то же время мо-

дель в методологии науки – аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности, которая служит для хранения и расширения знаний об оригинале, его свойствах и структуре, для преобразования его и управления им» [1, с. 25].

Построение концептуальной модели формирования административно-управленческой деятельности основывалось на применении системного подхода, позволяющего раскрыть целостность исследуемой системы исходя из сложности ее компонентов, выявить механизмы, обеспечивающие эту целостность, найти многообразные типы связей и свести их в единую теоретическую картину.

Алгоритм системного подхода предусматривает всестороннее исследование системы с использованием компонентного, структурного и функционального видов анализа.

Компонентный анализ позволяет рассмотреть модель как систему, состоящую из элементов (подсистем) и являющуюся, в свою очередь, элементом системы более высокого порядка. Структурный анализ предполагает обнаружение взаимодействия между компонентами системы. Функциональный анализ помогает определить назначение каждого компонента.

Объективная потребность в проектировании согласованных взаимосвязанных образовательных программ различных уровней в сфере подготовки будущих менеджеров образования и формирования их компетентности вызывает необходимость определения принципов их построения.

Принцип, как известно, есть центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован [2, 6].

На основе анализа нормативных документов (законов, государственных образовательных стандартов и др.), теоретических и научно-методических работ нами выделены принципы построения системы формирования административно-управленческой деятельности будущих менеджеров образования в вузе:

- *комплексность*, предполагающая структурность, взаимосвязанность, взаимозависимость, иерархичность, интегративность;
- *социальная обусловленность*, связанная с возможностью изменения социальной ситуации в стране, регионе, городе, которая влечет за собой изменение состава, структуры или функций компонентов системы сферы образования;
- *преемственность*, означающая «идущие в порядке преемства последовательности от одного к другому». Этот принцип предусматривает стремление к целостности, связности образовательной системы с позиции ее генеральной функции – удовлетворения образовательных потребностей членов общества на протяжении всей их жизни;
- *соответствие*, отвечающее за согласование требований, предъявляемых к студенту государственным образовательным стандартом высше-

го профессионального образования по менеджменту организации, и основных положений квалификационной характеристики;

- *перспективность*, характеризующаяся знакомством со сферами деятельности будущего специалиста – конкретными учебными заведениями, в которых он, возможно, будет работать.

Любое педагогическое проектирование характеризуется четким определением цели. Таксономия целей производится на основе их расположения последовательно, по нарастающей сложности. Поиск закономерностей признаков для систематизации целей в педагогическом процессе занимались В. В. Краевский, П. И. Пидкасистый, В. А. Сластенин и др. [3–5].

Несмотря на то, что проблема целей является основополагающей для педагогики, в ее трактовке всегда существовали различные позиции и различия. Некоторые авторы определяют цели образования как ожидаемый, а зачастую и точно измеряемый результат. Другие считают, что цели и результаты образования не однозначны. Если результаты должны быть измеримы, то цель предполагает прежде всего направление пути. Так, среди целей есть неизмеряемые или трудноизмеряемые, поскольку они направлены на формирование тех личностных качеств обучающихся, которые не могут быть полностью сформированы в течение данного периода обучения. В данном исследовании мы придерживаемся второй точки зрения.

На основе изложенных положений нами разработана теоретическая модель формирования административно-управленческой деятельности будущего менеджера образования (рис. 1).

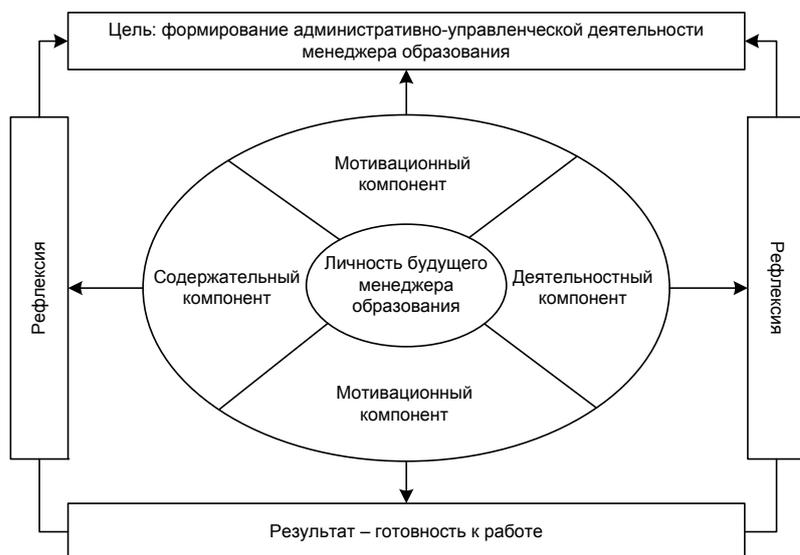


Рис. 1. Теоретическая модель формирования административно-управленческой деятельности будущего менеджера образования

Рассмотрим подробно каждый из компонентов представленной модели.

Целевой компонент определяется потребностями совершенствования подготовки в вузе менеджера образования и формирования административно-управленческой деятельности этого специалиста. Данная цель включает две составляющие – универсальную и специфическую.

Универсальная составляющая не зависит от профиля подготовки и предполагает формирование личностно-профессиональных качеств специалиста. При определении профессионально-личностных качеств специалиста учитывались следующие концептуальные положения:

- личность менеджера образования есть субъект профессиональной деятельности, включенный в конкретные социокультурные условия;
- менеджер образования – это человек, осуществляющий свою профессиональную деятельность в системе «человек – человек», в которой особую роль играют процессы общения, взаимоотношений, взаимодействия;
- личность менеджера образования есть целостность, но не замкнутая в себе, а находящая выход в профессиональной деятельности. Целостность личности можно представить как единство природных задатков и результатов социализации: единство социального, нравственного, психологического, общекультурного, профессионального; нерасторжимость профессионально обусловленных качеств личности с деятельностью;
- личность менеджера образования формируется, развивается, самореализуется, самосовершенствуется в профессиональной деятельности и, как активный субъект этой деятельности, изменяет себя и деятельность.

Специфическая составляющая обусловлена особенностями самой профессии и предусматривает выработку профессиональных умений и профессионально значимых качеств личности специалиста гуманистической направленности.

Мотивационный компонент определяется положительным отношением студента к будущей профессиональной деятельности, которое обусловлено

- осознанием социальной значимости профессии менеджера образования, заключающейся в подготовке конкурентоспособного работника, стимулировании у обучаемых ценностного отношения к знаниям, развитии потребности в политехнических умениях, знаниях-инструментах, которые обеспечивают социальную защищенность, профессиональную мобильность, всестороннюю компетентность, сформированности навыков творческого саморазвития.
- интересом к будущей профессиональной деятельности, положительным отношением к работе в сфере образования;
- желанием и стремлением повышать компетентность и профессионализм, которые заключаются в обеспечении формирования умений самостоятельно, критически мыслить, использовать теоретические знания

в профессиональных целях, общительности, рефлексии, способности к коммуникативному партнерству.

Содержательно-деятельностный компонент представляет собой подсистему, составляющую содержание предметной подготовки специалиста – будущего менеджера, направленное на овладение объемом знаний по управлению, экономике, педагогике, психологии и позволяющее приобрести студентам теоретические и практические навыки в области административно-управленческой деятельности. Этот компонент включает две взаимосвязанные составляющие: содержательную и деятельностную. Первая связана с формированием определенных знаний (сущность и особенность подготовки административно-управленческих кадров в стране, возможности овладения специальностью в вузе; основы самоменеджмента, организации самовоспитания, самообразования, саморазвития в вузе; сущность и особенность административно-управленческой деятельности будущего менеджера, сфера его деятельности; основные требования к личности специалиста, уровню его профессиональной готовности и т. д.), вторая – определенных умений студентов (планирование режима собственной учебной деятельности, применение эффективных способов освоения знаний; четкое видение целостности административно-управленческой деятельности, готовность работать на любом уровне управления, умение организовать свою управленческую деятельность, конструирование и реализация управленческой деятельности и т. д.).

Перечень знаний, необходимых для профессиональной работы, устанавливается государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Деятельностная составляющая включает также общепрофессиональные умения, которые формируются у студентов на практических занятиях при освоении дисциплин федерального компонента. Но, кроме того, необходимы специальные умения, которые позволили бы студентам в будущем работать в сфере образования.

Систему профессиональной подготовки менеджеров образования отличает многофункциональность, которая предполагает, что функциями обладает как вся система в целом, так и каждый ее компонент.

Нами выделены следующие функции системы: ценностная, аналитическая, организационная и экспертная.

Ценностная функция связана с целеполаганием и реализуется посредством выделения приоритетов (ценностные ориентации будущего менеджера в обществе, готовность к действию, ценностное отношение к знаниям и т. д.) в профессиональной подготовке менеджеров образования.

Осуществление *аналитической функции* обеспечивает образовательным учреждениям, ведущим подготовку таких специалистов, получение

ние информации о потребностях сферы образования, научно-методическое обеспечение формирования системы: модернизацию преемственных образовательных программ для всех форм и направлений подготовки специалиста.

Организационная функция задает механизм профессиональной подготовки менеджера образования в образовательных учреждениях на основе разработанных нормативно-правовых и научно-методических компонентов системы.

Экспертная функция отвечает за экспертизу достижения поставленной цели – формирование профессиональной компетентности специалиста на каждом этапе подготовки в вузе.

Результативно-рефлексивный компонент определяет готовность специалиста к работе в сфере образования. Существуют разные модели оценки эффективности системы.

Модель результата – оценка всех достижений, полученных в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе. Модель цели – сопоставимость конечного результата с продекларированной целью. Системная модель цели включает оценку позитивных и негативных воздействий окружения на процесс подготовки специалиста. Стоимостная модель оценивает результаты подготовки с точки зрения соблюдения стандартов. Личностная модель дает оценку сформированности у обучаемых профессиональных знаний и умений, навыков, отношений, ценностных ориентаций, профессиональной культуры в соответствии с социальным заказом общества.

Совпадение обозначенной цели и результата подготовки будущих менеджеров образования реализует теоретическая модель формирования административно-управленческой деятельности будущих менеджеров образования. Если в процессе совершенствования профессиональной подготовки специалиста цели не достигнуты окончательно, то необходима рефлексия и коррекция отдельных элементов системы. Это может быть внешняя коррекция, которую осуществляет педагог. По итоговым результатам конкретного обучения преподаватель вносит определенные коррективы в содержание либо формы и методы обучения. Если же студент сам осознает, что ему недостаточно знаний или умений для работы в определенной профессиональной области, то он проводит самокоррекцию. Он самостоятельно совершенствует свои знания и умения путем самообразования: чтения дополнительной литературы, посещения курсов, изучения практического опыта работы в сфере образования и др.

Литература

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание, управление. М., 1981. 250 с.

2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1993. 270 с.

3. Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара, 1994 163 с.

4. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев и др. М.: Школа-Пресс, 1998. 512 с.

5. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагог. вузов и педагог. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1998. 640 с.

6. Яковлев И. С. Модели социализации и становления парадигмы социальной работы с молодежью в российском обществе. Саратов, 1994. 198 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923

О. Б. Беляев

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ОФИЦЕРА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования структуры профессионального самосознания офицера внутренних войск МВД России. Установлено, что оно представляет собой целостное, двухуровневое многокомпонентное образование, выполняющее в структуре интегральной индивидуальности как приспособительную, так и системоразвивающую функцию. Полученные данные могут быть использованы для психологического сопровождения процессов обучения и воспитания курсантов.

Ключевые слова: офицер, профессиональное самосознание, интегральная индивидуальность, индивидуальные свойства, системоразвивающая функция.

Abstract. The paper presents results of theoretical and empirical research into the structure of professional awareness of police officers of the Ministry of Home Affairs of Russia. Professional awareness proves to be an integral two-level multi-component phenomenon, which performs both adaptive and developmental functions in the structure of integral personality.

Index terms: officer, professional awareness, integral personality, individual traits, developmental function.

В настоящее время внутренние войска МВД России выполняют масштабные и сложные задачи по обеспечению внутренней безопасности государства, ликвидации незаконных вооруженных формирований, восстановлению законности и правопорядка, обеспечению общественной безопасности, защите конституционных прав и свобод граждан от преступных и иных противоправных действий.

Опыт служебно-боевой деятельности внутренних войск МВД России последних лет свидетельствует о том, что успешность их выполнения во многом зависит от качества профессиональной подготовки офицерского состава [9].

Постановка проблемы, задачи и организация исследования

Развитие профессиональных и личностных качеств офицера в первую очередь связано с развитием и формированием его профессиональ-

ного мировоззрения, т. е. профессионального самосознания, предполагающего глубокое рефлексивное познание себя в деятельности. Сформированное профессиональное самосознание позволяет офицеру лучше понять и оценить себя, личную служебную деятельность, определить ориентиры, способствующие дальнейшему профессиональному развитию. Таким образом, формирование названного качества должно быть приоритетным направлением подготовки офицеров в военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

Понятие профессионального самосознания офицера опирается на понимание феномена самосознания личности в отечественной психологии. С. А. Рубинштейн, один из основателей отечественной психологии, охарактеризовал его как осознанное отношение человека к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям [7]. Видный специалист в области психологии личности В. С. Мерлин определял самосознание как свойство человека осознавать, что он является субъектом деятельности, обладающим специфическими психологическими и социально-нравственными характеристиками [5]. Если перечисленные в этих определениях психические феномены (потребности, способности и т. д.) непосредственно связаны с профессией данного человека, то можно признать такой аспект самосознания профессиональным.

Таким образом, профессиональное самосознание офицера внутренних войск (далее – ПСО) – это относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок реально существующих, дифференцирующих и интегрирующих признаков деятельности и всей жизнедеятельности данной профессиональной общности. По мере формирования такой системы в процессе профессиональной деятельности субъект (офицер) осознает и оценивает себя в качестве представителя определенной социальной группы.

Исследование профессионального самосознания с позиций системного подхода определяет своеобразие понимания его сущности, структуры, функций, а также роли в развитии индивидуальности [3, 4, 8] и позволяет оценить его как целостное образование с позиций теории интегральной индивидуальности. Под интегральной индивидуальностью (ИИ) понимается целостная характеристика индивидуальных свойств человека, представляющих собой иерархическую совокупность не входящих друг в друга, отдельно существующих на разных уровнях развития материальных подсистем, подчиняющихся разным закономерностям и специфически связанных между собой [6]. Роль самосознания как звена, опосредующего связи разноуровневых индивидуальных свойств, изучалась пермской школой психологов В. С. Мерлина – Б. А. Вяткина на материале этнического самосознания [3], профессионального самосознания учителя [8], студента-психолога [4].

Если предположить, что и ПСО также является звеном, опосредующим межуровневые взаимосвязи в структуре индивидуальности офицеров, то следует ожидать, что при разной степени выраженности профессионального самосознания, им, очевидно, будут соответствовать разные структуры ИИ.

В соответствии с гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

1. Экспериментально выявить психологическую структуру ПСО.
2. Экспериментально выявить особенности структуры ПСО в зависимости от уровня ее развития.
3. Определить роль ПСО в развитии ИИ офицера.

Для определения структуры ПСО нами была использована авторская методика – «Опросник профессионального самосознания офицера внутренних войск» [1, 2], позволяющая определить уровень развития и степень выраженности всех *компонентов* структуры, а именно:

- 1) осознание особенностей деятельности своей профессиональной группы;
- 2) осознание психологических особенностей представителей своей профессиональной группы;
- 3) осознание тождественности со своей профессиональной группой;
- 4) осознание собственных профессиональных особенностей;
- 5) осознание себя субъектом деятельности профессиональной группы;
- 6) социально-нравственная самооценка собственных профессиональных качеств.

Испытуемым предлагалось выразить свое мнение по каждому пункту опросника с помощью семибалльной шкалы. Показателем уровня развития ПСО является суммарная оценка в баллах.

Выборку испытуемых составили 198 человек: 90 старших и 108 младших офицеров, проходящих службу в Пермском военном институте внутренних войск, имеющих высшее образование и положительную служебную аттестацию. Все респонденты не имеют взысканий, т. е. успешно выполняют должностные обязанности. Возраст – от 25 до 50 лет, срок службы на офицерских должностях – от 3 до 28 лет.

Результаты исследования структуры ПСО

Корреляционный анализ показателей всех компонентов структуры ПСО общей выборки показал наличие высокосignификантных положительных связей между ними, что характеризует его структуру как целостное и многокомпонентное образование (табл. 1).

При факторном анализе все показатели компонентов ПСО вошли в один высокосignификантный фактор, объясняющий 63% общей дисперсии, что также подтверждает целостность исследуемого психологического образования.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций показателей компонентов ПСО в общей выборке

Компоненты	1	2	3	4	5	6
Осознание особенностей деятельности своей профессиональной группы	–	–	–	–	–	–
Осознание психологических особенностей своей профессиональной группы	0,59***	–	–	–	–	–
Осознание тождественности со своей профессиональной группой	0,55***	0,50***	–	–	–	–
Осознание собственных профессиональных особенностей	0,57***	0,60***	0,56***	–	–	–
Осознание себя субъектом деятельности своей профессиональной группы	0,49***	0,48***	0,48***	0,61***	–	–
Социально-нравственная самооценка собственных профессиональных качеств	0,53***	0,54***	0,54***	0,76***	0,50***	–

Примечание: * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

С целью дальнейшего изучения структуры ПСО был проведен корреляционный анализ между его компонентами в полярных группах (63 чел. с низким и 70 чел. с высоким ПСО) (рис. 1).

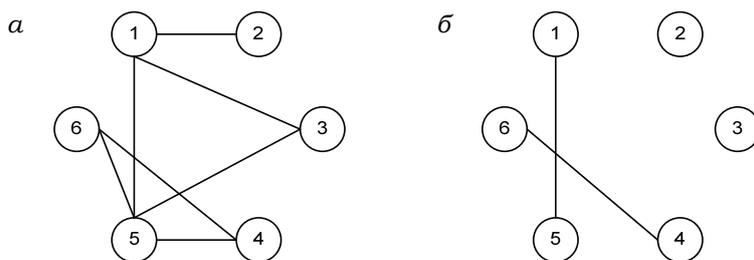


Рис. 1. Графическое изображение структуры ПСО с низким (а) и высоким (б) уровнями развития

Как видно из рисунка, структуры в полярных группах выглядят по-разному: в группе с низким ПСО взаимосвязи расширены и носят более сложный характер. Помимо различий данные структуры имеют общее: в каждой из них есть диады высокоположительно связанных между собой показателей (1–5) и (4–6), которые, вероятно, можно рассматривать

как весьма устойчивые «ядерные» связи, выраженные в обеих группах испытуемых. Кроме того, факт «отрыва» этих связей от остальных (особенно в группе б) можно расценивать как подтверждение гипотезы о том, что ПСО является целостным многокомпонентным образованием, представленным двумя уровнями становления:

- 1-й – представление о своей профессиональной группе;
- 2-й – идентификация себя с данной профессиональной группой.

Для определения более полных характеристик структур и характера взаимосвязей переменных был проведен факторный анализ (табл. 2).

Таблица 2

Факторное отображение структуры ПСО

Компоненты	Факторы			
	низкий уровень ПСО		высокий уровень ПСО	
	I	II	I	II
Осознание особенностей деятельности своей профессиональной группы		-0,672		0,813
Осознание психологических особенностей своей профессиональной группы				
Осознание тождественности со своей профессиональной группой		-0,812		0,893
Осознание собственных профессиональных особенностей	0,933		0,834	
Осознание себя субъектом деятельности профессиональной группы		-0,562		0,713
Социально-нравственная самооценка собственных профессиональных качеств	0,917		0,782	
Доля объяснимой дисперсии, %	34,7	23,8	25,4	23,3

Как показано в таблице, в каждой группе испытуемых было выделено по два фактора, обозначенных как вышеуказанные уровни становления ПСО. Данные свидетельствуют о том, что офицеры с низким уровнем ПСО осознают и оценивают свои профессиональные качества, но еще недостаточно четко идентифицируют себя со своей профессиональной группой.

Результаты исследования роли ПСО в структуре интегральной индивидуальности

Для доказательства гипотезы о том, что ПСО выполняет в структуре ИИ системообразующую и системоразвивающую функции, сравним особенности ИИ полярных групп испытуемых (рис. 2, табл. 3). На рис. 2

в качестве иллюстрации представлено схематическое изображение характера взаимосвязи между индивидуальными свойствами двух уровней: нейродинамического (свойства нервной системы) и личностного (свойства личности) в полярных группах испытуемых. Свойства нервной системы диагностировались по опроснику Я. Стреляу, свойства личности – по опроснику многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (№ 187).

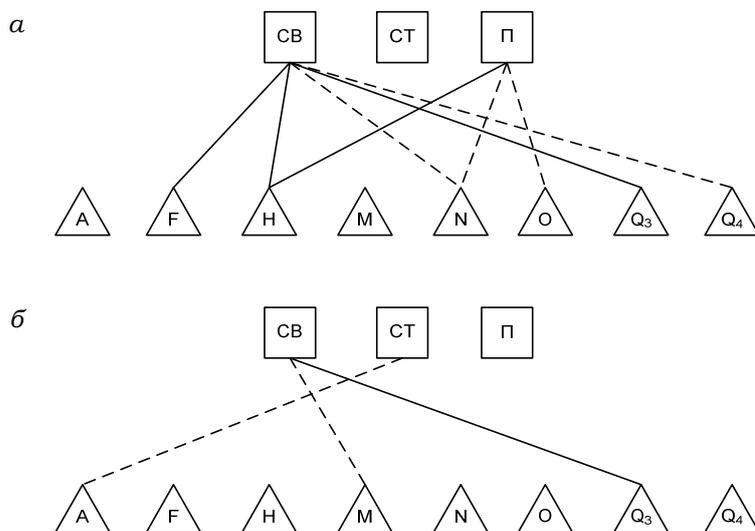


Рис. 2. Схема корреляционных связей показателей свойств нейродинамического и личностного уровней в группах с низким (а) и высоким (б) ПСО:

СВ – сила возбуждения; СТ – сила торможения; П – подвижность; А, F и т. д. – факторы личности; — — — — — положительная корреляция; - - - - - отрицательная корреляция

Результаты, представленные на рис. 2, позволяют характеризовать разноуровневые связи ИИ в группах с различными уровнями развития ПСО как много-многозначные и специфические для каждой группы. Как видим, при высоком уровне ПСО исчезают прежние связи свойств личности с биологически обусловленными свойствами нервной системы. Одни связи сохранились, другие исчезли или появились, но в целом имеет место значительное их сокращение (с восьми до трех), что свидетельствует в пользу наличия системообразующей и системоразвивающей функций у ПСО, гармонизирующих ИИ.

При дальнейшей обработке экспериментальных данных показатели всех свойств ИИ, изучаемых нами, были подвергнуты факторному анализу. Это позволило выделить в каждой группе по два фактора (табл. 3).

Таблица 3

Факторное отображение структуры ИИ

Индивидуальные свойства	Факторы			
	низкий уровень ПСО		высокий уровень ПСО	
	I	II	I	II
Сила процесса возбуждения	-0,60	-	-0,60	-
Сила процесса торможения	-	-	-0,50	0,44
Подвижность нервных процессов	-0,44	-	-0,46	-
Эргичность психомоторная	-	-	-	-
Эргичность интеллектуальная	-	-	-	-
Эргичность коммуникативная	-0,64	-	-	-
Пластичность психомоторная	-0,48	-	-	-
Пластичность интеллектуальная	-	-	-0,56	-
Пластичность коммуникативная	-	-	-	-0,49
Скорость психомоторная	-0,54	-	-	-0,58
Скорость интеллектуальная	-	-	-	-
Скорость коммуникативная	-0,57	-	-	-
Эмоциональность психомоторная	0,44	0,47	-	-
Эмоциональность интеллектуальная	-	-	-	-
Эмоциональность коммуникативная	0,51	-	-	-
Открытость – замкнутость (А)	-0,47	-	-	-0,57
Высокий – низкий интеллект (В)	-	-	-	-
Эмоциональная стабильность – нестабильность (С)	-0,52	-	-	-
Доминантность – подчиненность (Е)	-	-0,46	-	-0,47
Беспечность – осторожность (F)	-0,57	-	-	-0,47
Добросовестность – недобросовестность (G)	-	-	-	0,43
Решительность – застенчивость (H)	-0,64	-	-	-
Чувствительность – реалистичность (I)	-	-	-	-
Подозрительность – доверчивость (L)	-	-	-	-
Практичность – мечтательность (M)	-	-	-	-
Дипломатичность – прямолинейность (N)	-	-	-	-
Тревожность – спокойствие (O)	0,5	-	-	-
Радикализм – консерватизм (Q1)	-	-	-	-
Независимость – зависимость от группы (Q2)	-	-	-	-
Высокий – низкий самоконтроль (Q3)	-0,42	-	-	-
Напряженность – расслабленность (Q4)	0,57	-	-	-0,46
Интернальность общая	-0,63	0,55	0,6	-
Интернальность в области достижений	-0,49	0,46	0,53	-
Интернальность в области неудач	-	0,44	0,39	-
Интернальность в области семейных отношений	-0,46	-	0,44	-
Интернальность в области производственных отношений	-0,54	-	0,43	-
Интернальность в области межличностных отношений	-	0,46	-	-
Доля объяснимой дисперсии, %	15,7	8,6	12,5	8,3

В первый фактор в группе с низким ПСО со значимыми весами вошли показатели нейродинамического (1, 3); психодинамического (6, 7, 10, 12, 13, 15); личностного (16, 18, 20, 22, 27, 30, 31); социально-психологического (32, 33, 35, 36) уровней. Содержание его можно трактовать как определенный симптомокомплекс индивидуальных свойств офицера с низким уровнем ПСО (низкая потребность в общении, неприятие проявления разнообразия службы, высокая ранимость в случае неудач в общении, замкнутость, непостоянство, излишняя осторожность, нерешительность, чувство вины, беспокойство, нежелание брать на себя служебную ответственность). Данный фактор обозначен как «Совокупность личностных и социальных свойств, обусловленная слабостью, инертностью нервной системы и экстернальностью».

Второй фактор составили показатели психодинамического (13); личностного (19); социально-психологического (32, 33, 34, 37) уровней. Вероятно, этот симптомокомплекс позволяет офицеру приспособиться к особенностям службы (он комфортнее выполняет функции подчиненного, приняв на себя определенные обязательства и ориентируясь на строгие профессиональные требования, и при этом сохраняет интернальность, т. е. во всех своих недостатках видит собственную вину). Данный набор индивидуальных свойств позволяет обозначить этот фактор как «Комфортность и эмоциональность при выраженной интернальности».

Структура ИИ в группе с высоким ПСО иная. Как видим, в первый фактор со значимыми весами вошли показатели нейродинамического (2), психодинамического (9, 10), социально-психологического (32, 33, 34, 35, 36) уровней. Содержание данного фактора говорит о независимости личностных свойств от свойств нервной системы, некоторой зависимости от свойств темперамента. Вероятно, слабость нервной системы компенсируется выраженной интернальностью. Группа характеризуется высоким уровнем субъективного контроля, ее офицеры осознают прямую зависимость успеха их служебной и всей жизнедеятельности от собственных действий. Обозначим данный фактор как «Служебная успешность».

Во второй фактор вошли показатели нейродинамического (2); психодинамического (9, 10); личностного (16, 19, 20, 21) уровней. Набор этих свойств характеризует офицеров группы как уравновешенных, не склонных к социальным контактам, умеющих подчиняться, благоразумных, добросовестных. Обозначим этот фактор как «Влияние уравновешенности нервной системы на проявление личностных свойств».

На основании полученных результатов можно говорить о том, что офицеры внутренних войск МВД России с различными уровнями ПСО характеризуются разнообразием индивидуальных характеристик. Так, офицеры с высоким ПСО характеризуются как уравновешенные, дисциплинированные, исполнительные, добросовестные, проявляющие практич-

ность и твердость в достижении целей, имеющие умеренную потребность в общении. В служебной деятельности для них важна опора на собственные силы, они осознают ответственность за успехи и неудачи, происходящие с ними в жизни и профессиональной деятельности, не перекладывая ответственность на других людей или обстоятельства, и готовы отвечать за принятие сложных решений.

Офицеры с низким уровнем ПСО отличаются некоторой инертностью, консервативностью, низкой потребностью в общении, нежеланием что-то радикально менять в своей службе. Они склонны к эмоциональным переживаниям, беспокойству, ранимости в случае неудач в общении, некоторой замкнутости, излишней осторожности, чувству вины. В процессе исполнения служебных обязанностей могут проявлять элементы недисциплинированности. Стараются не брать на себя решение ответственных служебных задач, им комфортнее исполнять функции подчиненного, чем начальника. Успех или неудачи в службе и личной жизни склонны приписывать скорее внешним обстоятельствам, чем собственным действиям.

Таким образом, результаты исследования говорят о том, что выдвинутые предположения получили эмпирическое подтверждение.

Полученные данные могут быть использованы для психологического сопровождения процессов обучения и воспитания курсантов, а также мониторинга уровня развития профессионального самосознания офицеров в различные периоды прохождения службы.

Выводы

1. Профессиональное самосознание офицера ВВ МВД России представляет собой целостное психологическое образование, разноуровневое и многокомпонентное, обеспечивающее успешность его служебной деятельности.

2. По мере развития и становления ПСО его структура изменяется, что проявляется в характере взаимосвязей между ее компонентами и в усилении профессиональной самоидентификации.

3. В структуре интегральной индивидуальности офицера ВВ МВД России профессиональное самосознание выполняет приспособительную, системоорганизующую и системоразвивающую функции.

Литература

1. Беляев О. Б. Пермский опросник профессионального самосознания офицера внутренних войск МВД России // Вестн. ПГПУ. Сер. 1: Психология. 2008. № 1, 2. С. 90–104.

2. Беляев О. Б. Опросник профессионального самосознания офицера внутренних войск МВД РФ: метод. рекомендации по применению опросника / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2009.

3. Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности // Психол. журн. 1996. Т. 17, № 5. С. 69–76.
4. Голдобин Е. С. Особенности профессионального образа Я у студентов-психологов // Вестн. ПГПУ. Сер. 1: Психология. 2005. № 2. С. 50–61.
5. Мерлин В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности (главы из монографии) // Проблемы экспериментальной психологии личности / Учен. зап. ПГПИ. Пермь, 1968. Т. 59, вып. 5. С. 3–160.
6. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
7. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 322 с.
8. Савчук А. В. Профессиональное самосознание в структуре интегральной индивидуальности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1999.
9. Салтрукович Н. Е. Психологическая подготовка курсантов военно-учебных заведений внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности в особых условиях. Пермь: ПВИ, 2001. 84 с.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 338.46:37

Е. А. Ганаева,
В. Г. Рындак

РАЗВИТИЕ ПАРТНЕРСТВА РОДИТЕЛЬСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В МАРКЕТИНГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье показана возможность развития партнерских отношений образовательного учреждения с родительской общественностью в процессе маркетинговой деятельности. Рассмотрены условия достижения этой цели: создание маркетинговой службы; проведение маркетингового исследования, изучающего мнения субъектов образовательного процесса по поводу их взаимодействия; определение желаемого результата; разработка алгоритма действий по его достижению.

Ключевые слова: партнерство школы и родительской общественности, готовность к партнерству субъектов образовательного процесса, маркетинговая служба, маркетинговое исследование, маркетинговые коммуникации.

Abstract. The paper shows the possibility of cooperation between educational establishments and parental communities in the process of marketing activity. It is necessary to create a marketing service, to do marketing research in order to study the opinion of the subjects of the educational process on such a cooperation, to set goals and develop the algorithm of actions of achieving them

Index terms: cooperation between educational establishments and parental communities; readiness for cooperation of the subjects of the educational process; marketing service, marketing reseach, marketing communications.

В современных условиях социальная эффективность деятельности образовательного учреждения (ОУ) определяется четкой артикуляцией требований семей к школе, их помощью и поддержкой ОУ, заинтересованным участием в его жизни.

Поэтому установление партнерских отношений родительской общественности и школы является важнейшей задачей функционирования и развития ОУ.

Образовательное партнерство – полилог администрации образовательного учреждения, педагогов, родителей, обучающихся, общественных

организаций, органов управления образованием, направленный на формирование социальной зрелости молодежи. Ориентация на достижение этой цели является объединяющим школу и семью звеном.

Результатом партнерских отношений школы и родителей является готовность родителей к сотрудничеству с образовательным учреждением, характеризующаяся:

- сформированностью мотивации (наличие единых ценностей; осознание необходимости и значимости взаимодействия);
- информированностью об образовательном учреждении (осведомленностью о стратегии развития, содержании образования, образовательных технологиях);
- активностью участия в жизнедеятельности образовательного учреждения (направленностью на реализацию актов взаимодействия; инициацией совместных актов; удовлетворенностью ожиданий от сотрудничества со школой).

Развитие партнерских отношений с семьей обеспечивает маркетинговая служба образовательного учреждения [1]. Эмпирический материал, предлагаемый в статье, получен в процессе работы маркетинговой службы гимназии № 4 г. Оренбурга при научно-методической поддержке авторов статьи.

Для изучения отношения учителей гимназии к созданию маркетинговой службы было проведено анкетирование. Больше половины – 51,3% – учителей проявили положительное отношение к создаваемой службе; скорее положительное, чем отрицательное отношение обнаружили 37,8% респондентов; нейтральное – 10,8%. Ожидания от маркетинговой службы в гимназии сформулировали 29,7% учителей. К ним относились: повышение авторитета (статуса) учителя (5,4%); помощь в работе с родителями (8%); расширение вариативной части содержания образования (2,7%); формирование оптимальной стратегии с учетом изучения среды (2,7%); оптимизация условий преподавания (2,7%); возможность корректировки образовательного процесса (2,7%).

Педагоги гимназии внесли предложения по организации маркетинговой деятельности: осуществление маркетинговых исследований в начальной школе; анкетирование родителей и учащихся; проведение практических занятий по маркетингу; оформление в библиотеке информационного стенда по маркетингу. В качестве приоритета деятельности маркетинговой службы учителя обозначили работу с родителями с последующим их вовлечением в школьные дела.

Анализ результатов исследования позволил нам концептуально и юридически оформить в гимназии маркетинговую службу, действующую согласно определенному плану (табл. 1).

Таблица 1

План деятельности маркетинговой службы гимназии № 4

Что?	Как?	Когда?	Кто?
1	2	3	4
2004 / 05 уч. г.			
Организационное оформление маркетинговой службы (МС)	Положение о службе	Октябрь	Ганаева Е. А., Шамардина Т. В.
Серия теоретических семинаров (активизирующего, обучающего характера): <ul style="list-style-type: none"> • для администрации: «Актуализация маркетинга в гимназии № 4»; • для учителей: «Философия образовательного маркетинга»; • для родителей: «Сущность социально-образовательного партнерства» 	Разработка алгоритму: цель, вопросы для обсуждения, выводы	Декабрь – май	Ганаева Е. А., Шамардина Т. В., Крайнова И. С.
Пропедевтика маркетингового исследования, корректировка программы действий	Отбор диагностического инструментария; обсуждение критерияльной сетки	Ноябрь	Ганаева Е. А., представители администрации
Маркетинговые исследования: изучение мнений родителей (выявление мотивации к сотрудничеству, информированность о жизнедеятельности ОУ)	Анкетирование, беседа	Январь – февраль	Проказина И. И., классные руководители
2005 / 06 уч. г.			
Пролонгированное маркетинговое исследование: вариативные замеры по выявленным критериям	Анкетирование, опрос, беседа с субъектами образовательного процесса	Ноябрь – апрель	Классные руководители
Серия семинаров для родителей «Сотрудничество как высший уровень проявления социально-образовательного партнерства»	Алгоритм: цель, обсуждение, выводы	Апрель	Ганаева Е. А., Крайнова И. С.
2006 / 07 уч. г.			
Пролонгированное маркетинговое исследование: вариативные замеры по выявленным критериям	Опрос, анкетирование, беседа	Октябрь – май	Классные руководители

Окончание табл. 1

1	2	3	4
Серия семинаров-практикумов для учителей «Маркетинговые коммуникации: плоскость практического применения»	Алгоритм: цель, обсуждение и проведение пиар-акций, выводы	Октябрь	Ганаева Е. А.
Пиар-акции: <ul style="list-style-type: none"> • выставочная деятельность; • Дни открытых дверей; • родительские собрания; • методические семинары для регионального образовательного пространства 	Маркетинговые технологии	Октябрь – май	Администрация, педколлектив
Анализ динамики результатов (мониторинг 2004 – 2007 гг.): достижение сотрудничества с родителями	Сравнение результатов маркетинговых исследований, выявление причин неудач	Май	Ганаева Е. А., Проказина И. И.

По инициативе маркетинговой службы с педагогическим коллективом гимназии были проведены групповые дискуссии, в процессе которых обсуждались следующие вопросы:

1. Имеется ли в вашей практической педагогической деятельности опыт социального партнерства? Какие проблемы вы испытываете при его реализации? Каких успехов достигли?

2. Какими вам видятся пути решения поставленных проблем? Как представляются перспективы социального партнерства?

Результаты групповых дискуссий позволили сформулировать проблемы социального партнерства и наметить пути их решения.

Среди проблем учителя назвали:

- недостаточность просветительской деятельности родителей;
- непонимание значимости партнерства со стороны как родителей, так и учителей;
- недооценка родителями дополнительного образования и недоверие к образовательному учреждению;
- инертность, низкая активность родителей.

К путям решения были отнесены:

- информирование родителей (лектории, выставки, пиар-акции), совместные мероприятия, конкурсы, активизация коллективного творчества;
- выстраивание доверительных отношений школы и родителей на основе достоверной информации;
- формирование пространства для взаимодействия.

Фактически в ходе обсуждения были определены приоритеты партнерских отношений.

Важным направлением работы маркетинговой службы стало развитие сотрудничества родительского сообщества и ОУ. С этой целью были проведены заседания родительского комитета гимназии, на которых аргументировалась взаимная полезность партнерства школы и родителей. Эффективным является то образовательное учреждение, которое наиболее последовательно выражает в своей деятельности передовые и объективно необходимые общественные тенденции. Школа эффективна в той степени, в какой она удовлетворяет запросы конкретных социопрофессиональных групп (родителей) и социокультурной среды. Среди факторов результативно работающих образовательных учреждений признана вовлеченность родителей в их дела и заботы.

Родители выступают в роли заказчиков образовательных услуг, активная роль школы проявляется в том, что она оказывает профессиональную помощь семье в обучении, развитии и воспитании детей (психолого-педагогические консультационные услуги), влияя на понимание родителями качества образовательной услуги, имеющей целью формирование познавательной активности ученика, его эмоционально-ценностного отношения к миру.

Функцией маркетинговой службы гимназии было информирование родителей о содержании образования, тенденциях его развития, профильном обучении для обеспечения адекватного выбора элективного курса, профиля, развивающего занятия. Информирование и консультирование родителей было организовано в контексте маркетинговых коммуникаций [2]. Паблик рилейшнз, личные контакты имели целью сформировать «смыслы» взаимодействия, выявляющие необходимость партнерства; согласовать понимание целей, мотивационных установок родителей и гимназии; достичь консенсуса по поводу того, *как* учить.

Маркетинговые коммуникации были направлены на доказательство состоятельности образовательного учреждения, реализующего образовательные услуги, востребованные потребителем.

С этой целью были осуществлены:

- проведение маркетингового исследования, определяющего качественные характеристики родительской аудитории;
- определение каналов ценностного, нормативно-правового взаимодействия гимназии и родителей;
- формулирование ключевого сообщения таким образом, чтобы оно устраняло психологические барьеры, тормозящие желаемые оценки целевой аудитории в отношении продвигаемой идеи;
- выбор понятного аудитории, легко воспринимаемого, вызывающего адекватную реакцию, универсального языка.

Механизмом развития партнерских отношений стала последовательность осуществляемых действий: заявить о себе – привлечь и удерживать внимание – вызвать интерес – снять напряженность и недоверие – сформировать положительный имидж – инициировать желание – побудить родителей к желаемому для образовательного учреждения социальному эффекту.

В рамках маркетингового исследования мы провели анкетирование родителей 1–11-х классов, целью которого было выявление мотивации к сотрудничеству, информированность о жизнедеятельности гимназии, определение предпочтений. При анализе результатов мы отметили общую положительную тенденцию по укреплению взаимодействия родителей с гимназией.

Посещаемость родителями собраний и внеклассных мероприятий достаточно высока во всех параллелях; объяснимо снижение посещений психолога в старших классах (7,7% против 31,8% в младших классах); отмечена стабильность консультаций предметников: в 5–8-х, 9–11-х классах – 28,5%, в 1–4-х классах – 22,2%. Весомым показателем продуктивности взаимодействия гимназии и родительского сообщества являлось посещение образовательного учреждения по собственной инициативе (среди родителей учеников 1–4-х классов – 38,7%; 5–8-х классов – 36,5%; 9–11-х классов – 26,5%).

Была выявлена достаточно высокая степень информированности родителей о жизнедеятельности гимназии. Неосведомленными оказались лишь 14,5% родителей 1–4-х классов; 9,2% – 5–8-х классов; 8,2% – 9–11-х классов. Респонденты оказались достаточно хорошо осведомлены о содержании образования (86%) и недостаточно информированы о технологиях образовательного процесса. В одной из анкет прозвучало мнение о ненужности знаний в области осуществляемых гимназией образовательных технологий и ее стратегии: «...важен конечный результат, а все остальное – нас не интересует».

Подчеркнем в этой связи, что сведения о предмете взаимодействия (обучении, воспитании и развитии) помогают родителям понять значимость образовательной деятельности для ребенка и стать соучастником процесса обучения, развития и воспитания.

При определении типа взаимодействия родителей и образовательного учреждения доминирующим оказалось сотрудничество: 1–4-е классы – 71,4%; 5–8-е классы – 77,7%; 9–11-е классы – 84%. Такие данные анонимного анкетирования позволяли сделать вывод об адекватности стратегии, выбранной гимназией. Анонимность анкет позволила допустить значительную степень искренности респондентов. В качестве особых (единичных) мнений высказывались предложения о мероприятиях по профессиональной ориентации учащихся, духовному воспитанию, формированию здорового образа жизни.

Анкета для родителей включала рубрику «Пожелания, предложения», среди которых были выделены:

- предложения родителей по углублению ряда предметов: математики (4% – родители учеников 1–3-х классов, 7,3% – 5–8-х классов, 4% – 9–11-х классов); информатики (4% – родители учеников 1–3-х, 5–8-х классов, 5,2% – 9–11-х классов); иностранного языка (13,6% – родители учеников 1–3-х классов, 7,2% – 5–8-х, 9–11-х классов); русского языка (5,4% – родители учеников 1–3-х классов, 3,2% – 5–8-х классов, 7,2% – 9–11-х классов); истории (3,2% – родители учеников 5–8-х классов); химии (7,2% – 9–11-х классов); экономики 4%, менеджмента, маркетинга (соответственно 4 и 3% родителей учеников 9–11-х классов);

- предложения по проведению творческих занятий по таким предметам, как спорт, этикет, латинский язык, риторика, техническое конструирование;

- особые предложения: уменьшить нагрузку (3,4% – родители учеников 1–3-х классов, 4% – 5–8-х классов, 2% – 9–11-х классов), создать Совет гимназии, реализовать индивидуальный подход (1,3% – родители учеников 1–3-х классов), ввести дополнительные занятия по плаванию, рисованию, музыке (0,6% – родители учеников 1–3-х классов, 0,8% – 5–8-х классов), расширить сотрудничество с вузами (1% – родители учеников 9–11-х классов), обучать культуре поведения, в том числе родителей (0,8% – родители учеников 5–8-х классов); ввести один иностранный язык вместо двух, но изучать его более глубоко (2% – родители учеников 9–11-х классов).

В недостаточной мере обозначены перспективы сотрудничества с гимназией. В основном родители предпочли закрытый формат ответов, ограничившись выделением предложенных вариантов. Собственные предложения высказала небольшая часть респондентов. Родители высказали единичные мнения по поводу введения и углубленного изучения следующих профилей: физико-математического, гуманитарного, юридического, лингвистического, историко-филологического; менеджмента, естествознания. Поэтому вывод можно сделать двоякий: либо гимназия в полной мере обеспечивает притязания родителей, либо имеет место недостаточность информации по профильному обучению.

Проведенное маркетинговое исследование выявило следующие тенденции:

- у большинства родителей сформировано положительное мнение о гимназии; установлен канал обратной связи через организацию траекторий взаимодействия с классным руководителем, предметником, психологом, социальным педагогом. Треть родителей посещают ОУ по собственной инициативе, демонстрируя заинтересованность в образовании своих детей;

- родителей отличает высокая степень осведомленности о содержании образования в гимназии, но низкая степень информированности о стратегии развития и образовательных технологиях гимназии;

- мотивация к сотрудничеству выражена достаточно отчетливо и избрана родителями в качестве доминирующей;

- предложения, связанные с углублением предметов, увеличением творческих занятий, профилизацией, имеют единичный характер.

Выявленные проблемы и положительные тенденции во взаимодействии гимназии с родительским сообществом позволили выработать направления развития партнерских отношений, касающиеся просвещения родителей по вопросам организации профильного обучения; информирования их о жизнедеятельности гимназии, связанной не только с успехами учеников, но и с победами учителей (для культивирования значимости тех, кто оказывает образовательные услуги, и знаковости образовательных услуг, носители которых являются дипломантами олимпиад, успешными студентами вузов страны); включения бесед по культуре общения детей и взрослых в тематику родительских собраний; предложения администрации гимназии о создании Совета учебного заведения (совместно с родителями).

Для развития партнерских отношений с родителями необходимо было их «приглашение» к участию в процессе «производства» образовательных услуг. Мы провели маркетинговое исследование мнений родителей о длительности, сроках, характере проведения, форме их оказания. Анкета содержала вопросы с закрытым и открытым форматом ответов. Респондентам предлагалось проранжировать приоритеты в образовании. Задание выполнили родители учеников 9–10-х классов (51,6%); 5–7-х классов (48,4%); 2-х классов (52,7%) (табл. 2).

Согласно анкетным данным, 26,6% родителей учащихся 9–10-х классов поставили на 1-е и 2-е места общее образование и профилизацию, 18,3% отдали 2-е и 3-е места научно-исследовательской деятельности, эстетическому воспитанию и спорту. Среди родителей учеников 5–7-х классов 26,5% поставили на 1-е и 2-е места общее образование и профилизацию, 14% отдали 2-е и 3-е места эстетическому воспитанию и спорту. И наконец, 52,7% родителей второклассников распределили 1–3-е места между общим образованием, эстетикой и спортом.

На основе полученных сведений мы выделили два варианта предпочтительных для родителей характеристик образовательных услуг:

1-й вариант:

- длительность одного занятия – 1 час;
- частота проведения занятий – 2 раза в неделю;
- характер проведения – регулярный;
- приоритет – общее образование;
- конечный результат – практическая применимость знаний;
- форма услуг – элективные курсы и развивающие занятия.

2-й вариант:

- длительность занятий – 2 часа;

- частота проведения – 3 раза в неделю;
- характер проведения – свободный;
- приоритет – общее образование;
- конечный результат – фундаментальность знаний;
- форма услуг – научно-исследовательская деятельность.

Таблица 2

Выбор родителями вариативных образовательных услуг

Характеристика вариативной образовательной услуги	Количество родителей, %		
	9-10-е классы	5-7-е классы	2-е классы
Длительность одного занятия, ч.			
• 1	40	50	75
• 2	30	43,7	25
• 3	8,3	6,2	–
Частота, количество раз в неделю			
• 1	10	9,3	–
• 2	61,6	56,2	63,8
• 3	33,3	32,8	30,5
Характер проведения:			
• общеобязательный	10	21,8	–
• свободный	36,6	20,3	36,1
• регулярный	50	64	44,4
Приоритеты в образовании:			
• общее образование	63,3	71,8	83,3
• профилизация	25	26,5	5,5
• эстетическое воспитание	–	7,8	13,8
• спортивное развитие	11,6	6,2	11,1
• научно-исследовательская деятельность	10	3,1	8,3
Конечный результат:			
• фундаментальность знаний	45	40,6	55,5
• общая информированность	–	17,1	11,1
• практическая применимость	55	59,3	55,5
Форма услуг:			
• Школа искусств	11,6	23,4	27,7
• Спортивная школа	21,6	25	30,5
• Элективные курсы	50	64	69,4
• Научно-исследовательская деятельность	33,3	14	25

Значимым для гимназии оказалось заявление родителей о научно-исследовательской деятельности как желательной для них образовательной услуге.

Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о зрелости родительских предпочтений и целесообразности их учета при моделирова-

нии содержания образования в гимназии. Принципиально важным для развития партнерских отношений ОУ и родителей является изучение удовлетворенности взаимодействием. Результаты анкетирования показали высокую степень удовлетворенности родителей образовательными услугами, оказываемыми гимназией (их достаточностью, качеством, индивидуальным подходом при их оказании). Родители отмечали, что главными причинами привлекательности гимназии являются качество образовательных услуг и ориентация администрации и педагогического коллектива на интересы родителей и детей.

Готовность родителей к сотрудничеству обусловила активность их участия в жизнедеятельности образовательного учреждения, проявившуюся в создании общественной организации «Союз родителей МОУ «Гимназия № 4» г. Оренбурга». Организация является юридическим лицом, имеет Устав, принятый на учредительном собрании 14.10.2006 г. и считает целью содействие в организации и усовершенствовании учебно-воспитательного процесса гимназии.

Таким образом, маркетинговая служба, организованная с целью изучения и удовлетворения запросов потребительских групп (родительской общественности) позволяет учреждению образования содействовать полноценному участию родителей в организации «производства» образовательных услуг и развивать партнерские отношения с социумом.

Литература

1. Ганаева Е. А. Маркетинговая служба образовательного учреждения: концептуальное оформление // Школьные технологии. 2005. № 3. С. 212–219.

2. Модернизация гимназического образования. Теория и практика: коллектив. моногр. / Е. А. Ганаева и др.; под ред. В. Г. Рындак. Оренбург: Издат. центр ОГАУ – УЮКс, 2003. С. 281–291.

ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ

УДК 378.147

Н. В. Папуловская

МОДЕЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается один из вопросов дидактики высшей школы – построение модели преподавания. Выявляется разница между моделями обучения и преподавания, обосновывается необходимость построения обеих моделей в педагогической практике. Даются методические рекомендации построения модели преподавания учебной дисциплины.

Ключевые слова: модель преподавания, модель обучения, компетентность, педагогическая технология, методика обучения.

Abstract. The paper describes one of higher school didactic categories – a teaching model design; differences between training and teaching models analysed, the necessity to construct both models in pedagogical practice proved. Methodological recommendations on the teaching model design are given.

Index terms: teaching model, training model, competence, pedagogical technology, methods.

В дидактике высшей школы достаточно распространенными являются такие понятия, как метод обучения, модель обучения, модель преподавания, технология преподавания, система преподавания. Некоторыми авторами они понимаются как синонимы, однако важно отчетливо видеть различия между этими понятиями не только с точки зрения содержания, но и с позиции использования их в практике преподавания.

Рассмотрим деятельность преподавателя в свете указанных дидактических терминов. Каждый преподаватель высшей школы, руководствуясь своей рабочей программой, в которой он определил цели и задачи обучения, сформулировал набор компетенций, развиваемых посредством данной дисциплины, избирает стратегию и тактику обучения. Преподаватель выбирает необходимые методы, средства и технологии обучения. У каждого педагога свой стиль изложения лекций, своя методика проведения занятий. Преподаватель вуза полностью отвечает за результат обучения в рамках читаемой дисциплины. Таким образом, в своей деятельности он, используя различные методы и технологии обучения, строит свои модели как обучения, так и преподавания.

Необходимо отметить, что в основу применения образовательных технологий положена идея полной управляемости обучением и воспроиз-

водимости типовых образовательных циклов. Технологический процесс включает определенную последовательность операций с использованием необходимых средств и условий. Технология в процессуальном аспекте отвечает на вопрос «Как сделать»? Основными признаками технологии являются стандартизация, унификация процессов, возможность воспроизводства в заданных условиях, получение результата [3].

Большинство отечественных ученых-педагогов (В. П. Беспалько, В. П. Околелов, А. Я. Савельев, Ю. Г. Татур) и психологов (Н. Ф. Талызина и др.), а также зарубежных педагогов (Ч. Купесевич, И. Марев, В. Оконь, Ф. Янушкевич) считают, что педагогическая технология всегда существует в любом процессе обучения и воспитания и в этом отношении она развивает классическую дидактику. Это развитие, по мнению ученых, выражено в следующих принципах: структурной и содержательной целостности технологии, ее дидактической направленности, завершенности, социо- и природообразности, гарантированности результата.

Приходится констатировать, что на сегодняшний день понимание педагогической технологии в теории обучения зависит от методологических ориентиров тех, кто использует это понятие. На наш взгляд, наиболее точно отражает суть термина точка зрения Ф. А. Фрадкина: «Педагогическая технология – это системное, концептуальное, нормативное, объективированное, инвариантное описание деятельности учителя и ученика, направленное на достижение образовательной цели. Оно всегда квинтэссенция воспитательной системы, базовое основание, в котором фиксируются ее своеобразие и специфические особенности теоретического состава и категориального аппарата» [6].

Большое значение в повышении эффективности образовательного процесса придается разработке и использованию инновационных педагогических технологий, которое рассматривается сегодня как новое направление в развитии педагогической науки, как новая отрасль педагогического знания. Вместе с тем многие технологические идеи не являются в дидактике и педагогике абсолютно новыми. Многовековой опыт, накопленный в теории и практике обучения и воспитания, богат и разнообразен, поэтому новое не может его игнорировать, оно вбирает в себя и развивает этот опыт. Мысль о технологизации процессов обучения еще 400 лет назад высказывал Ян Амос Коменский. Во введении к своему знаменитому труду «Великая дидактика» педагог обосновывает одну из ведущих задач теории обучения – «всех учить всему», но «учить при этом “с верным успехом”, так, чтобы неуспеха последовать не могло». Таким образом, им сформулирована одна из важнейших идей технологии – гарантированность результата. Механизм обучения, т. е. учебный процесс, приводящий к результатам, Я. А. Коменский назвал «дидактической машиной». Для

«дидактической машины», приводящей к успешным результатам обучения, важно

- отыскать цели;
- найти средства достижения целей;
- научиться правильно пользоваться этими средствами.

Таким образом, формируется система, которая является базовым ядром любой технологии в образовании: цель → средства → правила использования → результат (рис. 1).

Инновационные технологии возникают в связи с изменениями целей обучения. Сегодня перед педагогами поставлена цель: развивать компетенции, поэтому необходимо найти новые средства обучения, создающие условия для выработки у будущего специалиста необходимых качеств, формирующих культурную и самодостаточную личность.

Но выбора только педагогической технологии недостаточно для достижения всех образовательных целей, необходимо четко проектировать педагогический процесс. Такое проектирование включает в себя создание двух моделей: модели обучения и модели преподавания.

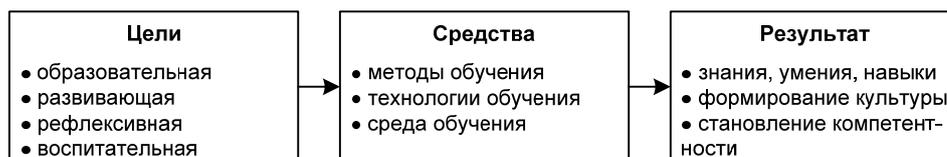


Рис. 1. Схема построения технологического учебного процесса

Модель (от лат. *modulus* – мера, образец) – образ (в том числе условный или мысленный – изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т. п.) или прообраз (образец) какого-либо объекта или системы объектов («оригинала» данной модели), используемый при определенных условиях в качестве их «заместителя» или «представителя». В математике и логике моделью какой-либо системы аксиом называют любую совокупность объектов или их эквивалентов, свойства которых и отношения между которыми удовлетворяют данным аксиомам, служащим тем самым совместным определением такой совокупности.

В соответствии с точкой зрения В. П. Беспалько [1], под методом обучения мы будем понимать систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности и ожидаемыми результатами. Тем самым при проектировании процесса обучения метод выступает как модель предстоящей деятельности педагога.

Модель преподавания возникает тогда, когда преподавателю необходимо конструировать некоторую дисциплину, основываясь на целях

обучения, базовых знаниях студентов и ориентируясь на характеристику получаемой специальности. Один и тот же курс должен читаться студентам разных специальностей по-разному, и это одна из причин возникновения различных моделей преподавания.

Можно сказать, что *модель преподавания – это разрабатываемая педагогом структура педагогического процесса, включающая в себя содержательную часть и методическую реализацию этого процесса* (как правило, в рамках одной дисциплины).

В свою очередь, *модель обучения – это схема или план действий педагога, при осуществлении учебного процесса*. В основе модели обучения лежит организация деятельности учащихся. В основе модели преподавания – организация деятельности педагога. Модель преподавания – более широкое понятие, включающее в себя модель обучения, логическую структуру курса, учебно-методический комплекс (УМК), а также средства диагностики результатов обучения.

Различия между моделью обучения и моделью преподавания могут быть отчетливо продемонстрированы на примере преподавания дисциплины «Компьютерная графика и анимация», читаемой студентам двух разных направлений подготовки: «Информатика и вычислительная техника» (230100) и «Режиссура мультимедиа программ» (053600). Знания в области компьютерной графики являются для этих специальностей необходимыми (что, в частности, вытекает из характеристик указанных квалификаций описанных в ГОСах).

Модель обучения, пример построения которой показан на рис. 2, может быть одинаковой для двух специальностей, тогда как модели преподавания существенно отличаются. Исходя из того, что одни обучаемые готовятся стать специалистами в области культуры и искусства, а другие – в области вычислительной техники, необходимы разные подходы к обучению, разные логические структуры курсов.

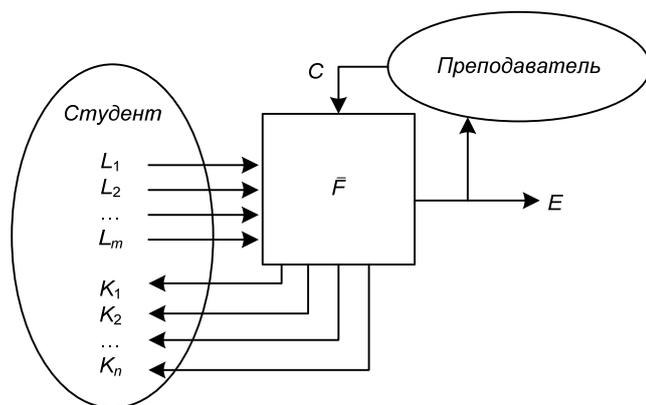


Рис. 2. Модель обучения

Модель обучения, подробно описанная в нашей статье «Развитие социально-профессиональной компетентности личности в условиях вузовской подготовки» [5], представлена некоторым функционалом F , который включает в себя технологии обучения, методику обучения, а также учебно-методические и психологических условия. Знания, навыки, умения и личностные качества студента удобно описать вектором, обозначенным L , набор компетенций вектором – K , вектор E содержит результаты, на основании которых можно оценить процесс обучения и скорректировать его с помощью некоторого воздействия C . Это воздействие позволяет выбрать адекватную технологию обучения. Для формирования C необходим анализ вектора E . Коррекция учебного процесса является обратной связью в данной динамической системе и полностью зависит от компетентности преподавателя.

Для курса «Компьютерная графика и анимация» преподавание было построено на совокупности технологий проектного, активного и проблемного обучения. Данные технологии позволяют хорошо мотивировать студентов, быстро включить их в творческий процесс и получить практический результат.

Чтобы построить модель преподавания, необходимо знать, насколько студенты адаптированы к вузовским требованиям обучения, какие дисциплины читались им ранее и какие будут читаться в дальнейшем. Цель преподавателя – подобрать необходимый и достаточный объем информации по дисциплине. Таким образом, необходимой информацией для модели, представленной на рис. 3, служит базовое состояние знаний и способностей обучаемых, т. е. продуктивного воспроизведения и использования имеющихся знаний.

Важной составляющей модели является логическая структура излагаемого материала, так как от нее зависит степень запоминания и усвоения новых знаний.

Логическая структура и способ изложения материала существенно отличаются у рассматриваемых моделей преподавания, так как, во-первых, режиссеры и программисты имеют разные базовые знания и, во-вторых, отличаются разными способами мышления и восприятия информации.

Зачастую у художников существует психологический барьер перед технической стороной создания анимационного движения компьютерного объекта. В то же время для инженеров бывает затруднительно изобразить придуманный образ. При построении учебных курсов компьютерных анимационных технологий нельзя разграничивать художественную и техническую стороны процесса фильмопроизводства, следует строить модели преподавания таким образом, чтобы обе составляющие развивались параллельно и взаимообусловленно.

Оценка результатов также неодинакова для разных специальностей: если для программиста очень важно уметь решить прикладную задачу, ответить на вопрос «Как это сделать?», «Какими техническими средствами?», то для режиссера более значима задача увидеть проект в целом: «Что сделать?» и «Какими выразительными средствами это сделать?». Исходя из этого, оценочный компонент у моделей преподавания также будет разным.

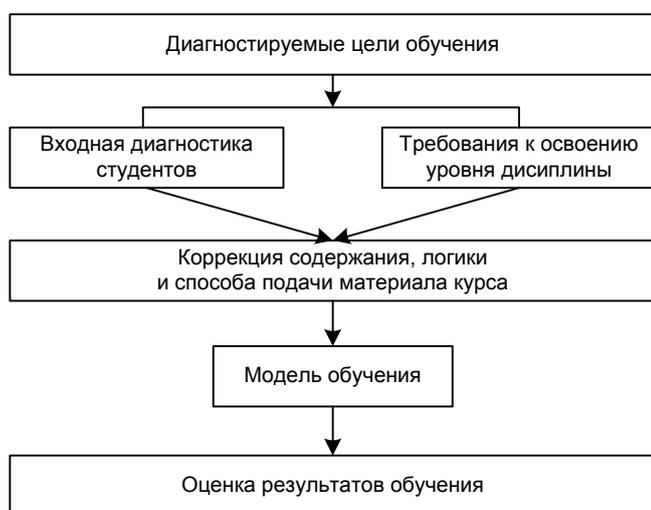


Рис. 3. Модель преподавания учебной дисциплины

Итак, в состав модели преподавания входят:

- модель обучения;
- логическая структура изложения материала;
- объем и содержание материала;
- критерии оценивания результатов обучения.

Преподаватель должен ясно представлять результат обучения и для этого сформулировать цели обучения, которые обязаны быть диагностируемыми и выражаться набором компетенций, приобретаемых каждым обучаемым. В зависимости от набора этих компетенций определяется и выстраивается диагностический аппарат проверки знаний и уровня развития единой социально-профессиональной компетентности будущих специалистов.

Социально-профессиональная компетентность рассматривается нами как интегральная характеристика личности выпускника-специалиста, основанная на владении компетенциями, которые позволяют эффективно реализовать потенциал имеющейся профессиональной подготовки в социальной среде трудового коллектива.

Структурная модель социально-профессиональной компетентности специалистов описана нами в уже упоминавшейся статье [5]. Она состоит из трех компонентов: социального, метапрофессионального и профессионального. Каждый компонент компетентности представляет собой множества компетенций. Ядром социально-профессиональной компетентности являются ЗУНы, которые обеспечивают базис интеллектуального и личностного развития человека. Определение состава компонентов компетентности зависит от профессии человека и от вида деятельности, причем сама профессия определяет профессиональные компетенции, а вид деятельности – социальные и метапрофессиональные компетенции. Для развития разных компонентов компетентности необходимо использовать соответствующие педагогические технологии, которые в совокупности способствуют развитию единой социально-профессиональной компетентности.

На результаты обучения существенно влияет то, как преподаватель отобрал изучаемый материал, внес свою педагогическую интерпретацию и построил логику курса. Преподаватель направляет студента, организует его познавательную деятельность, корректирует и оценивает ее, т. е. осуществляет управление. Это управление и заложено в модели преподавания, оно должно быть постепенно переходящим в самоуправление, при условии развития у студентов способности к целеполаганию, самоконтролю, самооценке, т. е. к проективной и рефлексивной деятельности. Преподаватель должен найти способ реализовать исследовательскую активность студента, мотивировать его на успех. Ориентация на развитие личности, выявление и реализацию ее потенциала, способности к самореализации, приобретение профессиональных компетенций выступает в качестве ведущей цели вузовского обучения. При этом модель преподавания решает задачу организации системного подхода в обучении, способствует становлению и развитию необходимых компетенций. Модель преподавания обеспечивает результативность процесса обучения за счет адаптации теоретического и практического материала дисциплины к возможностям студентов и формирующей диагностики обучения, а также предусматривает создание условий для продуктивного партнерского диалога преподавателя и студента.

С нашей точки зрения, модель преподавания существовала всегда в том или ином, иногда неявном, виде, так как без нее не может быть построен никакой курс. В ЗУНовской парадигме образования проектирование учебного процесса чаще всего ограничивалось построением модели обучения – модель преподавания также существовала, но на интуитивном уровне. Новые требования к ней обусловили переход к компетентностной модели. Теперь для достижения целей образовательного процесса необходимо строить модель преподавания на осознанном уровне.

Литература

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Высш. шк., 1995. 336 с.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
3. Загрекова А. В., Николина В. В. Теория и технология обучения: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Высш. шк., 2004. 157 с.: ил.
4. Информационные технологии в системе непрерывного педагогического образования / под общ. ред. В. А. Извозчикова. СПб.: Образование, 1996. 226 с.
5. Папуловская Н. В. Развитие социально-профессиональной компетентности личности в условиях вузовской подготовки // Журн. науч. публикаций аспирантов и докторантов. 2008. № 8. С. 139–142.
6. Фрадкин Ф. А., Гаврилин А. В. Технология формирования личности в рефлексологической педагогике // История педагогической технологии. М., 1993. С. 23–25.
7. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. М.: Юнити, 2002. 443 с.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.1

М. В. Стурикова

РИТОРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается механизм риторизации образовательного процесса, который имеет особую социальную значимость на современном этапе, поскольку способствует решению проблемы развития коммуникативной компетенции учащихся и студентов. Приведены методы выявления уровней овладения названной компетенцией, а также результаты эксперимента по ее развитию.

Ключевые слова: организация диалогового общения, риторизация образовательного процесса, гуманизация образования, коммуникативное развитие учащихся, коммуникативная компетенция, эффективная коммуникация.

Abstract. The paper considers the development of rhetoric skills being of special social importance at present as they contribute to development of communicative competence of pupils and students. The paper also provides methods of revealing levels of the above competence, as well as research data on its development.

Index terms: organisation of a dialogue, rhetoric skills, emphasis on the humanities, communicative development of students, communicative competence, effective communication.

В документах по модернизации образования провозглашается компетентностный подход как важное концептуальное положение обновления содержания образовательной сферы. Сегодня понятие компетентности относится к числу важнейших педагогических категорий, поскольку происходит переориентация образовательной парадигмы с когнитивной на компетентностную, формирующую образовательный результат как уровень развития личности.

Владение ключевыми компетенциями представляет собой показатель профессионализма будущего специалиста. Одной из ключевых компетенций является коммуникативная, которая приобретает особую значимость для специалистов сферы «человек – человек»: педагогов, менеджеров, юристов, психологов, социальных работников (Д. Хаймен, Ф. Оуэн, Р. Уайт, Ш. Фурье,

С. Верещагин, В. Костомаров, И. Зимняя, Э. Зеер, В. Сластенин, С. Шишов, А. Хуторской).

Под *коммуникативной компетенцией* мы понимаем способность речевой личности к восприятию чужих и порождению своих высказываний в соответствии с принятыми нормами речевого этикета, а также речевое поведение, адекватное целям, сферам, ситуациям общения, включающее в себя знание орфоэпических, грамматических, лексических норм, основных речеведческих понятий: стилей, типов речи, структуры описания, повествования, рассуждения, способов связи предложений в тексте. Это комплексное умение, которое предполагает свободное оперирование информацией в процессе речевого общения, навыки, необходимые для успешного общения и развиваемые в процессе обучения. От уровня развития коммуникативной компетенции зависит эффективность профессиональной деятельности.

Анализ существующих подходов к изучению структуры рассматриваемой компетенции позволяет выделить наиболее общие, находящиеся в отношениях последовательного усложнения компоненты:

- языковой (правильное использование лексических единиц, норм грамматики, орфографии, пунктуации);
- стилистический (правильный выбор функционального стиля языка в зависимости от ситуации);
- риторический (правильное построение речевого произведения в соответствии с риторическими канонами для успешного достижения коммуникативной цели);
- речевой (соответствие нормативности: правильности, точности, «чистоты» речи, уместности и выразительности: ясности, богатства речи, логичности, эмоциональности, индивидуальности).

Коммуникативная компетенция также включает в себя владение будущими специалистами культурной профессиональной речью с учетом норм, традиций, национальных особенностей и ценностей культуры, предполагает умение строить эффективную речевую деятельность, эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, свойственным конкретному обществу. Безусловно, ценностный аспект языковой личности учащегося выражается в коммуникативной компетенции: знании необходимых способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, владении различными социальными ролями в коллективе.

Все компоненты рассматриваемой компетенции могут быть измерены и объективно оценены. Мы провели исследование состояния развития коммуникативной компетенции (языковой, стилистической, риторической, речевой) выпускников 11-го класса МОУ СОШ № 131 г. Екатеринбург и студентов ГОУ ВПО «Российский государственный професси-

онально-педагогический университет» посредством использования контрольно-измерительных материалов (специально разработанных заданий и тестов) и выделенных уровней (низкого, среднего, выше среднего, высокого). Остановимся более подробно на уровнях риторической и речевой компетенции обучаемых.

Уровни риторической компетенции:

- *1-й (низкий)*: учащиеся не умеет формулировать тему и основную мысль текста, не способны придерживаться темы на протяжении всего выступления, не знают, что такое аргументы и затрудняются в их подборе, не владеют способами аргументации, не способны привести примеры из художественной литературы, СМИ, науки, витагенного опыта, не видят логических несоответствий в тексте, причинно-следственных связей и др.;

- *2-й (средний)*: обучаемые умеют формулировать тему текста, но затрудняются в формулировке основной мысли, часто отклоняются от темы, знают, что такое аргумент, могут подобрать не более одного аргумента, имеют общее представление о способах аргументации, но не соблюдают их при построении текста, могут приводить примеры только с опорой на витагенный опыт, видят логические несоответствия в тексте, нарушения причинно-следственных связей, но не знают, как их исправить;

- *3-й (выше среднего)*: учащиеся и студенты правильно формулируют тему текста, знают, как формулируется основная мысль, сохраняют соответствие теме на протяжении всего выступления, знают, что такое аргументы, могут их формулировать, разбираются в способах аргументации, могут приводить примеры из СМИ, художественной или научной литературы, видят логические несоответствия в тексте, нарушения причинно-следственных связей, знают, как их исправить;

- *4-й (высокий)*: учащиеся и студенты безошибочно формулируют тему и основную мысль текста, следуют теме на протяжении всего выступления, хотя могут допускать и лирические отступления, знают, что такое аргумент, могут подобрать необходимое и достаточное количество аргументов, умеют формулировать и обосновывать свою позицию, а также убеждать окружающих в своей правоте, разбираются в способах аргументации, свободно приводят примеры из СМИ, художественной или научной литературы, видят логические несоответствия в тексте, нарушения причинно-следственных связей, исправляют их в чужих текстах и сами не допускают ошибок такого типа.

Уровни речевой компетенции:

- *1-й (низкий)*: учащиеся имеют коммуникативный замысел, но допускают более двух логических ошибок, не пытаются выстраивать свою речь в соответствии с нормами русского языка, допускают более двух речевых ошибок в тексте объемом 150–200 слов, отличаются бедным словарным запасом, однообразным грамматическим строем речи, не исполь-

зуют средства выразительности, допускают частые длительные паузы, не используют невербальные средства общения, не отмечают нарушений речевой этики;

- *2-й (средний)*: учащиеся имеют коммуникативный замысел, допускают не более двух логических ошибок, пытаются выстраивать свою речь в соответствии с нормами русского языка, в выступлении допускают не более двух речевых ошибок, владеют ограниченным словарным запасом, пытаются разнообразить грамматический строй речи, применяют средства выразительности, но не всегда уместно, допускают длительные паузы, неуместно используют невербальные средства общения, замечают явные нарушения речевой этики;

- *3-й (выше среднего)*: выступление характеризуется смысловой цельностью, связностью и последовательностью изложения, учащиеся допускают не более одной логической ошибки, выстраивают свою речь в соответствии с нормами русского языка, но при этом испытывают затруднения, допускают не более одной речевой ошибки, владеют разнообразным словарным запасом, соответствующим возрасту, используют разнообразный грамматический строй речи, применяют средства выразительности, умеют заполнить возникающую паузу, уместно используют невербальные средства общения, замечают нарушения речевой этики в чужом тексте, но сами их допускают;

- *4-й (высокий)*: выступление характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения, логические ошибки отсутствуют, учащиеся легко выстраивают свою речь в соответствии с нормами русского языка, не допускают речевых ошибок, владеют богатым словарным запасом, точно выражают свои мысли, используют разнообразие грамматического строя речи, уместно применяют средства выразительности и невербальные средства общения, не делают длительных пауз, замечают нарушения речевой этики в чужом тексте и сами их не допускают.

С опорой на выделенные уровни мы предлагаем формулу для расчета начального состояния компонента коммуникативной компетенции (языкового, стилистического, риторического, речевого) конкретного класса или группы (X_{cp}):

$$X_{cp} = \frac{X_1 \cdot n_1 + X_2 \cdot n_2 + X_3 \cdot n_3 + X_4 \cdot n_4}{N},$$

где $X_1 = 2$ (низкий уровень), $X_2 = 3$ (средний уровень), $X_3 = 4$ (выше среднего), $X_4 = 5$ (высокий уровень);

N – общее количество учащихся, принимающих участие в эксперименте; n_1 – количество учащихся, соответствующих низкому уровню, n_2 – среднему, n_3 – выше среднего, n_4 – высокому.

После расчета среднего балла по каждому из компонентов рассчитаем общий средний балл ($X_{о. ср}$) по формуле:

$$X_{о. ср} = \frac{X_{ср.1}^* + X_{ср.2}^* + X_{ср.3}^* + X_{ср.4}^*}{4},$$

где $X_{ср.1}$ – средний балл развития языковой компетенции, $X_{ср.2}$ – средний балл развития стилистической компетенции, $X_{ср.3}$ – средний балл развития риторической компетенции, $X_{ср.4}$ – средний балл развития речевой компетенции.

Диагностика учащихся 10–11-х классов МОУ СОШ № 131 и студентов ГОУ ВПО РГППУ экономических специальностей показала, что самые низкие баллы обучаемые получили по развитию риторической и речевой компетенции, а ведь именно эти компоненты ориентированы на создание речевого произведения. Поэтому в экспериментальных группах нами осуществлялось развитие именно данных компетенций на занятиях дисциплин «Речь и культура общения (практическая риторика)» в школе и «Русский язык и культура речи» в вузе посредством внедрения механизма риторизации. В контрольных группах обучение велось по традиционной системе.

Понятие «риторизация» было введено С. А. Минеевой, трактующей его как «механизм (процесс) переосмысления предмета и способов его преподавания, переосмысления организации образовательного процесса как полноценного диалогового общения по канонам риторики» [2, с. 131]. Продуктом и результатом риторизации образовательного процесса является диалогическое общение субъектов, обеспечивающее их развитие и самореализацию, освоение риторических способов создания, исполнения и рефлексии речевых произведений на материале любого предмета. Таким образом, риторизация – это тот механизм, который помогает современной школе перейти от традиционной системы преподавания к системе развивающего обучения.

По мнению А. В. Горбач, сегодня риторизация образовательной деятельности – один из путей гуманизации и гуманитаризации образования, согласно которому процесс познания строится как диалог с текстами и конкретными личностями. Исследователь выделяет следующие критерии риторизации: перевод учебной ситуации в риторическую; авторско-соавторское общение; адресность; согласование стратегии и тактики образовательной деятельности; продуктивная реализация замысла в риторическом жанре; рефлексивность [1, с. 15].

Риторизация учебного процесса влияет на развитие умений, необходимых для понимания и осмысления текстов будущими специалистами, а также для выработки собственных убеждений относительно конкретной коммуникативной ситуации или проблемы.

Рассматриваемое явление с полным правом можно отнести к инновациям: его модернизирующая сущность проявляется в следующих аспектах:

- направленности на развитие коммуникативной личности (способной целенаправленно, т. е. определять задачи речевого произведения; целостно выстраивать и свободно, ясно и последовательно излагать мысли, убеждения, оценки адекватно ситуации и цели общения; критически оценивать результаты своей и чужой речетворческой деятельности);
- развитию наряду с репродуктивной направленностью продуктивной, творческой активности;
- гуманизации отношений между участниками образовательного процесса;
- определении педагогами общих подходов к образовательной деятельности и способов их реализации;
- повышении педагогического мастерства, открытии новых, соответствующих современному уровню теории и практики граней в содержании преподаваемого предмета, освоении новых методов и средств педагогического воздействия.

Риторизация позволяет организовать в образовательном учреждении единое образовательное пространство с помощью интегрирования курсов, разработки интегральных программ, согласования подходов и технологий, способствующих развитию культуры общения и поведения, самоопределения и самореализации. Выделяются три направления риторизации образовательного процесса: риторизация отдельных дисциплин (например, только гуманитарных); образовательного пространства в целом (всех учебных дисциплин); учебной и внеучебной деятельности.

Рассмотрим подробнее ставший предметом нашего исследования процесс риторизации отдельных школьных и вузовских учебных дисциплин (русский язык и культура речи, стилистика научного текста, риторика, судебное красноречие, редактирование).

Алгоритм риторизации учебного предмета схож с алгоритмом поведения человека, создающего речевое произведение, и включает несколько этапов.

1. Инвенция (от лат. *inventio* – нахождение, изобретение) – самоопределение в кругу существующих концепций, взглядов на учебный предмет, на его научные и педагогические основы, а затем создание и использование его авторизованного варианта.

2. Диспозиция (*dispositio* – расположение изобретенного) – адаптация содержания предмета к ситуации обучения. Как считает С. А. Минеева, адаптировать значит «возвышать учеников до адекватной интерпретации теоретических знаний, сделать курс понимаемым учениками в соответствии с их возрастными и интеллектуальными возможностями» [4, с. 29].

3. Элокуция (*elocutio* – словесное оформление мысли) – отбор содержания, непосредственное создание речевого произведения, выстраивание общения на теоретическом и практическом материале, определение цели, формулирование тезиса, выработку тактики преподавания.

4. Меморио (*memorio* – запоминание) – заучивание созданного произведения или составление конспекта.

5. Акцио гипокризис (*actio hypocrisies* – произнесение) – исполнение, т. е. реальный учебный процесс, осуществляющийся в виде постоянного диалога субъектов образования.

Развитие коммуникативной компетенции обучаемых на занятиях происходит в ситуации диалога, в ходе работы творческих групп, построенной на принципах креативности, агональности, персоналистичности, когда каждый учащийся или студент может продемонстрировать свои речевые умения. Особое внимание уделяется обучению создавать речевые произведения разных жанров, что дает преподавателю информацию о степени освоения каждым из обучаемых той или иной темы или курса в целом. С. Е. Тихонов выделяет более 100 жанровых форм, возможных для использования в учебной практике (апелляция, благодарность, доклад, дополнение, заметка, инструкция, обращение, ответ, отзыв, приветствие, реплика, рецензия, слово о..., сообщение и др.) [5, с. 140], и этот список нельзя считать завершенным, поскольку каждый преподаватель может дополнить его, исходя из собственного опыта.

Продуктом подготовки и исполнения в ходе риторизации учебной дисциплины является речевое произведение, которое лежит в основе эффективной коммуникации преподавателя и обучаемых. Целью говорящего является убеждение, построение системы доказательств. Ведущим методом обучения созданию речевого произведения является словесный метод и его виды: рассказ, объяснение, беседа (вводная, эвристическая, синтезирующая, индивидуальная), дискуссия, лекция, работа с книгой (конспектирование, составление плана, тезирование, цитирование, аннотирование, рецензирование).

Выделим некоторые наиболее востребованные в школе и вузе информационные жанры (реферат, представление, сообщение, доклад, конспект, слово о... и др.) и алгоритм работы с ними: изучение ситуации предполагаемого представления и адресата, отбор материала, интересного собеседникам, иллюстрирование своих идей, речевое оформление, организация работы с аудиторией. Тексты создаются по алгоритму, с которым учащийся или студент знакомится заранее. В качестве примера приведем алгоритм написания реферата: 1) изучить первоисточник, провести риторический анализ текста, в котором указать автора текста, тему, проблему, их актуальность, адресата, задачи, композицию, тезис, аргументы, примеры, выводы автора; 2) выбрать вид реферата (реферат-конспект, реферат-резюме, реферативно-аналитический обзор, реферативная курсовая работа); 3) выбрать модель реферата – по одному или нескольким источникам; 4) представить имеющиеся в работах исследователей разные точки зрения на конкретную тему или проблему; 5) сопоставить имеющиеся точки зрения по данной теме или проблеме.

Используя подобные алгоритмы, обучающиеся отрабатывают умения создавать речевые произведения разных жанров, усваивают матери-

ал по конкретному предмету, развивают компетенцию эффективного речевого поведения как в научной, так и в бытовой и профессиональной сферах, повышают общую речевую культуру. Таким способом обеспечивается развитие школьников и студентов в соответствии с требованиями современного общества и формируются следующие умения: целеполагать, т. е. понимать задачи своей работы, ее значимость в данной ситуации; излагать научную информацию в соответствии с моделью того или иного жанра, уместного в ситуации, ориентированного на конкретного адресата; работать с научной литературой согласно поставленным задачам (отбирать необходимый материал, оформлять выписки, библиографические описания, конспектировать, реферировать, сопоставлять разные точки зрения); воздействовать на адресата, используя необходимые средства влияния (лингвистические, технические и пр.); критически осмысливать результаты своего труда и анализировать чужие речевые продукты.

Работа над созданием текстов информационных жанров является составной частью «Русского языка», «Практической риторики» – в школе, «Русского языка и культуры речи», «Стилистики научного текста», «Документной лингвистики», «Риторике» – в вузе. Такая работа предусматривает усвоение обучающимися материала по конкретному предмету, развитие умений и навыков эффективного речевого поведения как в научной, так и в бытовой, профессиональной сферах, повышение общей речевой культуры. Особое место занимают специфические приемы работы, среди которых риторический анализ устных и письменных текстов, речевых ситуаций, решение риторических задач, участие в риторических играх, полемике, дебатах, тренингах и др.

Целенаправленное развитие коммуникативной компетенции обучаемых осуществляется лишь при изучении ими речеведческих дисциплин, «однако содержание развития представляет совокупность всех учебных дисциплин: речеведческих, гуманитарных, социальных, естественнонаучных, технических и профессиональных» [2]. Полученные коммуникативные умения становятся востребованными и могут улучшаться в ходе освоения материала любого учебного предмета.

В цикле гуманитарных и социально-экономических дисциплин значимыми для развития коммуникативной компетенции учащихся и студентов являются понятия культуры, личности, общества. Овладение этими понятиями основано на умении характеризовать основные социальные объекты, выделяя их существенные признаки и закономерности развития; анализировать актуальную информацию о социальных объектах, выявляя их сходство и различие; формулировать собственные суждения и аргументы по определенным проблемам; создавать устное выступление, творческую работу по социальной проблематике.

Механизм риторизации или его элементы могут применяться также в ходе изучения математических, технических, естественнонаучных, про-

фессиональных дисциплин, которые имеют высокий уровень обобщения и понимание которых требует способности объяснять роль той или иной науки в формировании научного мировоззрения, решать элементарные задачи, составлять схемы, сравнивать и делать выводы на основе сравнения.

По завершении проведенного нами эксперимента мы вновь рассчитали состояние риторического и речевого компонентов коммуникативной компетенции учащихся и студентов в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах. Статистическая обработка данных обнаружила более высокие показатели положительной динамики развития риторической и речевой компетенции учащихся и студентов экспериментальных групп (таблица). Количество учащихся с низким уровнем развития риторической компетенции уменьшилось с 21 до 12,5%, количество учащихся с высоким уровнем развития увеличилось с 4,8 до 7,2%. В развитии речевой компетенции изменения произошли соответственно с 23,6 до 15% (низкий уровень), с 7,9 до 10% (высокий уровень).

Динамика развития риторической и речевой компетенции

Коммуникативная компетенция	Уровень	До эксперимента				После эксперимента			
		Количество участников КГ, %	Средний балл	Количество участников ЭГ, %	Средний балл	Количество участников КГ, %	Средний балл	Количество участников ЭГ, %	Средний балл
Риторическая	Низкий	18,6	3,1	21,0	3,1	17,1	3,1	12,5	3,2
	Средний	57,1	-	55,6	-	57,9	-	59,6	-
	Выше среднего	19,3	-	18,6	-	19,3	-	20,7	-
	Высокий	5,0	-	4,8	-	5,7	-	7,2	-
Речевая	Низкий	21,1	3,3	23,6	3,2	19,3	3,3	15	3,4
	Средний	41,4	-	41,4	-	41,8	-	43,2	-
	Выше среднего	28,6	-	27,1	-	29,3	-	31,8	-
	Высокий	8,9	-	7,9	-	9,6	-	10	-

Таким образом, внедряя механизм риторизации на разных учебных дисциплинах, мы формируем новую образовательную среду, «в которой при-

оритетом будут являться инновационные образовательные технологии, с одной стороны, и личность, подготовленная для инновационной деятельности, – с другой» [3, с. 45], что имеет большое влияние на реальное повышение коммуникативной компетенции учащихся и студентов, а значит, и качества образования в школе и вузе в целом. Однако следует отметить, что наиболее полное развитие коммуникативной компетенции учащихся невозможно без риторизации внеучебной деятельности, так как их взаимодействие с социумом происходит вне стен образовательного учреждения [5, 7].

Риторизация образования нацелена на формирование психологически комфортного, социально востребованного и ситуационно оптимального речевого поведения, обуславливается необходимостью избирательного отношения к фактам языка, выбора оптимальных форм синонимических рядов, мотивированных психолингвистическим соответствием субъекту речи и ситуации. Учащиеся и студенты приобретают умение оптимально строить свою речь, психологически корректно и целенаправленно взаимодействовать с собеседником, достигая коммуникативного эффекта. Коммуникативная модель поведения является основой учебного процесса, позволяющей изменить уровень и перспективы диалогической ситуации. Таким образом, развитие коммуникативной компетенции учащихся и студентов посредством риторизации учебных дисциплин позволяет обеспечить должное качество обучения, а впоследствии и профессиональной деятельности специалиста.

Литература

1. Горбач Л. В. Риторика и риторизация: содержание работы лаборатории // Роль риторики и риторизации в развитии школы № 149: Сб. материалов, составленный на основе творческого отчета районной лаборатории по риторизации за 1997/98 уч. г. Пермь: ЗУУНЦ, 1998. С. 13–22.
2. Евтюгина А. А. Формирование профессионально-речевой образованности студентов педагогических вузов: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2007. 371 с.
3. Евтюгина А. А. Речь педагога как показатель опережающего инновационного образования // Акмеология профессионального образования: материалы 6-й Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 19–20 мая 2009 г. Екатеринбург, 2009. С. 45–50.
4. Минеева С. А. Проблемы и трудности риторизации // Риторика диалога в становлении научно-гуманистической системы образования: проблемы исследования и преподавания: материалы XI науч.-практ. конф. 10–11 нояб. 2002 г. / под ред. С. А. Минеевой. Пермь: ЗУУНЦ, 2002. С. 131–134.
5. Тихонов С. Е. Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования. М: Прометей, 2005. 272 с.
6. Чудинов Ю. В. Риторика и самоуправление. Пермь: ЗУУНЦ, 1998. 144 с.

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.37

Е. А. Борисова

ИЗУЧЕНИЕ И ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ ЗАИКАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности речевого развития заикающихся детей дошкольного возраста, показаны направления и результаты логопедической работы по преодолению заикания у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: заикание, общее недоразвитие речи, языковые средства, коммуникативные умения и навыки, дошкольный возраст.

Abstract. The paper deals with the peculiarities of speech development of preschool children, presenting directions and results of logopedists' work on treating stammering of children having general speech deficiency.

Index terms: stammering, general speech deficiency, language means, communicative abilities and skills, preschool age.

Необходимым условием гармонического развития психики ребенка является полноценность речевой деятельности, которая является, как отмечает Р. Е. Левина, «тончайшим выражением социальной природы человеческой психики» [5, с. 25]. Нормальное развитие речи становится возможным благодаря общению ребенка с окружающими.

Ограниченность речевого общения отрицательно влияет на формирование личности ребенка, приводит к психическим наслоениям и формированию специфических особенностей эмоционально-волевой сферы, обуславливает развитие нежелательных качеств характера: застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма. Все это сказывается на школьной адаптации, успеваемости, а в дальнейшем – на выборе профессии.

Общение как процесс рассматривается в отечественной психологии в качестве специфического вида деятельности – коммуникативной. Осуществляемое с помощью речи, оно трактуется как речевая коммуникация [7].

В связи с гуманизацией образования, модификацией школьных программ и методов обучения, а также в свете последних концепций дошкольного образования большое значение приобретает формирование

у детей навыков положительного взаимодействия с окружающими как залога их благополучного развития, что оказывается возможным только при условии полноценного овладения речью. По определению Л. С. Выготского, речь представляет собой систему знаков, служащих для общения [5].

Заикание является расстройством речи, при котором нарушается преимущественно коммуникативная функция. По данным статистики, это одно из распространенных, сложных и длительно протекающих речевых нарушений у детей. Заикание характеризуется сложным симптомокомплексом и в ряде случаев невысокой эффективностью коррекции. Возникая в период от 2 до 6 лет, когда развитие речи у детей еще не закончено, когда ребенок овладевает фразовой речью и более сложными способами устной коммуникации, оно ограничивает коммуникативные возможности, искажает формирование личности, затрудняет социальную адаптацию [1, 2, 5, 9].

А. В. Ястребова указывает на тот факт, что в большинстве случаев заикание имеет место при усложненных формах устного общения, и это подтверждается нашими наблюдениями. В зависимости от содержания высказывания заикание может усиливаться или уменьшаться, а порой и вообще не проявляться. Наибольшее количество запинок отмечается в высказываниях, содержанием которых являются мыслительные операции, а также в высказываниях, содержащих личностную оценку собственного поведения [10]. Многие авторы отмечают провоцирующее действие смысловой, грамматической, эмоциональной сложности предполагаемого текста устного сообщения [2, 3, 6].

Эти сведения позволяют сделать вывод о том, что содержание высказываний является для заикающихся детей одним из ситуативных факторов, оказывающих определенное влияние на проявление дефекта.

Проводимые различными учеными исследования экспрессивной речи заикающихся детей свидетельствуют о наличии у них фонетико-фонематических и лексико-грамматических нарушений. Г. А. Волкова отмечает среди речевых нарушений заикающихся дошкольников 66,7% случаев фонетико-фонематического недоразвития, 34% – отклонений в развитии речи, сроках появления слов, формирования фразовой речи [4].

По данным А. В. Ястребовой, примерно в 20–25% случаев заикание сочетается с недостаточной сформированностью средств языка [10].

Р. Е. Левина, отмечая, что заикание нередко возникает у детей с отставанием речевого развития, указывала на проявления заикания, которые «переплетаются с проявлениями общего недоразвития речи» [5, с. 84].

В. И. Селиверстов также находит причину многих речевых запинок в неумении правильно оформить словами свою мысль, что может зависеть от ограниченного словарного запаса. Поэтому первоочередное место в работе по развитию речи он отводит расширению понятий и представ-

лений у детей с одновременным увеличением их словарного запаса, развитию способности последовательно излагать свои мысли [9].

Экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 21» г. Биробиджан, на констатирующем этапе с достаточной достоверностью подтвердило сведения о наличии речевого недоразвития у заикающихся дошкольников. Для осуществления сравнительного анализа помимо группы заикающихся дошкольников была обследована группа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которая рассматривалась как сопоставительная. Анализируя результаты проведенного обследования, можно отметить общие речевые ошибки, встречающиеся как у заикающихся дошкольников, так и у детей сопоставительной группы. Рассмотрим в качестве примера некоторые из них.

В ходе изучения грамматического строя речи дети путали предлоги («Коза спряталась под забором» вместо «за забором»), уподобляли их («Птенец выпал с гнезда» вместо «из гнезда»), неправильно использовали («Щенок забрался в стол» вместо «под стол»), заменяли другими формами, меняя при этом и заданную падежную форму («Пес сидит рядом с будкой» вместо «около будки»).

При образовании форм множественного числа ошибки проявлялись в виде замены слова его уменьшительной формой («ушки», «звездочки», «много окошек» и т. п.) или использовании неправильной формы («уши», «окны», «звезда» – при образовании форм именительного падежа, и «домох», «уш», «звездов», «окнов» – при образовании форм родительного падежа).

В ходе падежного изменения слов дети заменяли некоторые из них уменьшительными формами («слоника», «уточку», «воробушка», «мячиком», «о книжке»), неправильно образовывали падежные формы. Наиболее характерными были следующие ошибки:

- добавление гласной при стечении согласных, например: «песу» (вместо «псу»), «лефу» или «леву» (вместо «льву»);
- неправильная постановка ударения («слона», «детей», «мячом» с ударением на первом слоге);
- использование неправильного окончания («утенков», «о велосипеда», «о роликов», «о карандашей/ карандашов»).

При изучении навыков согласования существительных с прилагательными большие затруднения у дошкольников вызвал самостоятельный подбор существительных к предложенным прилагательным. Дети подбирали неправильные формы (спелый – «ягоды», «клубника», «вишня»; новые – «кофта», «кепка») или наряду с неправильными формами предлагали и правильные (спелое – «груша», «яблоко», зеленый – «карандаш», «яблоки»).

Обследование словаря и навыков словообразования выявило неправильное образование существительных, обозначающих названия детены-

шей животных («лисенки», «свинята», «козята», «теленочки» и т. п.). Называя части предмета, дети использовали слова, наиболее часто употребляемые в обиходе (у дома – «крыша, дверь, окошко, ступеньки», у машины – «колеса, кабина, руль, дверь»). Менее знакомые слова (у дерева – ствол, корень, у чайника – доньшко, носик и т. д.) дети не вспоминали или заменяли другими словами (носик у чайника – это «нос», «трубочка», доньшко – «крут») или неправильными формами (сиденье у стула – «сидушка»).

В ответ на просьбу назвать профессии по картинкам испытуемые ошибочно заменяли название профессии местом работы (милиционер – «милиция», «полиция»), неправильно воспринимали отдельные атрибуты: например, милиционер – это «офицер» (по наличию формы). Не все дети смогли назвать почтальона, а водителя ошибочно называли «машинистом».

В области обобщающих понятий наиболее распространенной ошибкой оказалась замена слов «одежда» и «обувь» словами «вещи» (один из участвовавших в эксперименте использовал слово «шмутки») и «обутки». Не все дошкольники дифференцировали животных на домашних и диких, используя для обеих групп общее название «животные». Наибольшие затруднения у детей возникали при подборе следующих обобщающих понятий: «транспорт» («машины»), «времена года» («улица», «погода»), «бытовая техника»/«электробытовые приборы» («мебель», «предметы», «приборы»).

При образовании слов, обозначающих названия профессий, 13% всех обследованных не смогли образовать название профессии от слова «работа». Варианты «рабочий», «работник», «работница» рассматривались как правильные. Ошибочное образование наблюдалось у 16% детей обеих групп («рабочник»). От слова «стекло» образованы были неправильные формы: «стеклочник», «стеклищик», «стеклосьник», «стекленщик», «стекалищик», «стеклощик», «стекланик».

Пытаясь подобрать отглагольные названия профессий от слова «летать», 38% детей не смогли образовать форму слова, 25% детей дали неверные формы: «машинист», «самолетчик». Примерно у такого же числа обследуемых наблюдалась словесная замена – «пилот» (вместо «летчик»). От слова «строить» образовать название профессии не смогли 12% детей, а 26% предложили неправильную форму – «строист», «стройщик».

Большое количество ошибок дети допускали при образовании всех разрядов прилагательных: относительных («соломенная (соломовая) шляпа», «шерстива'я (ше'рстина) шапка», «ледная (льдольная) горка» и др.), притяжательных («медвежаный (медвединый, медведий) хвост», «лисиный (лисин, лисиный) хвост», «волчиный (волкин, волчонный, волчин) хвост» и т. д.) и качественных («замороженная, морозовая» вместо «морозная зима», «ветровый, ветевый, ветливый, ветрющий» вместо «ветренный день» и т. п.).

Образование приставочных глаголов характеризовалось следующими недостатками: изменением видовой формы («ходит, ходил» вместо «по-

шел»), использованием другой корневой основы («гуляет»), заменой приставки близкой по значению («пришел» вместо «подошел», «пошел» вместо «перешел», «зашел» вместо «вошел»).

Отмеченные недостатки в употреблении лексики, грамматики с наибольшей отчетливостью проявлялись в различных формах связной речи. При обследовании связной речи выяснилось, что у детей обеих групп имеется низкий уровень развития навыков пересказа и составления связных рассказов по сюжетной картине, по серии сюжетных картин. Отмечались трудности в построении речевого высказывания, которые выражались в использовании преимущественно простых предложений, склонности к простому перечислению предметов, неумении последовательно излагать свои мысли, отражать в речи причинно-следственные связи и отношения, логически объединять звенья в связный текст.

Результаты обследования (рис. 1) показали наличие у заикающихся дошкольников нарушений различных сторон речи, характерных для общего недоразвития речи (ОНР).

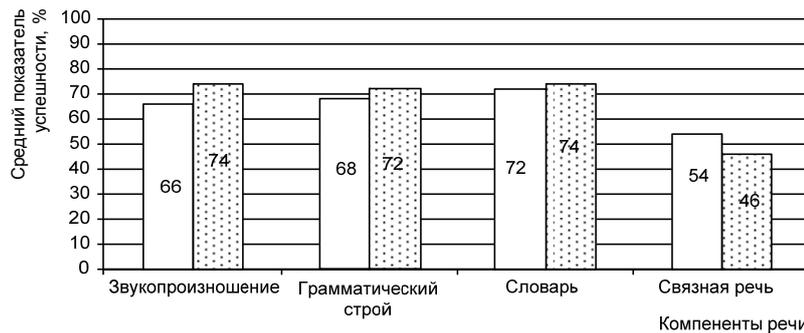


Рис. 1. Сравнительные показатели успешности выполнения экспериментальных проб детьми старшего дошкольного возраста с заиканием и с ОНР:

□ – ОНР; ▨ – заикание

Приведенные данные свидетельствует о том, что среди заикающихся дошкольников можно выделить особую категорию детей – заикающихся с общим недоразвитием речи.

В связи с этим остро встает вопрос об организации такой коррекционно-педагогической работы с заикающимися дошкольниками, в ходе которой устранение или ослабление судорог и сопутствующих расстройств дыхания, голоса и моторики, формирование правильного отношения к своему речевому дефекту осуществлялось бы параллельно с преодолением недостатков и нарушений устной речи. Это будет способствовать активизации речевого общения, формированию у детей полноценной речевой коммуникации.

Для работы с заикающимися дошкольниками предлагается ряд методик, которые отличаются друг от друга разным подходом к выбору речевой деятельности и речевых ситуаций, использованием различных вспомогательных средств или приемов. При этом их объединяет общее стремление реализовать на практике принципы систематичности и последовательности (методики Н. В. Власовой и Е. Ф. Рау, В. И. Селиверстова, С. А. Мироновой, Н. А. Чевелевой, Г. А. Волковой, И. Г. Выгодской, Е. А. Пеллингер, А. П. Успенской и др.) [9].

Большинство методик логопедической работы с заикающимися дошкольниками предполагают поэтапное и последовательное усложнение речевых упражнений и речевых ситуаций в зависимости от степени речевой самостоятельности ребенка в процессе одного из видов его деятельности или при освоении программы детского сада с использованием игр и игровых приемов.

На наш взгляд, наиболее оправданной является организация коррекционной работы с использованием педагогической технологии преодоления заикания у дошкольников с ОНР (рис. 2). Разработанная технология была внедрена в коррекционно-педагогический процесс с заикающимися детьми экспериментальной группы и реализовывалась в ходе изучения лексических тем. К каждой лексической теме был подобран речевой материал, определены конкретные коррекционные цели и приемы их реализации. Упражнения на обогащение и активизацию словаря, формирование навыков словоизменения и словообразования проводились на фоне охранительного речевого режима, сочетались с заданиями на выработку у заикающихся дошкольников правильного речевого дыхания, фонационного выдоха, рациональной голосоподачи, плавного голосообразования, развития просодической стороны речи и др. В ходе реализации педагогической технологии дети овладевали не только речевыми средствами, но и способностью использования имеющегося и усваиваемого речевого запаса в коммуникативном процессе, т. е. приобретали коммуникативные умения и навыки.

Коррекционная работа строилась на основе системного и дифференцированного подходов, принципов доступности, систематичности и последовательности, учета ведущей деятельности и др. В качестве одного из основных мы рассматривали принцип дифференцированного подхода, для реализации которого у заикающихся детей контрольной и экспериментальной групп были определены уровни речевого развития, которые учитывались при постановке коррекционных задач.

Распределение детей по уровням речевого развития осуществлялось по результатам успешности выполнения ими экспериментальных проб на констатирующем этапе эксперимента: низкий уровень – 0–49%, средний – 50–79%, высокий – 80–100%. Успешность выполнения по каждому речевому компоненту определялась количеством набранных детьми баллов, которые в дальнейшем были переведены в процентное соотношение.

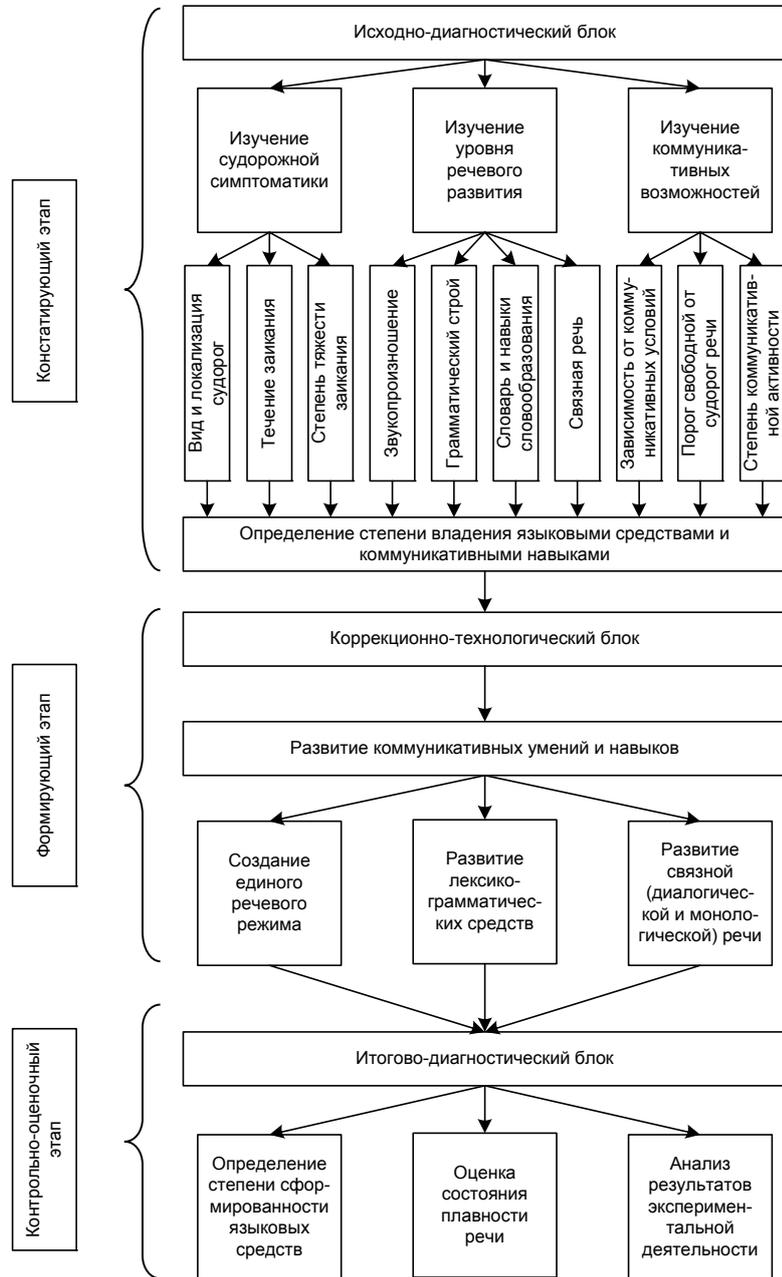


Рис. 2. Модель педагогической технологии устранения заикания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

В ходе анализа результатов контрольного эксперимента было выявлено, что имеется значительное расхождение значений диагностических показателей при обследовании детей контрольной и экспериментальной групп. Изменилось процентное соотношение детей при определении у них уровня речевого развития по каждому из компонентов речи. Уровневый показатель детей экспериментальной группы оказался существенно выше, чем у детей контрольной группы (рис. 3). Это подтверждает эффективность разработанной педагогической технологии, направленной на применение в работе с заикающимися дошкольниками в процессе формирования у них плавной бессудорожной речи методов и приемов развития языковых средств и навыков речевой коммуникации, рекомендуемых при коррекции ОНР.

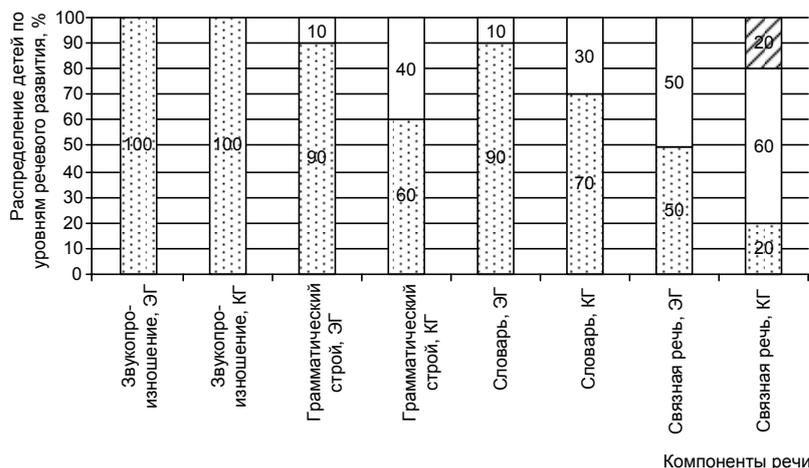


Рис. 3. Уровни речевого развития заикающихся дошкольников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по результатам формирующего этапа эксперимента:

■ – высокий; □ – средний; ▨ – низкий

Успешность устранения заикания у дошкольников с общим недоразвитием речи зависит от того, насколько скоординированными будут усилия всех участников коррекционно-педагогического процесса.

Таким образом, при заикании, являющемся одним из распространенных речевых нарушений и характеризующемся сложным симптомокомплексом, нарушается преимущественно коммуникативная функция речи. Констатирующий эксперимент с достаточной достоверностью выявил наличие общего недоразвития речи у заикающихся дошкольников, что объясняет недостаточную эффективность использования общепринятых методик устранения заикания. Как показали наши исследования,

внедрение в коррекционный процесс разработанной педагогической технологии устранения заикания у старших дошкольников с ОНР способствует более эффективному преодолению недостатков и нарушений устной речи, что позволяет значительно активизировать речевое общение и сформировать полноценную речевую коммуникацию.

Литература

1. Абелева И. Ю., Синицына Н. Ф. Если ребенок заикается: пособие для родителей. М.: Просвещение, 1969. 144 с.
2. Белякова Л. И., Дьякова Е. А. Логопедия: Заикание. М.: Академия, 2003. 208 с.
3. Власова Н. А. Комплексный метод лечения заикания у детей дошкольного возраста в условиях дневных стационаров и специальных детских домов // Логопедия: Заикание: хрестоматия / сост. Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. М.: Академия, 2003. С. 148–153.
4. Волкова Г. А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. М.: Просвещение, 1983. 144 с.
5. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избр. тр. / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
6. Леонова С. В. Психолого-педагогическая коррекция заикания у дошкольников. М.: Владос, 2004. 128 с.
7. Леоньев А. А. Речевая деятельность // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М.: Академия, 2000. С. 34–45.
8. Основы логопедической работы с детьми / под ред. Г. В. Чиркиной. М.: Аркти, 2003. 165 с.
9. Селиверстов В. И. Заикание у детей. М.: Владос, 2000. 208 с.
10. Чевелева Н. А. Заикание у детей // Логопедия: Заикание: хрест. / сост. Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. М.: Академия, 2003. С. 153–163.

ДИСКУССИИ

УДК 37.026.1, 37.026.2

О. В. Краснова

ПРОБЛЕМА ПОИСКА ЕДИНОГО МЕХАНИЗМА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ: ОПЫТ СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Качественно определяющие свойства каждой системы в природе и обществе заложены в структурной информации самой системы. Эта информация была в свое время названа К. Шенноном избыточной: ее можно выявить до функциональных проявлений системы. Основываясь на заявленном подходе, автор решает проблему поиска единого механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий, предопределяющего сущностное единство всех педагогических явлений. Знание механизма может стать практическим инструментом оптимизации и коррекции образовательного процесса, а также теоретическим конструктом в исследовании, проектировании и коррекции педагогических явлений.

Ключевые слова: педагогические взаимодействия, функционирование и развитие, единый механизм, структурная динамика, факторы, уровни, этапы, нарушения функционирования и развития.

Abstract. Quality measurement properties of each system in nature and society are part of the structural information of the system itself. Called by K. Shannon superfluous information, it can be revealed before operation of the system.

Based on the above approach, the author treats the problem of search for an integrated mechanism of operation and development of pedagogical interaction systems, pre-determining the intrinsic unity of all pedagogical phenomena. The knowledge of the mechanism can become a practical tool of optimization and correction of educational process, as well as a theoretical model in research, design and correction of pedagogical phenomena.

Index terms: pedagogical interactions, functioning and development, intrinsic unity, the integrated mechanism, structural dynamics, factors, levels, stages, functioning and development infringements.

Наука изучает, собственно, не явления, а то, что лежит за ними и производит их, что составляет «сущность» этих явлений, – их механизмы.

П. Я. Гальперин

Обучение и воспитание – основа цивилизационного (технологического) и культурного прогресса любого социума. Исторический вектор показывает определенную закономерную тенденцию в перестройке всей системы обуче-

ния, но не позволяет в целом говорить о гармонизации и динамике в сторону оптимальности образовательного процесса. Несмотря на богатые накопления научных разработок, образовательный и воспитательный процессы зачастую оказываются неэффективны¹. Но всегда были и есть талантливые педагоги, которые, зная или не зная известные дидактические закономерности, «кожей чувствуют», что и в какой момент необходимо каждому конкретному ученику, идет ли речь о его обучении или воспитании.

Возникает вопрос: можно ли адекватно выразить, отобразить то, что «кожей чувствуют» талантливые педагоги, для использования этой «сокровенной» информации всеми остальными и приближения всякого процесса обучения и воспитания к оптимальному? Ведь еще А. Дистерверг писал, что должен быть единственный, основополагающий принцип, не нуждающийся в доказательстве, некая аксиома, которая должна быть всеобщей, «иметь большой охват, чем все другие положения», и быть своеобразным фундаментом науки о воспитании: определять, истинны или нет все другие положения в зависимости от того, согласуются они с ним или нет [6].

Переведем этот вопрос на язык методологии педагогики в форме следующих предположений:

- в процессе обучения действует некий единый механизм² – именно его на интуитивном уровне «знают» талантливые педагоги;
- в оптимальном, успешном обучении механизм работает идеально, в полной мере; а любые отклонения, неудачи, ошибки, недостижение результата в процессе обучения возникают как следствие нарушения действия предполагаемого механизма – по незнанию или лени педагога как ответственного субъекта, из-за патологических состояний ученика, вызванных «прошлыми» педагогическими ошибками;
- знание характера и сути этого механизма позволило бы оптимизировать процесс обучения, сделать его более ситуативно адекватным в каждый текущий момент, что обеспечило бы, в свою очередь, его гармоничное протекание и получение искомого результата.

Проблема формулируется следующим образом: «Существует ли и каков, если существует, единый фундаментальный механизм, обеспечивающий закономерности функционирования процесса обучения?». Позднее, в результате сравнения и обобщения теоретических и опытных данных, появились основания для ее переформулирования как *проблемы поиска*

¹ А если посмотреть глобально на массовый характер проблем преступности, насилия, алкоголизма, безграмотности и др., то становится очевидным, что эффективное образование и воспитание получены очень малой долей населения.

² Механизм – 1) то, что приводит систему в движение, 2) совокупность состояний системы, 3) то, что обеспечивает проявление всех действующих в системе закономерностей, достижение результата функционирования [3; 16].

единого механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий (обучающих и воспитывающих).

Решение этой задачи и стало целью нашего исследования. Оценка необходимости соответствующей работы не только подтвердила правомерность и научность проблемы, но и выявила множество теоретико-методологических предпосылок для ее решения¹.

Механизмы – это связи, первичные, родовые по отношению к закономерностям, действие которых они обеспечивают, это именно фундаментальное знание об исследуемых системах². Проанализировав всевозможные примеры механизмов (из разных отраслей), мы увидели, во-первых, что они чаще всего находятся за пределами той науки, в которой обеспечивают закономерности тех или иных процессов³. Во-вторых, мы обнаружили, что все механизмы – выявленные или искусственно разработанные – так или иначе опираются на понятие структуры.

Действительно, функциональные свойства каждой системы в природе и обществе определяются так называемой *структурной информацией*, которая является атрибутом материи (гены, строение молекул, атомов и т. п.) и *мерой упорядоченности* (негэнтропией) системы. Е. А. Седов показал наличие единых информационно-энтропийных свойств ряда далеких по природе систем (физических и социальных [21], что подтверждено данными других исследователей (В. В. Лихолетова, А. П. Назаретяна, В. Н. Никитина [11; 13; 14] и др.), и доказал, что структурная информация системы – это та информация, которую К. Шеннон назвал избыточ-

¹ Факт наличия единого механизма становится очевидным уже в результате проведения структурно-морфологического анализа (если категорию обучения и процесс рассматривать системно и отследить направления динамики каждого компонента в истории и конкретном педагогическом процессе), легко проверяется методами ретроспективного анализа исторической практики обучения и сравнением положений самых далеких друг от друга педагогических теорий (этапы решения педагогической задачи, этапы урока, динамика технологий контроля в обучении, история развития образования в мире и в отдельных государствах, эволюция систем обучения в процессе эволюции технологий хранения и передачи информации обнаруживают конгруэнтность, соответствие, единообразие в порядке и направлении изменений). Тот факт, что искомый механизм должен удовлетворять свойству фрактальности (единообразия, повторения механизма функционирования на всех уровнях одной макросистемы), предопределен тем, что всякий процесс обучения с точки зрения системных характеристик является по всем признакам системой, стремящейся к целостности, а в этом классе систем фрактальность – необходимое, атрибутивное свойство [19].

² Не путать с механизмами реализации правовых законов: здесь механизмы целесообразно конструируются, а не выявляются!

³ Широко распространенный пример — механизм, обеспечивающий известную в психологии закономерность константности зрительного восприятия, лежит в области анатомии и физиологии зрительного анализатора. Другой пример: знаменитая таблица Д. И. Менделеева объяснила с позиции физики строения (структуры) атомов, почему группы веществ одинаковым образом ведут себя в химических реакциях.

ной: она с высокой степенью вероятности может быть предсказана до ее получения вследствие зависимости последующих свойств и состояний системы от предыдущих. Он приводит пример: если обычная курица в обычных условиях снесла яйцо, то мы можем с уверенностью сказать, что из него вылупится цыпленок, а не крокодил, и знаем, в какой последовательности он будет развиваться во взрослую птицу.

Социальные системы, к числу которых относятся системы педагогических взаимодействий, менее упорядочены, они «стремятся, но не достигают высокого уровня целостности», но они также обладают структурной информацией, определяющей общие для каждой системы этого класса закономерности и свойства. Человек, «как и всякое органическое существо, носит в себе зародыш и закон своего развития» (А. Дистервег [6, с. 161–162]). Учитывая, что владение структурной информацией системы дает управляющему субъекту возможность прогнозировать и оптимизировать ее развитие, конструируя вариативные компоненты в соответствии с природой данного класса систем, – можно говорить не только о теоретической, но и о практической актуальности проблемы.

Структурный подход¹ широко распространен во всех отраслях научного знания. *Структура* (от лат. *structura* – строение) – это общий качественно-определенный порядок внутренних пространственно-временных связей и отношений между подсистемами, который обуславливает функциональную деятельность системы и характер ее взаимодействия с другими системами или окружающей средой [12, с. 33, 83]. Структура – интегрирующий фактор системы, детерминирующий ее качество. Структура всякой системы, в частности социальной, – процесс взаимодействия [18]. В образовании «более гибкого и тонкого» взаимодействия между элементами, по Г. Н. Поварову, вместе с увеличением числа элементов заключается рост сложности систем – эволюция. *Прогрессивное* развитие связано с постоянным процессом вытеснения структур с меньшим информационным содержанием структурами с большим количеством информации. Всякую систему можно заставить реагировать, если «беседовать» с ней на правильном языке, на языке ее структуры, определяющей данную систему. Чтобы заставить систему двигаться в новом направлении, необходимо найти язык, на котором можно описывать *новые структуры* (В. П. Леонов, В. Г. Афанасьев, С. Н. Мищенко и др.).

¹ В педагогической науке структурный подход, к сожалению, применяется довольно поверхностно. В девяти из десяти диссертаций встречаешь неизменную структуру всякого исследуемого педагогического процесса: когнитивно-мотивационный, эмоционально-аффективный, деятельностный (поведенческий) компоненты. Методики измерений к каждому из них – применили на входе и на выходе – есть исследование. Главное, проверять, доказывать или опровергать нечего, и для практики – эффекта чуть.

Структурная динамика¹ рассматривает не понятие структуры, а понятие структурности – сложности упорядочения. Именно с характером ее изменений связаны закономерности и механизмы развития систем.

Существует несколько подходов к оценке структурности: 1) прямой – по количеству элементов и связей между ними; 2) теоретико-информационный (К. Шеннон, Н. Винер, 1948); 3) по высшей функции [4]. Все они, будучи применены к любой системе педагогических взаимодействий, показывают рост ее структурной сложности [9; 17] и тем самым обосновывают данный подход к ее исследованию. В плане метода интересно, что теория динамики структурности обнаруживает, что для любых двух этапов в развитии эволюционирующей системы *можно однозначно определить их хронологию*, и показывает путь такого поиска (а механизм, как обозначено выше, можно рассматривать как совокупность состояний, которые проходит система [3; 16]).

Нам известны примеры применения структурного подхода в педагогике и психологии, но ни один из соответствующих случаев не опирается на теорию динамики структурности. Среди знакомых нам трудов ближе всего к структурной динамике сочинения К. Левина², работавшего в первой половине XX в. Из наших современников вплотную подошел к динамике структурности В. В. Агеев³.

¹ Разумеется, это не единственная теоретико-методологическая основа нашего исследования.

² К концу жизни он пришел к модели так называемого фундаментального прикладного исследования, в котором теоретические модели становятся важнейшим средством решения реальных практических задач; главный момент такого исследования – изменение ситуации реальное – намеченное. Нам импонирует следующая идея К. Левина: «Мы должны охарактеризовать различные уровни развития индивида таким образом, чтобы условия регрессии можно было логически вывести» [10]. У него нет понятия структурных факторов как таковых, но он весьма близок к этому: рассматривает степень иерархической организации и дифференциации динамического целого в психике, многообразие состояний целого, использует конструктивный метод как теоретическую реконструкцию уникальной индивидуальной ситуации с помощью небольшого числа базовых конструктивных элементов, разделяет гено- и фенотипические характеристики реальных жизненных ситуаций, активно использует числа и векторные величины для характеристики своих теоретических положений, причем владеет ими на модельном, высоко абстрактном уровне – отражая с их помощью не конкретные замеры, а тенденции динамики значимых параметров развития индивида в категориях «увеличение» либо «снижение».

³ Ученый предложил считать критерием онтогенетического развития индивида сложность его «внутренней» рефлексивной психологической структуры. Применив такой подход, он получил интересные результаты, в том числе модель онтогенеза человека как универсального субъекта, содержащую четыре уровня сложности деятельности: I – спонтанная, II – упорядочивающая, III – гармонизирующая, IV – историзирующая [1]; разработал теорию рефлексивного синтеза, в которой изложил его механизм, включая «акт развития». С содержанием данной теории мы не можем согласиться в полном объеме, причем ее автор сам констатирует, что остались нерешенными важные проблемы, например одна из важнейших: каков механизм превращения объектно-деятельностного (объектного) отношения в субъектно-деятельностное (субъектное). Необходимо отметить, что результаты В. В. Агеева опубликованы в 2009 г., наши – ранее, начиная с 2003 г. [9 и др.], и, забегая вперед, скажем, что они дают структурированный ответ на этот вопрос.

Проведенное нами исследование позволило сформулировать, в частности, следующие положения:

1. Функционирование всякой системы педагогических взаимодействий¹ реализуется только в процессе ее развития, которое мы понимаем как всякое изменение системы взаимодействий с положительным приростом структурности (структурной сложности). Изменения педагогических взаимодействий, не удовлетворяющие данному условию, правомерно называть деградацией рассматриваемой системы.

2. В основе механизма функционирования и развития всякой системы педагогических взаимодействий лежит совместное действие двух структурных факторов и функционального, *проявляющегося* на определенном этапе и начинающего влиять на развитие системы взаимодействий. К структурным факторам относятся: тогда здесь я поменяла названия факторов как на рисунке – ведущее название должно быть одним, чтоб не было путаницы

- *фактор внутренней – организационной – информации системы (фактор порядка)*, источниками которой могут быть педагог (требования, правила, содержание, формы и методы его взаимодействия с развиваемым субъектом), другой – управляющий – субъект, учебная книга, методическая литература, электронный учебный курс и т. п., это фактор «как надо, правильно, рекомендовано»;

- *фактор внешней – случайной – информации (фактор хаоса)*, источниками которой могут быть окружающие люди, события, средства массовой информации, литература, произведения искусства и др.; таким образом, этот фактор реализуется через любую деятельность развиваемого (развивающегося) субъекта в системе педагогических взаимодействий, хаос его непредсказуемых субъективных предпочтений «хочу, интересно, привлекает, я считаю, случайно услышал...».

3. Структурные факторы имеют закономерную количественную динамику, детерминирующую качественную эволюцию системы (рис. 1). Фактор внутренней, организующей, информации усиливается на начальных этапах образования и развития системы взаимодействий до достижения системой функционального уровня, а затем закономерно снижается. Влияние фактора внешней, случайной информации количественно изменяется с запаздыванием на четверть цикла (если включать переходный период к следующему витку) относительно динамики по фактору организации – на начальных этапах (формирования) система закономерно закрывается от внешней, случайной информации, угрожающей неокрепшей системе взаимодействий разрушением. Однако по мере укрепления внут-

¹ Объем понятия «система педагогических взаимодействий», по нашему мнению, значительно шире, чем это принято в педагогической науке, и мы уже обозначили свою позицию по этому вопросу [17 и др.].

ренных связей потребность системы во внешней информации растет, поскольку это важный фактор ее функционирования и адаптации в среде.

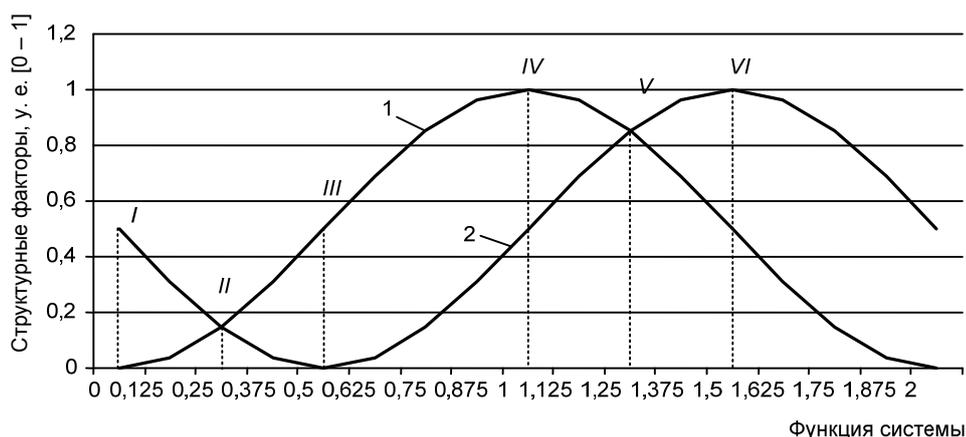


Рис. 1. Количественная динамика по структурным факторам в механизме функционирования и развития систем педагогических взаимодействий: 1 – фактор внутренней организационной информации; 2 – фактор внешней случайной информации; I–VI – критические точки процесса развития

Динамика влияния структурных факторов зависит от функции, которую их синергия (совместное действие) создает: содержание, объем и соотношение различной – организуемой и случайной – информационной деятельности развивающегося субъекта детерминированы диагностируемым уровнем развития субъекта как отражения функции системы педагогических взаимодействий.

4. Названная функция есть результат и мера совместного действия двух указанных структурных факторов. В рассматриваемом классе систем она воплощается в зарождении и реализации субъектности развиваемого (обучаемого, воспитываемого) по проблеме взаимодействий. Это поэтапно реализующийся процесс качественных новообразований: 1) осознания развивающимся субъектом цели саморазвития по проблеме, 2) понимания способов ее достижения, 3) приобретения и рефлексии опыта саморазвития в содержательном контексте педагогических взаимодействий; 4) приобретения устойчивой потребности в дальнейшем развитии и совершенствовании в реализованном или иных направлениях.

Если диагностировано формирование в сознании (индивидуальном и/или коллективном) развивающегося субъекта цели саморазвития в контексте взаимодействий, можно считать, что система достигла функциональной стадии (дофункциональная стадия включает этапы: ориентации, адаптации, функционализации, – см. ниже).

5. Механизм функционирования и развития систем педагогических взаимодействий *любого масштаба* в силу их фрактальности как систем, стремящихся к целостности, представляет собой последовательность шести качественно отличных структур (качественно отличных уровней), однозначно определенную количественной динамикой структурных факторов. Каждый уровень характеризуется не только определенной структурой, но и однозначной тенденцией дальнейшего изменения по каждому фактору (порядок характеристик факторов, объединенных в триады, отображен на рис. 2).

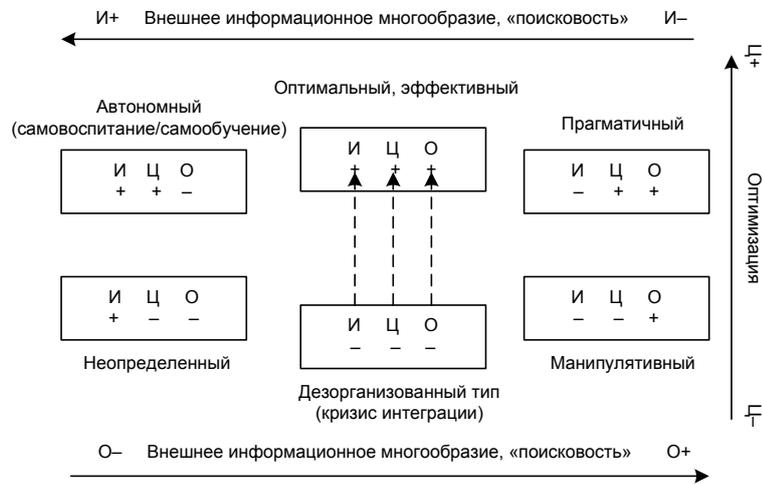


Рис. 2. Направления изменений по факторам в механизме развития и динамика структур:

И – фактор внешней информации, Ц – функциональный фактор (цель саморазвития у воспитанника/ученика/группового субъекта), О – оргфактор внутренней информации

Рассмотрим эти уровни подробнее.

I. **Неопределенный (+↓;-↑;-↑)** – начало жизненного цикла системы педагогических взаимодействий: отсутствие системы взаимодействий, хаос нерегулируемого влияния фактора внешней информации, отсутствие источника организующей информации, т. е. в каком-то смысле «чистый лист».

II. **Дезорганизованный (-↓;-↑;-↑)** – кризис интеграции, точнее, кризисный переход к этому уровню от предыдущего. Характеризуется минимумом по всем трем факторам, наблюдается на начальной стадии взаимодействий развивающегося субъекта с организующим источником информации (педагогом, учебником). Данная структура – отражение естественных для любых взаимодействий трудностей адаптации (субъекта

к характеру организующей информации, субъектов друг к другу, если источником организующей информации является другой субъект в непосредственном взаимодействии).

III. **Манипулятивный** (-↑; -↑; +↑) – соответствует образованию первой внутренней связи в системе взаимодействий, поддерживаемой источником организационной информации при минимуме внешней информации и отсутствии у развивающегося субъекта осознанной и целесообразно инструментальной цели саморазвития. На этом уровне развивающийся субъект воспринял и усвоил на уровне запоминания и действий по образцу элементарные приемы деятельности из содержательного контекста системы педагогических взаимодействий, но не более того – без понимания и варьирования структуры задач.

IV. **Прагматический** (-↑; +↑; +↓) – характеризуется максимумом по фактору организации, когда все необходимые для дальнейшего развития субъекта содержания интериоризированы вплоть до понимания им структуры и сущности задач из осваиваемой содержательной области, а также сформированности в его сознании активно-подражательной цели саморазвития, ориентации на результат. Это переломный уровень, на котором часто останавливаются педагоги и ученики; предшествующий ему переход – кстати, самый длинный – можно назвать *кризисом дифференциации*, это старт перехода от безусловного доминирования роли руководства процессом со стороны организующего источника информации к осознанной активности данного субъекта по проблеме и к распаду системы за счет активизации сознательной внешней информационной деятельности развивающегося субъекта. В случае присутствия в системе реального (не виртуального) управляющего субъекта у него может возникнуть как чувство успешности своих педагогических воздействий, так и ощущение потери своей значимости для развивающегося субъекта.

V. **Оптимальный** (+↑; +↑; +↓) – максимум по всем трем факторам – информации, организации и функции системы; цель саморазвития скорректирована; если источник – не виртуальный, то на данном уровне реализуется высшая из социальных потребностей развивающегося субъекта, по У. Шютцу – так называемая потребность «в открытости», в симметрично заинтересованных взаимоотношениях с педагогом по проблеме [22]. В процессе взаимодействий обоими субъектами интериоризируются и осмысливаются приемы и процедуры саморазвития, инициатива взаимодействий двусторонняя, взаимодействия продуктивны и эффективны.

VI. **Автономный** (+↓; +↓; -↓) – максимум по фактору внешней, случайно и сознательно подобранной развивающимся субъектом информации, наличие эволюционирующей цели, приемов и опыта саморазвития и отсутствие необходимости в постоянных организующих педагогических взаимодействиях. На данном уровне развития *субъект* приходит к пони-

манию того, что достиг искомой цели – освоил необходимые в данной содержательной области умения, приобрел навыки. Если предмет взаимодействий был «проходной», один из ряда, то его освоение дает возможность изучения следующих, более сложных, предметов. Если предмет был глобально значимым для социального и интеллектуального развития личности ученика (воспитанника), то с получением нового знания он приобретает новый статус; в этой новой статусной роли (с новой квалификацией, новым уровнем компетентности) он получает новые права и опыт применения освоенных в педагогических взаимодействиях компетенций. Выполняя связанные с этим субъективно новые виды деятельности и участвуя в новых отношениях, субъект в то же время проживает объективный процесс формирования в бессознательной (нецеленаправленной!) переработке информации новых потребностей (эволюционирует мотивационно-потребностная сфера, либо действует внешне детерминированная, например статусом или материальными факторами, мотивация). Для их удовлетворения ему необходимо дальнейшее развитие сферы способностей. Только теперь сформировано стремление к совершенствованию как конечная цель педагогических взаимодействий.

Это стремление ведет к поиску новой для субъекта (следующей) системы педагогических взаимодействий (с педагогом или с другим источником организационной информации по проблеме) – системы, которая способна обеспечить этот искомый качественный сдвиг. Потребности развития и, соответственно, содержание взаимодействий могут быть связаны с повышением уровня, сформированного в предыдущих взаимодействиях, усложнением наличных умений и навыков, а могут соотноситься с другой, в том числе субъективно новой сферой.

На рис. 2 показано, что усиление внутренних взаимосвязей – организованности – противоположно усилению внешней инфонасыщенности. Это соответствует двум ветвям в цикле развития: создание системы – усиление внутренних связей, внешняя закрытость; распад системы – противоположная тенденция: усиление взаимодействий со средой, разрыв внутренних взаимодействий и зависимостей.

При этом асимметрия взаимодействий проявляется в логичном снижении авторитаризма и роли педагога (оргисточника) по мере усиления организованности взаимодействий и повышения внутренней собранности воспитанника. Эффективность системы педагогических взаимодействий возрастает по мере движения от отсутствия или неточного понимания к образованию или уточнению цели саморазвития (субъектной позиции в воспитании) у развивающегося (см. положение 4). Важно, что каждый следующий уровень, как того и требует теория динамики структурности [4], содержит и улучшает накопления предыдущих: например, понимание (уровни выше третьего) не отрицает запоминания, но снижает его роль, поскольку ориента-

ция в системе связей изучаемого предмета и владение методами анализа проблемы (уровни выше третьего) позволяет логически достраивать забытое: например, даже в таком «знаниевом» предмете, как история, можно найти правильный ответ на вопрос, исключив наверняка неправильные (для этого необходимо установить на основании каких-то рассуждений или знаний неправильность всех вариантов ответов, кроме одного).

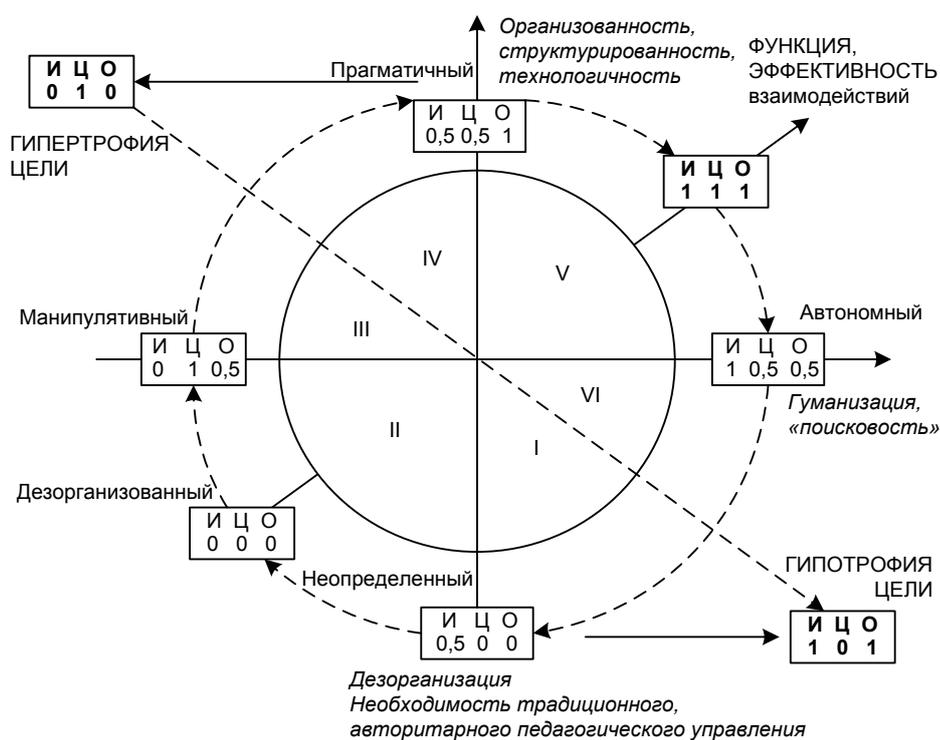


Рис. 3. Механизм функционирования и развития системы педагогических взаимодействий – один цикл спирали развития личности, условные единицы [0–1]:

I–III – дофункциональные уровни, IV–VI – функциональные уровни

6. Исходя из представленной шестиуровневой модели, процесс функционирования и развития системы педагогических взаимодействий есть однозначно определенная последовательность межуровневых переходов (рис. 3): I→II – ориентационного, II→III – адаптационного, III→IV – этапа функционализации, IV→V – оптимизационного, V→VI – этапа автономизации, VI → – перехода к новой системе. Последний этап представляет собой мотивированный синергией внешних (средовых) и внутренних (способностей, сформированных новообразований) факторов выбор траектории дальнейшего развития. Субъект сам становится «точкой порядка в социуме» и «сам создает себе среду» [20]

в качестве развивающегося в новом контексте субъекта либо источника организующей информации – т. е. педагога.

7. Нарушение естественной количественной динамики по структурным факторам механизма приводит к нарушению развития системы педагогических взаимодействий:

- разрушению до достижения функциональной стадии – в случае отсутствия на начальных этапах – формирования системы взаимодействий – усиления влияния фактора организации и снижения влияния фактора внешней информации;

- отрыву от окружающей среды, а значит, дезориентации, и соответственно, дезадаптации – при отсутствии усиления влияния фактора внешней информации по достижении функциональной стадии.

Нами обнаружены *два возможных девиантных уровня развития систем педагогических взаимодействий* (рис. 3). Особенность их структурных характеристик заключается: 1) в неадекватности структур, нарушении закономерностей структурной динамики; 2) отсутствии и невозможности тенденций дальнейшего развития. Обратимся к их характеристикам:

- уровень гипертрофии цели (**0; 1; 0**) связан с шизоидной гипертрофией стремлений, их упорным отстаиванием, наблюдается в случае формирования субъектности в ограниченном информационном пространстве («Я сам все лучше знаю и не нуждаюсь в ваших советах!»); вероятность данного отклонения в функционировании систем педагогических взаимодействий обнаруживается на прагматическом уровне;

- уровень гипотрофии цели (**1; 0; 1**) возникает вследствие внутренних – ранее интериоризированных, сформировавшихся до текущих взаимодействий – нарушений у субъекта, не дающих ему возможности осуществлять необходимую перцептивно-мнемическую информационную деятельность. Взаимодействие источника организующей информации (педагога) с таким субъектом развития становится бессмысленным, не дающим эффекта («Отстаньте все от меня, я все равно ничего не стану делать, мне и так не плохо!»). Для создания условий развития в данном случае требуется специализированная психокоррекционная помощь. Данный вид отклонения в функционировании систем педагогических взаимодействий реализуется и диагностируется на ориентационном ($I \rightarrow D$) этапе или как следствие уровня гипертрофии цели – если такого субъекта «осадили», показали несостоятельность его позиции по предмету.

8. Нарушения количественных пропорций по факторам в механизме развития систем педагогических взаимодействий приводят к развитию по типу акселерации или ретардации:

- *ретардантный* (отстающий, замедленный) тип развития (рис. 4) имеет место при непропорциональном превышении влияния фактора организующей информации над действием внешней информации, отражающем активность развивающегося субъекта – зачастую в подобных при-

мерах дело более в непропорциональном бездействии развиваемого, чем в неумении организовать его деятельность со стороны педагога;

• **акселерантный** (ускоренный) тип развития (рис. 5) формируется в случае противоположной диспропорции – преобладании фактора внешней информации над влиянием фактора организующей информации.

При замедлении и ускорении развития в механизме проявляются *инверсии* (изменение хронологии) отдельных уровней и этапов и изменение количественных пропорций влияния факторов для достижения II и III уровней (рис. 4, 5). Все они объяснимы с практической точки зрения: «акселерат», обладающий богатым информационным багажом, сопротивляется новой информации на ориентационном этапе, но, приняв позицию педагога (оргисточника), легко адаптируется, с «ретардантом» – все наоборот.

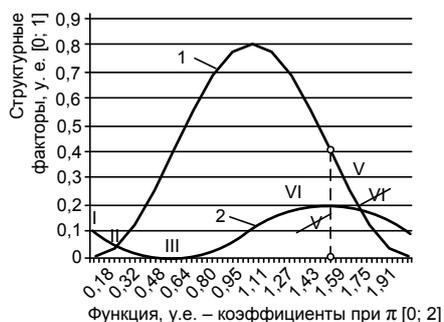


Рис. 4. Инверсия в механизме при ретардантном развитии

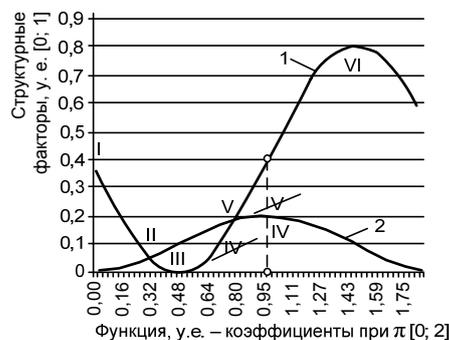


Рис. 5. Инверсия в механизме при акселерантном развитии

9. Из механизма и вытекающих положений следуют условия практически эффективной организации и управления произвольной системой педагогических взаимодействий на каждом этапе ее развития¹ [9; 17].

Единообразие механизма (фрактальность, единообразие цикла развития разных уровней макросистемы общества/образования/воспитания) иллюстрирует модель, изображенная на рис. 6.

В рис. 6 использованы данные С. Ханди об организационном развитии общества. Этот автор показал, что любая общность, социум, организация в своем развитии проходит четыре типа культур либо эволюционирует именно в таком порядке [22].

Положения 3, 5, 8 иллюстрируются математическими моделями [17 и др.].

Ранее исследователи рассматривали и указывали подобные или близкие факторы в осмыслении процесса развития личности, индивида, социальных

¹ Ограниченный объем статьи не позволяет осветить этот вопрос.

систем¹, но механизм развития такого уровня общности с математическим описанием не показан в известных нам работах. Новыми являются и представленные в статье математическая и графическая интерпретации явлений акселерации и ретардации с единых позиций, не противоречащих выявленному механизму и не являющихся исключением, а представляющих воплощение конкретных нарушений (диспропорций) в его реализации.

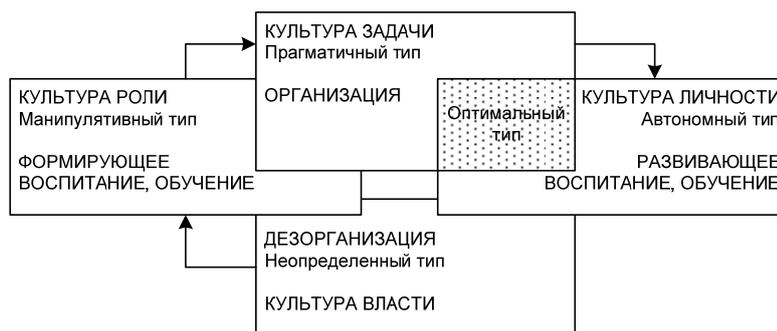


Рис. 6. Динамика организационной структуры общества, обучения и воспитания

Важно, что построенная теория удовлетворяет двум показательным в плане достоверности методологическим принципам: соответствия и дополненности [15]: она не вступает в противоречие с ранее известными закономерностями и теориями, а, напротив, гармонично встраивается в систему научного знания, подтверждая и уточняя – в том числе объясняя – некоторые из них. В связи с этим можно говорить о теоретической значимости полученного знания для развития педагогических и психологических теорий, Таких как: эволюция «обученности» В. П. Беспалько (знания-знакомства, знания-копии, знания-умения, знания-трансформации) [2] или этапы решения познавательной задачи Л. С. Выготского [5] и др. Достоверность разработанной теории опирается на корректный теоретико-методологический посыл и подтверждается как наблюдениями, так и экспериментами, не описанными в данной статье.

В практическом плане очевидно, что любой, по крайней мере профессионально подготовленный и компетентный педагог, в состоянии обозначить качественные диагностические признаки всех шести уровней по своему предмету или проблеме и, немного потрудившись, сформулировать цели, содержание и методы целесообразных педагогических взаимодействий на каждом межуровневом этапе-переходе – т. е., опираясь на структурно-динамические ориентиры, целесообразно и ситуативно адекватно структурировать сложный и динамич-

¹ Телеологический (упорядочивающий) и демонологический (случайность) у В. В. Головки наследственность и изменчивость у В. В. Сухомлиновой; идентификация и обособление у В. С. Мухиной; Супер-Эго (упорядочивающий) и Ид (хаос природных влечений) у З. Фрейда; позиции «Родитель» (упорядочивающий) и «Ребенок» (эмоциональный, сиюминутный, непредсказуемый) в модели межличностных интеракций у Э. Берна и др.

ный педагогический процесс, будь то решение локальной воспитательной или обучающей задачи, развитие воспитательного коллектива как единого субъекта, стратегия развития образовательного учреждения или конструирование содержания образования по направлениям – что, собственно, и требовалось.

Важно также и то, что представленная в структурно-динамической теории шестиуровневая модель функционирования и развития действует и проявляется в любом педагогическом процессе. Там, где представленный механизм нарушается по тем или иным причинам, обнаруживаются проблемы: неэффективность взаимодействий, невозможность достижения результата, ретардации и деградации как минимум. Невозможно назвать пример такой системы педагогических взаимодействий, где бы этот механизм не действовал, поскольку он отражает естественный, никем не придуманный «ход вещей».

В свете вышесказанного и в соответствии с результатами многолетнего исследования (1998–2009) мы утверждаем, что реализация любой педагогической задачи имеет шестиступенчатую историю, обусловленную единым механизмом. Существуют модели, включающие меньшее количество уровней – четырехуровневые (не учитывающие II и V точки) и трехуровневые (не учитывающие I, III и V точки-уровни). Кратность четырем или трем в моделях динамических процессов и классификациях известна в методологии науки. Но выделить больше шести качественно отличных этапов не представляется возможным. Каждая такая попытка обнаруживает, что следующий за шестым этап повторяет качественное содержание первого. Яркий (положительный) образец этого – линии профессионального и личностного развития педагога, представленные В. А. Дмитриевским [7, с. 144–149]. На определенном этапе шестиступенчатого процесса личностного развития берет начало шестиступенчатая линия профессионализации педагога. Пример адекватен проблеме в связи с показанной в психологической науке (А. С. Выготским, Б. Г. Ананьевым и др.) связью развития с обучением в широком смысле этого слова. Выявление уровней «между» названными приводит к выделению несущественных в рассматриваемом масштабе изменений¹.

¹ Можно проверить на любом примере. Возьмем в качестве такового формирование профессионального опыта слесаря-авторемонтника (приведены только основные, наиболее существенные показатели по параметру «особенности деятельности»): I – неуверенность, боязнь оборудования и ответственности, знания – только в теории; II – первые попытки повторить за мастером *отдельные* операции, освоить работу с отдельными инструментами – в присутствии мастера, с его подсказками, с похвалой, оценками; III – обучение простейшим системным навыкам – выполнению целостного технологического процесса, сначала не слишком сложного и ответственного, под присмотром мастера, после его показа и объяснений и четкого вербального (устного) описания учеником последовательности и правил процесса и применения инструментов; IV – самостоятельное уверенное выполнение типовых производственных операций и процессов, с периодическим контролем со стороны мастера, с «разборами полетов», обсуждение путей усовершенствования мастерства; V – творческое освоение принципиально новых технологических операций и процессов совместно с мастером и другими коллегами, но с большой долей самостоятельности, разработка приемов, повышающих качество или производительность труда; VI – самостоятельная уверенная творческая работа, наставничество, изобретательство и рационализаторство. Возможно и нужно ли выделить еще те или иные качественные стадии в этом процессе?

В методологическом аспекте теория может выступать инструментом – методологическим конструктом для исследования всевозможных педагогических процессов. Применение модели в констатирующих и формирующих экспериментах позволяет осуществить группировку статистических единиц по уровням, оценить доли единиц в выборке, относящиеся к каждому уровню в каждый момент времени, и таким образом отследить общую качественную динамику по проблеме в группе под действием исследуемых факторов и условий, рассчитать коэффициент эффективности [17 и др.], т. е. количественно оценить эффективность педагогического процесса.

В начале статьи мы говорили о том, что в педагогической науке и практике всеобщим, признанным всеми ориентиром является принцип природосообразности: «хорошо и правильно в воспитании то, что естественно» [6, с. 161–162], природосообразно. На уровне исследования социальных систем также признано, что главное условие эффективного развития системы – не противоречить действию объективных законов [8, с. 73, 76]. Выявленный механизм отражает естественный «ход вещей», именно поэтому он настолько *всеобщ*.

Опыту оптимизации педагогических процессов посредством применения данной теории посвящены другие публикации автора [9; 17 и др.].

Литература

1. Агеев В. В. Сложность как психологический критерий развития. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.ageyev.kz>.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
4. Быстров А. Динамика структурности – опыт классификации // НИТ. 3.12.2000. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.n.-t.org/tp/ns/>.
5. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-656.html>.
6. Дистервег А. О высшем принципе воспитания // Нар. образование. 1998. № 4. С. 155–162.
7. Дмитриевский В. А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. М.: Пед. о-во России, 2002. С. 144–149.
8. Котляров И. В. Основы социального проектирования / науч. ред. Е. М. Бабосов. Минск: Наука и техника, 1989. 186 с.
9. Краснова О. В. Информационно-синергетический механизм в развитии систем воспитательных взаимодействий. Пенза: Информ.-издат. центр ПГУ, 2004. 166 с.
10. Левин К. Динамическая психология: избр. тр. М.: Смысл, 2001. 572 с. С. 17–18.

11. Лихолетов В. В. Свернутая модель законов развития систем // Педагогика. 2002. № 6. С. 35–40.
12. Мищенко С. Н. Диалектика структурного и функционального подходов в исследовании систем управления: дис. ... канд. филос. наук. М., 1999. 171 с.
13. Назаретян А. П. Векторы исторической эволюции // Общественные науки и современность. 1999. № 2. С. 112–126.
14. Никитин В. Н. Как устроен мир. Для чего живут люди (Информационная природа мироздания). Рыбинск, 1997. 153 с.
15. Новиков А. М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя. Изд. 2-е, перераб. и доп. М., 1998. 112 с.
16. Новый энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, РИПОЛ КЛАССИК, 2004. С. 722.
17. Основы и примеры приложений теории развития систем педагогических взаимодействий / Современные образовательные технологии: психология и педагогика: моногр. / Л. В. Абдульманова, В. В. Бабушкина, О. А. Володина и др. / под общ. ред. Е. В. Коротяевой, С. С. Чернова. Кн. 2. Новосибирск: ЦРНС – Изд-во «СИБПРИНТ», 2008. 432 с.
18. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академ. проект, 2000. 880 с.
19. Поздняков А. В. Свойства целостных систем. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.rusnauka.narod.ru/phisc/chaos/2/>
20. Пойзнер Б. Н. О «субъекте» самоорганизации // Изв. вузов – Прикладная нелинейная динамика. 1996. Т. 4, № 4, 5. С. 149–158.
21. Седов Е. А. Информационно-энтропийные свойства социальных систем // Общественные науки и современность. 1993. № 5. С. 92–100.
22. Типологии организационной культуры / Организационная культура / Психологические аспекты управления / Социально-психологические и социологические основы управления. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.psymanager.km.ru/psychology/reshenie/>

ЮБИЛЕИ

К ЮБИЛЕЮ ВЛАДИМИРА ИЛЬИЧА ЗАГВЯЗИНСКОГО, АКАДЕМИКА РАО, ДОКТОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОРА, ЗАСЛУЖЕННОГО ДЕЯТЕЛЯ НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

4 января 2010 г. исполняется восемьдесят лет нашему дорогому учителю – человеку, который открыл нам дорогу в педагогическую науку. Это крупный ученый, замечательный педагог и Человек с большой буквы.

Всю свою сознательную жизнь он отдает силы воспитанию учительства. Его перу принадлежит свыше трехсот научных трудов, среди которых работы, посвященные методологии и методам психолого-педагогических исследований, теории обучения и инноваций, гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса. По учебникам, написанным Владимиром Ильичем, без преувеличения, учатся будущие педагоги всей России.

Владимир Ильич – действительный член Российской академии образования, создавший свою научную школу и подготовивший свыше ста кандидатов и восемнадцать докторов педагогических наук. Он председатель докторского диссертационного совета при Тюменском государственном университете по специальности 13.00.01, создатель и бессменный руководитель Тюменского научного центра УрО РАО, главный редактор журнала теоретических и прикладных исследований «Образование и наука. Известия УрО РАО».

В нашей необъятной Тюменской области, протянувшейся с юга на север на две тысячи километров, не найдется учителя, который бы не слышал фамилии Владимира Ильича или не был знаком с ним лично. Под его руководством подготовлены и реализуются программы развития образования региона и отдельных его территорий.

Владимир Ильич – человек исключительного трудолюбия, высочайшей ответственности и удивительной скромности. За заслуги перед нашей страной он награжден орденом Трудового Красного Знамени, медалями, отмечен знаками «Отличник народного образования РСФСР» и «Заслуженный деятель науки РФ».

Это человек могучего интеллекта, исключительной доброты, требовательный к себе и другим. Он умеет порадоваться с человеком в минуту успеха и подать руку помощи в трудную минуту. Своевременный ценный совет, стремление поддержать начинающего исследователя, конструктивная критика, доброжелательность освещают отношения с каждым, входящим в круг его общения.

Желаем Владимиру Ильичу здоровья, долгих лет жизни, семейного благополучия и добрых учеников.

Благодарные ученики

ИНФОРМАЦИЯ

XII межрегиональная специализированная выставка ОБРАЗОВАНИЕ ОТ А ДО Я. КАРЬЕРА

23–26 марта 2010 года

Екатеринбург, КОСК «Россия»

При поддержке: Администрации города Екатеринбурга, Управления образования Администрации города Екатеринбурга, Уральского отделения Российской академии образования, Форума женщин УрФО

При участии: Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, Департамента государственной службы занятости населения Свердловской области

Организатор: Выставочный центр КОСКа «Россия»

В программе выставки:

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

Основные разделы выставки:

Образовательные учреждения <ul style="list-style-type: none">• Учреждения общего, среднего и высшего профессионального образования• Учреждения общего и дополнительного образования• Центры обучения за рубежом• Центры бизнес-образованияКарьера• Центры повышения квалификации и профподготовки на предприятиях• Курсы переподготовки на базе учреждений СПО	Обеспечение учебного процесса <ul style="list-style-type: none">• Научно-методическое, правовое и кадровое обеспечение образования• Информационные технологии в образовании• Учебная, методическая, справочная, деловая литература, пособия• Оргтехника, канцтовары• Учебное оборудование, мебель• Одежда для учащихся• Ярмарка вакансий
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Условия участия:

• Участие в выставке оформляется на основании Заявки, приложенной к настоящим условиям. Участие оплачивается на основании выставленного **Устроителем** счета. Заявка является официальным финансовым обязательством.

• **Устроитель** предоставляет **Экспоненту** услуги в соответствии с произведенной оплатой.

• По организационно-техническим причинам **Устроитель** имеет право изменить местоположение стенда, о чем сразу информирует **Экспонента**. Категорически запрещается осуществлять демонтаж выставки и вывоз экспонатов до официального закрытия выставки.

• **Экспонент** обязуется выполнять правила пожарной безопасности, требования техники безопасности. Он несет полную ответственность за их нарушения

• **Экспонент** имеет право вести продажу своей продукции на стенде, заключать договоры и коммерческие сделки согласно законодательству и таможенным правилам РФ.

• **Экспонент** обязан иметь при себе необходимые по правилам торговли лицензии, сертификаты и др. документы.

Устроитель не несет ответственности за сохранность экспонатов в часы работы выставки.

Место проведения:

КОСК «Россия»
620072, г. Екатеринбург, ул. Высоцкого, 14;
Остановка транспорта «Каменные палатки».
Трамвай № А, 32, 23, 15, 13, 8.
Автобус № 13к, 25, 61

Контакты:

Яковенко Лариса Анатольевна jkovenko@kosk.ru
Быкова Анна Владимировна prompt2007@mail.ru
Фефелова Вера Александровна vystavka@kosk.ru

Режим работы:

Заезд: 23 марта 12:00 – 18:00
Часы работы:
24 – 26 марта 10:00 – 18:00
27 марта 10:00 – 14:00
Демонтаж: 27 марта 14:00 – 18:00

Тел./факс:

(343) 348–25–55, 347–45–05
Email: vckosk@infoteck.ru

АВТОРЫ НОМЕРА

Беляев Олег Борисович – аспирант кафедры теоретической и прикладной психологии Пермского государственного педагогического университета, Пермь. E-mail: bobweis@mail.ru

Бибик Инна Анатольевна – ассистент кафедры иностранных языков Амурской государственной медицинской академии, Благовещенск. E-mail: inn.anat@mail.ru

Блинов Владимир Игоревич – доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования ФГУ ФИРО, Москва. E-mail: Endless111@yandex.ru

Борисова Елена Альбертовна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики психологии и логопедии Дальневосточной государственной социально-гуманитарной академии, Биробиджан. E-mail: bor-elenaz9u@yandex.ru

Булаева Марина Николаевна – аспирант кафедры профессиональной педагогики Волжского государственного инженерно-педагогического университета, Нижний Новгород. E-mail: vgiru@vgiru.ru

Бутакова Ольга Алексеевна – кандидат педагогических наук, руководитель международной академии «Здоровье» г. Нижнего Новгорода, Нижний Новгород. E-mail: vazina@vgiru.nnov.ru

Ефанов Андрей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной экономики Института экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: Efanov.prof@mail.ru

Загвязинский Владимир Ильич – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюмень. E-mail: education@utmn.ru

Кочукова Марина Викторовна – ассистент кафедры медицинской физики Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко, Воронеж. E-mail: mvko@inbox.ru

Краснова Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Пензенского государственного университета, Пенза. E-mail: oksana_krasnova@mail.ru

Львова Екатерина Леонидовна – заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности Уральского государственного университета физической культуры, Екатеринбург. E-mail: sportscience@mail.ru

Патриков Анатолий Николаевич – заместитель директора по производственному обучению Нижневартковского профессионального колледжа, Нижневартовск. E-mail: Vn1972@yandex.ru

Папуловская Наталья Владимировна – старший преподаватель кафедры автоматизированных систем управления Уральского государственного технического университета им. Б. Н. Ельцина, соискатель кафедры педагогики Уральского государственного университета, Екатеринбург. E-mail: pani28@yandex.ru

Свиридов Владимир Владимирович – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой математики и математических методов экономики Института менеджмента, маркетинга и финансов, Воронеж. E-mail: sviridov@immf.ru

Сергеев Андрей Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии, директор Зареченского технического института, Пенза. E-mail: Vn1972@yandex.ru

Ткачева Наталья Михайловна – старший преподаватель кафедры общей физики Воронежского экономико-правового института, Воронеж. E-mail: Tkachova03@mail.ru

Шевченко Константин Валерьевич – директор Уральского колледжа строительства, архитектуры и предпринимательства, Екатеринбург. E-mail: shevchenko@rspu.ru

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS

Zagvyazinsky V. I. The Origin and Nature of Typical Mistakes Made in Pedagogical Research

5

GENERAL EDUCATION

Blinov V. I. Deficit of Teachers: Past, Present, Future.

13

Butakova O. A. Defining the Aims of Education in the Innovative Environment

23

QUALITY MEASUREMENT IN EDUCATION

Kotchukova M. V., Sviridov V. V., Tkatchyova N. M. Systematic Approach to the Content Design of the Achievement Tests

31

VOCATIONAL EDUCATION

Bibik I. A. Formation of A Competitive Specialist in Vocational Training

41

Yefanov A. V., Patrikov A. N., Sergeev A. V., Shevchenko K. V. Social Cooperation in the System of Vocational Training

48

Lvova Y. L. Peculiarities of Professional Competences of Teachers of the Course of «Fundamentals of Safety Measures» (Survival Skills Development)

60

Bulaeva M. N. Theoretical Model of Formation of Administrative and Managerial Activities of Future Educational Officials

67

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Belyaev O. B. Professional Awareness as a Factor of Development of an Integral Police Officer of the Ministry of Home Affairs of Russia

76

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Ganaeva Y. A., Ryndak V. G. Cooperation of Educational Establishments and Parental Communities in Marketing Activities

86

CONTENTS

DIDACTICS

Papulovskaya N. V. A Model of Teaching Academic Subjects

96

THE HUMANITIES

Sturikova M. V. Development of Communicative Competences of Students

104

SPECIAL PEDAGOGICS

Borisova Y. A. Stammering Correction of Preschool Children Having General Speech Deficiency

114

DISCUSSION

Krasnova O. V. Search for An Integrated Mechanism of Operation and Development of Pedagogical Interaction Systems

123

JUBILEE

V. I. Zagvyazinsky D. Sc., Academician (Academy of Education of the Russian Federation), Professor, Honoured Scientist

140

INFORMATION

141

ISSUE AUTHORS

143

CONTENT 2009

147

СОДЕРЖАНИЕ ЗА 2009 ГОД

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гриценко А. И. Основы интегративного обучения, 5: 3

Закирова А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания, 1: 3

Зеер Э. Ф. Стратегические ориентиры инновационного развития профессионального образования, 6, т. 2: 3

Булатова Е. Г., Черепанов В. С. К вопросу о статусе математической педагогики, 1: 14

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Аминов Т. М. Теоретические и методические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования, 8: 31

Гапонцева М. Г., Федоров В. А., Гапонцев В. Л. Понятия геометрии фракталов как язык объектов педагогики и теории научного знания, 2: 3; 4: 6

Дульзон А. А., Васильева О. М. Методологические проблемы разработки модели компетенций преподавателя вуза, 7: 22

Загвязинский В. И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях, 11:5

Иванов И. А. Историко-математический аспект применения рациональной логики в теоретической и прикладной математике, 2: 22

Крупнова Е. В. Преемственность функций и методов дисциплин экономического образования будущих менеджеров, 6, т. 2: 31

Романцев Г. М., Федоров В. А., Чапаев Н. К. Интернатура как необходимая составляющая уровневой подготовки специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров для инновационных производств, 10: 3

Сегеда Т. А. Дифференцированное обучение школьников на основе вариантов когнитивных стилей, 8: 45

Сикорская Г. П. Основные методологические подходы к содержанию экологического образования, 9: 11

Ткаченко Е. В. О критериях оценки качества диссертационных исследований, 2: 27

Яркова Т. А. Педагогическое исследование как развивающийся феномен, 3: 3

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Акимова О. Б., Соломина Г. М., Франц А. С. Актуальность исследования феномена корпоративной культуры образовательных учреждений, 5: 13

Асадуллин Р. М. Система организационно-педагогического взаимодействия органов управления образованием, учреждений РАО и педагогических вузов, 8: 3

Блинов В. И. Дефицит педагогических кадров: прошлое, настоящее и будущее проблемы, 11:13

Бутакова О. А. О конкретизации целей обучения в условиях инновационного образовательного процесса, 11:23

Давыдова Н. Н. Создание внутренней системы оценки качества в современном общеобразовательном учреждении, 6, т. 2: 13

Дегтярев С. Н. Учебно-познавательный процесс в аспекте развития дивергентного и конвергентного мышления, 4: 23

Загвязинский В. И. Актуальные проблемы и перспективы развития образовательной системы России, 9: 3

Лучкина Т. В. Теоретические аспекты становления профессионально-личностной позиции молодого учителя, 1: 21

Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения, 8: 10

Рындак В. Г., Дженжер В. О., Денисова А. В. Концепция организации внеучебной проектной научно-познавательной деятельности школьников, 6: 3; 7: 12

Сериков С. Г., Сериков Г. Н. Гуманно ориентированная интерпретация системы качества образования, 6: 15

Строкова Т. А. Качество образования: сущность и критерии мониторинговой оценки, 4: 36

Умникова Е. А. Профессиональное развитие педагогов в системе непрерывного образования, 6, т. 2: 26

Штейнберг В. Э. Теория и практика инструментальной дидактики, 7: 3

ТЕОРИЯ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Белоусова С. А., Орел А. Е. Методические основы комплексной оценки модернизационных рисков в сфере образования, 2: 33

Белоусова С. А., Орел А. Е. Пути минимизации модернизационного риска в сфере образования, 3: 11

Бутакова О. А. Научно-методическая деятельность в инновационном образовательном учреждении, 9: 23

Горб В. Г. Образовательная система учебного заведения: свойства, структура, потенциалы, 2: 46

Мамонтова М. Ю. Стохастические модели управления качеством результатов обучения: ограничения и перспективы использования, 6: 21

Толстых О. А. Разработка и внедрение системы менеджмента качества в вузе как гарантия качества образования, 6, т. 2: 38

КВАЛИМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Гидлевский А. В., Кошкарлова Т. В. Проблема оценки трудности учебных тестовых заданий, 10: 13

Кочукова М. В., Свиридов В. В., Ткачева Н. М. Системный подход к разработке содержания баз тестовых заданий для проверки остаточных знаний, 11:31

Мамонтова М. Ю. Качество учебных достижений: оценка и прогноз на основе результатов критериально-ориентированного тестирования, 3: 18

Семян Ю. Н. Проектирование инновационных педагогических технологий на основе квалиметрического подхода, 1: 30

Снигирева Т. А., Комкова О. Г. Особенности диагностики структуры знаний обучающихся в педагогической когнитологии, 6: 43

Черепанов В. С., Любимова О. В. Актуальные проблемы квалиметрии высшей профессиональной школы, 6: 36

Шихов Ю. А. Комплексный квалиметрический мониторинг уровня подготовки обучающихся в системе «профильная школа – вуз», 1: 38

Шихова О. Ф., Шестакова Н. В., Шаляпина М. С. Квалиметрический подход к проектированию компетентностной модели бакалавра технологического образования, 1: 45

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

Олейникова О. Н. Профессиональные стандарты как фактор повышения качества профессионального образования, 8: 55

Ямалетдинова Г. А., Рапопорт Л. А. Опыт реализации дисциплины «Физическая культура» в вузах г. Екатеринбурга, 4: 139

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Библик И. А. Формирование качеств конкурентоспособной личности профессионала в условиях специальной подготовки, 11: 41

Булаева М. Н. Теоретическая модель формирования административно-управленческой деятельности будущего менеджера образования, 11:67

Гаврилова Л. В. Концепция и модель системы формирования дизайн-культуры будущих конструкторов одежды, 3: 49

Галиев Р. Г., Галиева Э. И. Перспективы технологизации стоматологического образования, 9: 30

Гузанов Б. Н., Бурцева Т. В. Экологизация естественнонаучных дисциплин как условие формирования экологической компетенции будущего фармацевта, 6: 59

Ефанов А. В., Патриков А. Н., Сергеев А. В., Шевченко К. В. Социальное партнерство в системе профессионального образования: опыт категоризации и реализации, 11:48

Иващенко Г. А. Формирование профессионально значимых качеств личности будущего инженера в геометро-графических дисциплинах, 5: 23

Игошев Б. М. Подготовка профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете как центре непрерывного образования, 6, т. 2: 44

Каргополова О. А. Формирование межличностной толерантности у будущих педагогов, 7: 31

Киктев С. В. Критерии и показатели оценки инвариантной педагогической подготовки преподавателей системы последипломного педагогического образования, 10: 22

Колчина В. В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике, 1: 52

Комарова Ж. В. Формирование профессионально важных качеств студентов медицинского колледжа в процессе обучения математике, 4: 48

Коновалова Ю. В. Функциональный анализ как инструмент определения результатов обучения при проектировании модульно-компетентностных образовательных программ, 3: 27

Лапаник О. Ф. Формирование профессиональной компетентности у студентов технического вуза (на примере обучения дисциплинам естественнонаучного цикла), 10: 33

Львова Е. А. Особенности профессиональных компетенций учителя безопасности жизнедеятельности, 11: 60

Мищенко В. А. Профессиональная мобильность как одно из основных психолого-педагогических качеств будущего специалиста, 3: 35

Мурзина И. Я. Бакалавр культурологии (направление) «Педагогическое образование»: каким ему быть?, 8: 70

Подшивалов В. Н., Чапаев Н. К. К вопросу о формировании социальной ответственности будущих предпринимателей, 1: 59

Рукавишников В. А. Геометро-графическая подготовка инженера: роль и место в системе образования, 5: 32

Русакова Е. И. Особенности социально-профессиональной адаптации студентов-менеджеров, 6, т. 2: 52

Сваталова Т. А. Функционально-деятельностный подход к определению «ключевых» видов компетентности педагога дошкольного образования, 4: 56

Синякова М. Г. Определение общепрофессиональных и этических требований к подготовке бакалавров менеджмента, 8: 63

Смирнов И. П., Бодров А. Н. Стимулы государственного заказа на подготовку кадров, 6: 50

Степанова И. А. Профессиональная мобильность педагога как научно-педагогический феномен, 5: 37

Удилова И. Я. Проблемы формирования профессиональной этики у будущих инженеров пожарной безопасности, 9: 39

Фоменко С. А. Современные подходы к организации непрерывного педагогического образования, 5: 45

Чапаев Н. К., Нурутдинова Ж. В. Интегративно-целостный подход как эвристическое основание подготовки социально-компетентностных специалистов в инженерно-педагогическом вузе, 5: 53

Чуракова Н. И. Дополнительное профессиональное образование в системе вуза: современное состояние и перспективы развития, 6, т. 2: 57

Шангина Е. И. Проблемы и тенденции развития геометро-графической подготовки в высшем образовании, 2: 58

Шемятихина Л. Ю. Теоретико-методологические подходы к проектированию содержания и технологий профессионального обучения будущих менеджеров, 6, т. 2: 65

Шумилова Е. А. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетенции будущих педагогов профессионального обучения, 3: 42

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Беляев О. Б. Профессиональное самосознание как фактор развития интегральной индивидуальности офицера внутренних войск МВД России, 11:76

Благинин А. А. Психологический анализ ошибочных действий в структуре управления персоналом, 6, т. 2: 74

Васягина Н. Н., Демченко О. Ю. Особенности ценностной структуры профессионального самосознания курсантов ГПС МЧС России, 2: 64

Гафарова Н. В., Баранская Л. Т. Проблема синдрома профессионального выгорания в практике подготовки медицинских работников среднего звена, 4: 65

Дмитриева Л. Г. Особенности коммуникативной направленности межличностных отношений и понимания диалога полезависимых и полезависимых студентов, 3: 58

Дорогина О. И. Профессионально значимые психофизиологические качества будущих менеджеров, 6, т. 2: 81

Елфимова Н. В. Межличностное взаимодействие в образовательной среде, 3: 66

Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Субъективные предпосылки личностной автономии индивидуальных предпринимателей, 10: 40

Кормильцева М. В. Психологические детерминанты профессиональной мобильности личности, 4: 72

Кулагина Н. В. Гендерный конфликт в деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин, 3: 71

Мешкова И. В. Развитие личности в профессионально-образовательном пространстве, 7: 41

Набойченко Е. С., Баранская Л. Т. Особенности развития эмоционально-личностной сферы у подростков с атипичной внешностью, 3: 80

Наумова Л. Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов, 10: 48

Пряженникова О. А. Психолого-педагогическое обоснование организации прогностического управления в процессе предметного обучения, 5: 63

Садовникова Н. О. Ценностно-смысловые особенности ненормативного кризиса профессиональной карьеры, 6, т. 2: 89

Серегин Г. М. О диагностике уровней понимания учебного материала, 8: 80

Сыманюк Э. Э., Кузьмина О. В. Типология временной организации профессиональной деятельности, 6, т. 2: 97

Токарева Ю. А. Родительское отношение отца и его роль в воспитании ребенка, 6: 70

Троянская А. И. Профессиональная рефлексия этнокультурной личности на путях профессионализации, 5: 72

Филимонова А. В. Восприятие феномена тревоги в зависимости от степени фрустрации и взаимоотношений с окружающими, 6: 77

Шестакова Е. Г., Дорфман Л. Я. Агрессивное поведение и агрессивность личности, 7: 51

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Базаева Ф. У. Самореализация как философская, психологическая и педагогическая категория, 9: 47

Киндлер Е. А. Проблемы формирования эстетической компетенции будущих учителей культурологи, 6: 87

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Амирова Л. А. Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития, 8: 86

Ганаева Е. А., Рындак В. Г. Развитие партнерства родительской общественности и образовательного учреждения в маркетинговой деятельности, 11: 86

Голошумова Г. С., Мичкина А. С., Черемных С. А. Формирование ценностных ориентаций учащихся в условиях сельского социума, 2: 71

Митрахович В. А. Научно-педагогические характеристики военного социума, 7: 95

Шкиндрер О. Л. Ценностные ориентации будущих менеджеров, 6, т. 2: 106

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Девисилов В. А. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» в системе высшего профессионального образования, 5: 91

Жигарева Н. В. Использование компьютерных моделей для формирования критического мышления школьников в процессе обучения физике, 1: 67

Попов Н. И. Теоретико-методологические основы обучения решению текстовых алгебраических задач, 3: 88

Шихова О. Ф., Искандерова А. Б. Модель адаптивного обучающего теста, 6: 119

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Бучельников В. В. Развитие информационной компетентности преподавателя вуза в системе повышения квалификации, 6, т. 2: 113

Галанова М. А. Формирование профессионально-субъектной позиции будущего педагога в условиях информационно образовательной среды, 8: 104

Исламова З. И. Информатизация воспитательной среды в пространстве педвуза, 8: 113

Кабанов А. М. Электронные образовательные ресурсы – база для интеграции учебных дисциплин, 8: 124

Лапенок М. В. Организация познавательной деятельности учащихся на основе школьной системы дистанционного обучения, 6: 97

Стариков Д. А. Педагогические условия внедрения мультимедиа технологий в образовательный процесс вуза, 9: 55

Стариков С. А. Информационные и коммуникационные технологии в системе образования, 10: 94

Стариченко Б. Е., Стариченко Е. Б., Шеметова А. Д. Совершенствование информационно-технологической подготовки студентов на основе системно-объектного подхода, 4: 78

Чеботарева Е. Ю. Построение модели дидактического сопровождения обучающихся при использовании информационных технологий в обучении, 7: 81

ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ

Капралов А. И. Историзм как критерий модификации содержания школьного учебника физики, 9: 82

Папуловская Н. В. Модель преподавания дисциплины: дидактический аспект, 11: 96

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Клековкин Г. А. Психологические и методические аспекты обучения построению чертежа к геометрической задаче: традиции, реалии, перспективы, 5: 79

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Акимова О. Б., Верещагина И. П. О взаимоотношении педагогики и культуры, 1: 75

Бенин В. Л., Жукова Е. Д. Культурные традиции и современные проблемы взаимодействия образовательных сред Европы и России, 7: 67

Валетова Г. В. Формирование культуры межнационального общения у будущих специалистов сельского хозяйства, 6: 107

Киселев Е. А. Специфика преподавания культурологических дисциплин в туристском вузе, 8: 97

Куприна Н. Г., Нечаева Т. Б. Художественный образ как воспитательное средство народной педагогики, 4: 92

Макарова Е. Е. Содержание лингвокультурологической компетентности студентов гуманитарных специальностей вуза, 2: 78

Слинкин С. В. Построение и реализация модели развития вуза как культурно-образовательного центра, 9: 63

Филиппова Г. С. Развитие ассоциативно-образного мышления студентов, 5: 105

Хотинец В. Ю. Становление поликультурной компетентности старшеклассников а проектно-исследовательской деятельности, 10: 59

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Стародубцева И. В. К вопросу о взаимосвязи интеллектуального развития и физического здоровья детей дошкольного возраста, 10: 113

Томилова С. Д. Основы литературного развития ребенка дошкольного возраста как потенциального читателя, 2: 85

Яковлева Г. В. Содержание и организация инновационной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении, 2: 97

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Бутакова О. А. Здоровьеобеспечивающее обучение как средство управления непрерывным развитием педагогов и обучающихся, 7: 131

Перминова Н. И. Организация внеурочных форм занятий физической культурой на основе мониторинга, 2: 114

Ревенко Е. М., Сальников В. А. Соотношение динамики двигательных и умственных способностей у юношей и девушек 17–20 лет, 10: 102

Чехонин А. Д. Занятия айкидо как фактор нравственного развития подростка, 9: 113

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Болгарова М. А. Развитие познавательного интереса младших школьников с задержкой психического развития на основе актуализации жизненного опыта, 4: 120

Борисова Е. А. Изучение и технология коррекции заикания у дошкольников с общим недоразвитием речи, 11:114

Дробахина И. К. Комплексный подход в разработке индивидуальных программ реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, 6: 127

Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушениями интеллекта, 1: 86

Могилевская Т. Е. Психофизические особенности детей старшего дошкольного возраста с синдромом минимальной мозговой дисфункции, 5: 117

Рогов О. С. Развитие навыков бытового самообслуживания в процессе физической реабилитации инвалидов со спастической формой ДЦП средствами иппотерапии, 1: 94

Рябова Л. Н. Формирование координационных способностей девочек 8–10 лет с задержкой психического развития средствами художественной гимнастики, 9: 102

Степина О. С. Диагностика и коррекция коммуникативной компетентности у младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия, 4: 129

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Абрамова И. А. Лингвокультурологический подход в языковом образовании школьников как условие развития личности, 7: 116

Ахьямова И. А. Основные подходы к исследованию невербального поведения: история и современность, 7: 122

Белоус Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха, 10: 122

Галанова О. А., Овчинникова О. М. Использование информационного потенциала креолизованного текста при обучении иноязычному профессионально ориентированному говорению в неязыковом вузе (на материале немецкого языка), 9: 91

Макарова Д. В. Языковые средства выражения интеллектуальных эмоций в педагогическом дискурсе (дидактический материал), 1: 102

Стурикова М. В. Риторизация образовательного процесса как развитие коммуникативной компетенции учащихся и студентов, 11:104

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Воронина Л. В. Математическое образование периода детства: исторический экскурс, 10: 70

Майданова С. Ю. Стратегии развития воспитательных систем частных школ дореволюционной России в середине XIX – начале XX вв., 7: 137

Мосягина С. Ю. Исторический опыт организации морского образования в Архангельске в дореволюционный период, 9: 75

Семизоров В. В. «Заводские» образовательные учреждения Нижнетагильского горнозаводского округа в 80–90-е гг. XIX века, 4: 101

Ценюга С. Н. Педологическая работа в Сибири первой трети XX века, 10: 82

ЭТНОПЕДАГОГИКА

Андреева Л. Н. Этнокультурный аспект технологического образования студентов в педагогическом вузе, 5: 111

Куприна Н. Г., Зайнагов А. Р. Воспитание у подрастающего поколения межнациональной толерантности на основе традиционной культуры народов Урала, 3: 97

Польнская И. Н. Воспитательный потенциал этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного образовательного пространства, 7: 104

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

Барышникова О. М. Методологическое обоснование образовательной концепции Селестена Френе, 2: 105

Бунькова Л. А. Образование как одно из приоритетных направлений социальной политики первого лейбористского правительства Тони Блэра в Великобритании (1997 – 2001 гг.), 7: 88

Газизова А. И. Развитие системы «наука – образование – производство» в Турции как ключ к созданию национальной инновационной системы, 4: 111

ДИСКУССИИ

Андрюхина Л. М. Креативное образование менеджера в контексте XXI века, 6, т. 2: 121

Днепров С. А., Валиев Р. А. Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию, 9: 119

Новоселов С. А., Сыманюк Э. Э. Система оценки качества педагогических инноваций, 5: 125

Краснова О. В. Проблема поиска единого механизма функционирования и развития систем педагогических взаимодействий: опыт структурно-динамического исследования, 11: 123

НАУЧНАЯ ПУБЛИЦИСТИКА

Раменский С. Я., Раменская Г. П., Раменская В. С. Использование «принципа сочувствия» С. В. Мейена и его аналогов в менеджменте и педагогике, 10: 129

КОНСУЛЬТАЦИИ

Акутина С. П., Николина В. В. Принципы взаимодействия педагогов и родителей по воспитанию духовно-нравственных ценностей старшеклассников, 10: 138

Ахметов Л. Г. Информационная среда проектной деятельности учителя технологии, 8: 130

Белякова Е. Г. Проектирование смыслоориентированного урока в общеобразовательной школе, 3: 107

Ибакаева Е. К., Кусова М. А. Совершенствование умений аудирования младших школьников в учебной деятельности, 8: 137

Ковылева Ю. Э. Деятельностный подход при организации групповой работы старшеклассников, 1: 110

Мамонтова М. Ю., Удалях Е. А. Моделирование содержания образования в старшей школе на основе профильной дифференциации и индивидуализации обучения, 9: 139

Николаюк И. В. Опыт изучения элективного курса «Методика выполнения творческих проектов» студентами технологического факультета, 3: 117

Новоселов С. А., Туркина Л. В. Витагенно-ориентированная задача по начертательной геометрии как средство формирования персональной компетенции будущих специалистов, 1: 119

Пайгузов А. И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода, 5: 136

Титова Л. Н. Информационная подготовка студентов-филологов в педагогическом вузе, 3: 125

Чичиланова С. А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы, 2: 125

ЮБИЛЕЙ

К юбилею Бориса Михайловича Игошева, 2: 133

К юбилею Владимира Ильича Загвязинского, 11:140

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Бухарова Г. Д. Обзор диссертационных исследований 2008 г. по актуальным проблемам профессионального образования (по материалам Совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при РГППУ), 8: 144

CONTENTS 2009

THEORY OF EDUCATION

Bulatova E. G., Tcherepanov V. S. The Satus of Mathematic Pedagogics, 1: 14

Gritsenko L. I. Fundamentals of Integrated Education, 5: 3

Zakirova A. F. Hermeneutic Methods Used to Increase the Humanities Approach to Pedagogics, 1: 3

Zeer E. F. The Main Trends of the Innovative Development of Vocational Education, 6, v. 2: 3

METHODOLOGY PROBLEMS

Aminov T. M. Theoretical and Methodological Basics of Historical and Pedagogical Research of the System of Vocational Education, 8: 31

Gapontseva M. G., Fyodorov V. A., Gapontsev V. L. Fractal Geometry as a Language of Objects of Pedagogics and Science, 2: 3; 4: 6

Dulzon A. A., Vasilyeva O. M. Methodological Problems of University Teacher's Competence Model Design, 7: 22

Ivanov I. A. Historic and Mathematical Aspect of Applying Logics to Theoretical and Applied Mathematics, 2: 22

Krupnova E. V. The Continuity of Economic Education of Managers-to-be, 6, v. 2: 31

Romantsev G. M., Fyodorov V. A., Tchapyayev N. K. Internship as an Integral Part of Multilevel Preparation of Specialists of Vocational Training in the Innovative World, 10: 3

Segeda T. A. Differentiation of Pupils' Education Based on Cognitive Styles, 8: 45

Sikorskaya G. P. Basic Methodological Approaches to the Content of Ecological Education, 9: 11

Tkachenko E. V. Criteria of Assesment of Thesis Research Data, 2: 27

Yarkova T. A. Pedagogical Research in Development, 3: 3

Zagvyazinsky V. I. The Origin and Nature of Typical Mistakes Made in Pedagogical Research, 11: 5

GENERAL EDUCATION

Akimova O. B., Solomina G. M., Frants A. S. Topicality of Research on the Phenomenon of Corporate Culture of Educational Establishments, 5: 13

Asadullin R. M. The System of Organization and Pedagogical Interaction of Educational Authorities, RAE and Teacher Training Colleges, 8: 13

Blinov V. I. Deficit of Teachers: Past, Present, Future, 11: 13

Butakova O. A. Defining the Aims of Education in the Innovative Environment, 11: 23

Davidova N. N. Forming Internal System of Quality Measurement in Educational Establishments at Present, 6, v. 2: 13

Degtyaryov S. N. Divergent and Convergent Approach to the Process of Education, 4: 23

Luchkina T. V. Forming Professional and Personality Qualities of a Young Teacher, 1: 21

Manko N. N. Cognitive Visualization of Pedagogical Objects in Modern Educational Technologies, 8: 10

Rundak V. G., Dgenger V. O., Denisova A. V. The Concept of Forming Extracurricular Project Work of Students, 6: 3; 7: 12

Serikov S. G., Serikova G. N. Humanistic Approach to the System of Quality of Education, 6: 15

Stroikova T. A. Educational Quality: Essence and Criteria of Monitoring, 4: 36

Steinberg V. E. Theory and Practice of Instrumental Didactics, 7: 13

Umnikova E. L. Raising Teachers' Qualification within the System of Continuous Education, 6, v. 2: 26

Zagvyazinsky V. I. Urgent Problems and Prospects of Development of the System of Education of Russia, 9: 3

MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION

Belousova S. A., Orel A. E. Methods of Modernised Risk Evaluation in Education, 2: 33

Belousova S. A., Orel A. E. Minimizing Modernised Risks in Education, 3: 11

Butakova O. A. Scientific and Methodological Activities at an Innovative Educational Institution, 9: 23

Gorb V. G. The System of Education in Educational Establishments: Characteristics, Structure and Potential, 2: 46

Mamontova M. Y. Stochastic Models of Quality Management of Education: Limits and Prospects, 6: 21

Tolstykh O. A. Development and Introduction of the System of Quality Management at Universities, 6, v. 2: 38

QUALITY MEASUREMENT IN EDUCATION

Gidlevsky A. V., Koshkarova T. V. The Assessment of Difficulty of Teaching Tests, 10: 13

Kotchukova M. V., Sviridov V. V., Tkatchyova N. M. Systematic Approach to the Content Design of the Achievement Tests, 11: 31

Mamontova M. Y. Quality of Academic Progress: Evaluation and Forecast based on the Criteria-oriented Testing Results, 3: 18

Syomin Y. N. Designing Innovative Pedagogical Technologies on the Basis of the Quality Measurement Approach, 1: 30

Snigiryova T. A., Komkova O. G. Diagnostics of the Structure of Students' Knowledge in Cognitive Science, 6: 43

Shikhov Y. A. Quality Measurement of Progress of Students in the System of «Specialised School-Technical University», 1: 38

Shikhova O. F., Shestakova N. V., Shalyapina M. S. Quality Measurement Approach to Designing Competence Model of Bachelor of Science, 1: 45

Tcherepanov V. S., Lyubimova O. V. Urgent Problems of Quality Measurement of Higher Vocational School, 6: 36

EDUCATIONAL STANDARDS

Oleynikova O. N. Professional Standards as a Factor Increasing the Quality of Education, 8: 55

Yamaletdinova G. A., Rapoport L. A. Physical Training as an Academic Subject in Universities of Yekaterinburg, 4: 139

VOCATIONAL EDUCATION

Bibik I. A. Formation of A Competitive Specialist of Vocational Training, 11: 41

Bulaeva M. N. Theoretical Model of Formation of Administrative and Managerial Activities of Future Educational Officials, 11: 67

Fomenko S. L. Modern Approaches to Continuous Teacher Training, 5: 45

Galiev R. G., Galieva E. I. Prospects of Using New Technologies in the Stomatological Education, 9: 30

Gavrilova L. V. Forming Fashion Culture in Designers-to-be, 3: 49

Guzanov B. N., Burtseva T. V. Environmental Approach to Teaching Science as a Precondition of Forming Ecological Competence in Pharmacists-to-be, 6: 59

Igoshev B. M. Teacher Training in the System of Continuous Education, 6, v. 2: 44

Ivashchenko G. A. Forming Professional Qualities in Future Engineers at the Lessons of Geometry and Graphics, 5: 23

Kargapolova O. A. Formation of Interpersonal Tolerance in Future Teachers, 7: 31

Kikteva S. V. Criteria and Indices for the Assessment of Invariant Pedagogical Grounding of Teachers of the Postgraduate Pedagogical Education, 10: 22

Kolchina V. V. Developing Innovative Entrepreneur Skills in the Theory and Practice of Pedagogics, 1: 52

Komarova J. V. Developing Professional Qualities of the Students of Medical Colleges at the Lessons of Mathematics, 4: 48

Konovalova Y. V. Functional Analysis as a Tool of Assessment in Module-Competence Educational Programme Design, 3: 27

Lapanik O. F. Formation of Professional Competence in Technical University Students, 10: 33

Lvova Y. L. Peculiarities of Professional Competences of Teachers of the Course of «Fundamentals of Safety Measures» (Survival Skills Development), 11: 60

Mishchenko V. A. Professional Mobility as one of the Basic Psychological and Pedagogical Qualities of the Future Specialists, 3: 35

Mursina I. Y. Training Bachelors of Arts (Education), 8: 70

Podshivalov V. N., Tchapaev N. K. Forming Social Commitment in Future Businessmen, 1: 59

Rukavishnikov V. A. Teaching Geometry and Graphics to Future Engineers, 5: 32

Rusakova E. I. Socio-professional Adaptation of Managers-to-be, 6, v. 2: 52

Shemyatikhina L. Y. Theoretical and Methodological Approaches to Content and Technologies Design of Vocational Education of Managers-to-be, 6, v. 2: 65

Shangina E. I. Teaching Geometry and Graphics in Universities: Problems and Tendencies, 2: 58

Shumilova E. A. Forming Social Communicative Competences in Future Teachers of Vocational Training, 3: 42

Smirnov I. P., Bodrov A. N. Incentives of the State Order on Labour Training, 6: 50

Syniakova M. G. Training Bachelors of Business Administration, 8: 63

Stepanova I. A. Professional Mobility of Teachers as a Pedagogical Phenomenon, 5: 37

Svatalova T. A. Functional Approach to Key Competences of Teachers of Kindergartens, 4: 56

Tchapaev N. K., Nurutdinov J. V. Integrated Approach to Social Competent Specialist in Technical Pedagogical College, 5: 53

Tchurakova N. I. Further Vocational Education at Universities, 6, v. 2: 57

Udilova I. Y. Development of Professional Ethics in Future Fire Engineers, 9: 39

Yefanov A. V., Patrikov A. N., Sergeev A. V., Shevchenko K. V. Social Cooperation in the System of Vocational Training, 11: 48

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Belyaev O. B. Professional Awareness as a Factor of Development of an Integral Police Officer of the Ministry of Home Affairs of Russia, 11: 76

Blagin A. A. Psychological Analysis of Pilots' Mistakes, 6, v. 2: 74

- Dmitrieva L. G.** The Role of Communication in the Interpersonal Relations of Introvert and Extrovert Students, 3: 58
- Dorogina O. I.** Psycho-physiological Aspects of Manager Training, 6. 2: 81
- Elfimova N. V.** Interpersonal Relations in the Educational Environment, 3: 66
- Filimonova A. V.** Phenomenon of Anxiety Correlated to the Level of Frustration and Relationship with People, 6: 77
- Gafarova N. V., Baranskaya L. T.** Burnout Syndrom in Training Nurses, 4: 65
- Kormiltseva M. V.** Psychological Determinants of a Professional Mobile Personality, 4: 72
- Kulagina N. V.** Gender Conflict in the Work of Female and Male Teachers, 3: 71
- Meshkova I. V.** Personality Development in Vocational Schools, 7: 41
- Naboichenko E. S., Baranskaya L. T.** Emotional and Personality Development of Teenagers Different from others in Appearance, 3: 80
- Naumova L. D.** Efficient Conflict Settlement in High School, 10: 48
- Pryazhennikova O. A.** Psychological and Pedagogical Study of Prognostic Management in Education, 5: 63
- Sadovnikova N. O.** Peculiarities of Substandard Career Crisis, 6, v. 2: 89
- Seregin G. M.** Diagnostics of Pupil's Comprehension Levels, 8: 80
- Simanyuk E. E., Kuzmina O. V.** Typology of Time Management, 6. 2: 97
- Shestakova E. G., Dorfman L. Y.** Aggressive Behaviour and Agression, 7: 51
- Troyanskaya A. I.** Professional Reflection of Ethnocultural Personality to Professionalism, 5: 72
- Tokareva Y. A.** Parental Attitude of Fathers and their Role in Upbringing, 6: 70
- Vasyagina N. N., Demchenko O. Y.** Professional Awareness of Future Firemen, 2: 64
- Zeer E. F., Pavlova A. M.** Subjective Preconditions of Personality Autonomy of Sole Traders, 10: 40

PHILOSOPHY OF EDUCATION

- Bazaeva F. U.** Self-realisation as a Philosophical, Psychological and Pedagogical Category, 9: 47
- Kindler E. A.** Developing Esthetic Competence of the Future Teachers of Culture Studies, 6: 87

SOCIOLOGICAL RESEARCH

- Amirova L. A.** The Problem of Teacher's Professional Mobility and its Perspective Development, 8: 86

Ganaeva Y. A., Ryndak V. G. Cooperation of Educational Establishments and Parental Communities in Marketing Activities, 11: 86

Goloshumova G. S., Michkina A. S., Tcheremnykh S. A. Forming Pupils' Values in the Rural Environment, 2: 71

Mitrakhovich V. A. Pedagogical Characteristics of Military Environment, 7: 95

Shkinder O. L. Moral and Professional Values of Managers-to-be, 6.2: 106

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Devisilov V. A. Safety Measures Studies as an Academic Subject in the System of Higher Vocational Education, 5: 91

Zhigareva N. V. Using Computer Models to Form Students' Critical Thinking at the Lessons in High School, 1: 67

Popov N. I. Theoretical and Metodological Fundamentals of Teaching to Solve Textual Algebraic Problems, 3: 88

Shikhova O. F., Iskanderova A. B. A Model of Adaptive Teaching Test, 6: 119

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Butchelnikov V. V. Development of Information Competence of Lecturers in the System of Raising Qualification, 6. 2: 113

Galanova M. A. Forming the Professional and Subjective Position of Future Teachers in Informational and Educational Environment, 8: 104

Islamova Z. I. Introducing IT into the Educational Environment of Teacher Training Colleges, 8: 113

Kabanov A. . M. Electronic Educational Resources – the Base for Integrated Courses, 8: 124

Lapenok M. V. Cognitive Activities of Students on the Basis of School Distance Teaching, 6: 97

Starikov D. A. Pedagogical Conditions of the Introduction of Multimedia Technologies in the Educational Process at Higher Schools, 9: 55

Starikov S. A. Information and Communication Technologies in Education, 10: 94

Starichenko B. E., Starichenko E. B., Shemetova A. D. Improvement of IT Training of Students on the basis of System-Object Approach, 4: 78

Tchebotareva E. Y. Didactic Materials for IT, 7: 81

DIDACTICS

Kapralov A. I. Historical Method as a Criterion of Content Modification of the Textbook on Physics, 9: 82

Papulovskaya N. V. A Model of Teaching Academic Subjects, 11: 96

METHODS

Klekovkin G. A. Psychological and Methodological Aspects of Teaching to Make Drafts when Solving Geometrical Problems, 5: 79

CULTURE STUDIES

Akimova O. B., Verethchagina I. P. Interrelation of Pedagogics and Culture, 1: 75

Benin V. L., Zhukova E. D. Cultural Traditions and Modern Problems of Cooperation of European and Russian System of Education, 7: 67

Filippova G. S. Development of Associative Vision of Students, 5: 105

Kyselev Y. A. Culture Studies for Future Tourist Industry Employees, 8: 97

Kuprina N. G., Netchaeva T. B. Arts as an Educational Means of Folk Pedagogics, 4: 92

Khotinets V. Y. Development of High School Students' Multicultural Competence in Project and Research Activities, 10: 59

Makarova E. E. The Content of the Linguocultural Competence of Students Majoring in the Humanities, 2: 78

Valetova G. V. Development of Intercultural Communication Skills of Students of Agricultural Colleges, 6: 107

Slinkin S. V. The Model of Development of Higher School as a Socio-educational Centre, 9: 63

PRESCHOOL EDUCATION

Starodubtseva I. V. Intellectual Development and Physical Health of Preschool Children, 10: 113

Tomilova S. D. Developing Literary Awareness in Preschool Children, 2: 85

Yakovleva G. V. Innovative Activities in Modern Preschool Educational Establishments, 2: 97

HEALTH PRESERVING TECHNOLOGIES

Butakova O. A. Health-forming Education on the Basis of Natural and Reflexive Technology of Human Self-evolution, 7: 131

Perminova N. I. Extracurricular Forms of PT, 2: 114

Revenko E. M., Salnikov V. A. Dynamics Correlation of Motion and Intellect Abilities of 17 – 20-year-old Students, 10: 102

Tchekhonin A. D. Aikido as a Moral Factor of Teenager Development, 9: 113

SPECIAL PEDAGOGICS

Bolgarova M. A. Cognitive Skills Development of Primary School Retarded children on their own Experience, 4: 120

Borisova Y. A. Stammering Correction of Preschool Children Having General Speech Deficiency, 11: 114

Drobakhina I. K. Integrated Approach to Individual Programme Design for Rehabilitation of Children Having Health Deficiency, 6: 127

Yemelyanova I. A. Peculiarities of Communicative Skills and Ways of the Development in Primary School Retarded Children, 1: 86

Mogilevskaya T. E. Psycho-physical Peculiarities of Preschool Children Having Syndrom of Minimal Cerebral Disfunction, 5: 117

Rogov O. S. Development of Self-service Capacity in the Process of Physical Rehabilitation of Children Having Cerebral Spastic Infantile Paralysis with Hippotherapy, 1: 94

Ryabova L. N. Forming Coordinating Abilities of Retarded Girls at the Lessons of Callisthenics, 9: 102

Stepina O. S. Diagnostics and Correction of Communicative Competence of Primary School Retarded Children in Educational Interaction, 4: 129

THE HUMANITIES IN EDUCATION

Abramova I. A. Linguo-cultural Approach to Schoolchildren's Linguistic Education as a Condition of Personal Development, 7: 116

Akhyamova I. A. Basic Approaches to Nonverbal Behaviour Research, 7: 122

Belous E. N. The Problem of the Structure of the Phonemic Hearing, 10: 122

Galanova O. A., Ovchinnikova O. M. Using Authentic Materials in Teaching Speaking in Business Situations at Technical Universities, 9: 91

Makarova D. V. Verbal Expression of Intellectual Emotions in Pedagogical Discourse, 1: 102

Sturikova M. V. Development of Communicative Competence of Students, 11: 104

HISTORY OF PEDAGOGICS

Maidanova S. J. Development Strategy of Private School Educational System of Pre-revolutionary Russia (middle of XIX century – turn of XX century), 7: 137

Mosyagina S. Y. Nautical Schools in Arkhangelsk before the Revolution, 9: 75

Semizorov V. V. «Works» Educational Establishments in Nizhny Tagil Metallurgical Region in the 80s-90s of the XIX century, 4: 101

Tsenyuga S. N. Pedology in Siberia in the Beginning of the XX Century 10: 82

Voronina L. V. Historic Basis of Mathematical Education of Children, 10: 70

ETHNOPEDAGOGICS

Andreeva L. N. Ethno-cultural Aspect of the Technological Education of Students of Teacher Training Colleges, 5: 111

Kuprina N. G., Zainagov A. R. Developing Intercultural Tolerance in Younger Generation on the Basis of Traditions and Customs of Peoples of the Urals, 3: 97

Polynskaya I. N. Pedagogical Opportunities of Schoolchildren's Ethnoartistic Education in Multicultural Educational Environment, 7: 104

EDUCATION ABROAD

Baryshnikova O. M. Methodological Grounding of Choosing Frenet's Educational Concept, 2: 105

Bunkova L. A. Education as one of Social Policy Priority Areas of Tony Blair's Labour Government in Great Britain, 7: 88

Gazizova A. I. Development of the «Science-Education-Manufacture» System in Turkey as a Way to the Formation of the National Innovative System, 4: 111

DISCUSSION

Andryukhina L. M. Creative Education of Managers in the XXI century, 6. 2: 121

Dneprov S. A., Valiev R. A. Factor Analysis of Students' Attitude to Synchronous and Asynchronous Education at Teacher Training Schools, 9: 119

Novoselov S. A. . Symanyuk E. E. System of Evaluation of the Quality of Pedagogical Innovations, 5: 125

Krasnova O. V. Search for An Integrated Mechanism of Operation and Development of Pedagogical Interaction Systems, 11: 123

RESEARCH PAPERS

Ramensky S. Y, Ramenskaya G. P., Ramenskaya V. S. Using Maien's Principle of Sympathy and its Analogues in Management and Pedagogics, 10: 129

CONSULTATIONS

Akutina S. P., Nikolina V. V. Cooperation Between Teachers and Parents in Educating the Moral-ethical Values to High School Students, 10: 138

Akhmetova L. G. Information Environment of the Project Work of the Teacher of Technology, 8: 130

Belyakova E. G. Planning a Lesson in Comprehensive School, 3: 107

Ibakaeva E. K. Kusova M. L. Developing Listening Skills at the Lessons in Primary School, 8: 137

Kovileva Y. E. Action Approach to Group Work in Senior School, 1: 110

Mamontova M. Y., Udalykh E. A. Programme Design at High School Based on Profile Differentiation and Individual Approach, 9: 139

Nikolayuk I. V. Teaching Methods of Creative Project Work to Students of the Faculty of Technology and Economics, 3: 117

Novoselov S. A., Turkina L. V. Vitagens-oriented Problem in Discriptive Geometry as a Means of Developing Personal Competence of Future Specialists, 1: 119

Paigusov A. I. Integrated Teaching of the Humanities and Arts Based on Historic and Cultural Approach, 5: 136

Titova L. N. IT Training of the Students of Philological Faculties, 3: 125

Tchichilanova S. A. Developing Foreign Language Competence of Students of Technical Colleges in Extracurricular Work, 2: 125

JUBELEE

Igoshev B. M., 2: 133

Zagvyazinsky V. I., 11: 140

SCIENCE LIFE

Bukharova G. D. Overview of Dissertation Research Devoted to Current Issues of Vocational Education (2008), 8: 144

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.urogaio.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)		(адрес)								
		Кому										
		(фамилия, инициалы)		Тел. бд								
				ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА								
		на газету		20462								
		журнал										
		ПВ		ли-тер								
		мес-сто										
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»										
		(наименование издания)		Кол-во комплектов								
		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)		(адрес)								
		Кому										
		(фамилия, инициалы)		Тел.								

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

1. Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

2. Текст статьи должен включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, которая вводит в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Текст статьи должен быть написан языком, понятным не только специалистам, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Это требует дополнительного обоснования специализированных научных терминов.

3. К рукописи прилагается официальная рецензия и рекомендация к публикации (выписка из протокола заседания кафедры, ученого совета и проч.).

4. Авторский оригинал предоставляется в электронной версии с одной бумажной распечаткой текста, которая должна быть полностью идентична электронному варианту.

5. Средний объем статьи – 12 страниц, страницы должны быть пронумерованы.

6. К статье прилагается аннотация (не более ¼ страницы) и 3–5 ключевых слов на русском и английском языках, УДК.

7. Список цитируемой литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, оформляется по правилам оформления библиографических списков. Ссылки в тексте должны соответствовать списку литературы.

8. Последовательность оформления рукописи: заголовок статьи, инициалы и фамилия автора на русском и английском языках, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках, основной текст, список использованной литературы на русском и английском языках.

9. Рисунки и диаграммы дублируются и прилагаются на отдельном файле.

10. После текста статьи указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью; место работы и должность; ученая степень и звание; контактные телефоны, домашний и электронный адрес.

11. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, не рассматриваются.

12. Редакционная коллегия оставляет за собой право редактирования поступающих материалов.

Требования к авторскому оригиналу

1. Формат – MS Word.
2. Гарнитура – Times New Roman.
3. Размер шрифта (кегель) – 14.
4. Межстрочный интервал – 1,5.
5. Межбуквенный интервал – обычный.

6. Абзацный отступ – стандартный (1,27).
 7. Поля – все по 2 см.
 8. Выравнивание текста по ширине.
 9. Переносы обязательны.
 10. Межсловный пробел – один знак.
 11. Допустимые выделения – курсив, полужирный.
 12. Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 13. Дефис должен отличаться от тире.
 14. Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 15. При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 16. Не допускаются пробелы между абзацами.
 17. Рисунки только черно-белые, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
- Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio **вместе с исходным файлом.**

Порядок продвижения рукописи

1. При поступлении в редакцию статья регистрируется и в соответствии с датой поступления рассматривается в свою очередь.
2. Все статьи проходят независимое рецензирование. Окончательное решение о публикации принимается редколлегией журнала.
3. Рукописи, не принятые к изданию, не возвращаются.
4. Авторам, чьи рукописи требуют доработки, высылаются замечания о недоработках, которые требуется устранить.
5. Подробные требования к представляемым работам размещены на сайте журнала **www.urogao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.urogao.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 № 10 (67)**

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 21.12.2009 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная