

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 3(71) Журнал теоретических и прикладных исследований Март, 2010

ISSN 1994-85-81

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Мартышина Н. В. Методология исследования становления и развития творческого потенциала педагога	3
Титова Н. Б. Предварительные итоги реформы школьного образования: взгляд школьных учителей	14
ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	23
Кубрушко П. Ф. Новые аспекты анализа содержания образования	23
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	30
Филатова И. А., Алексеев О. Л. О структуре модели деонтологической подготовки специальных педагогов	30
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	40
Пятых И. К., Лупандин В. И. Исследование взаимосвязи показателей теста «Индекс руки» с индивидуальными стилями мышления	40
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	49
Попов А. Н. Технология реализации педагогического образа	49
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ	58
Мазурчук Н. И. Современные подходы к трактовке взглядов деятелей отечественного образования XVIII века на профессионально-педагогические качества учителя	58
ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	68
Кадиров А. М. Развитие коммуникативного образования в США	68
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	77
Петрова С. С. Студенческое самоуправление как педагогический и социальный феномен	77
СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА	86
Юдина В. А. Особенности продуцирования сказочных импровизаций младшими школьниками с психическим недоразвитием	86
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ	97
Силина Т. С. Методы внедрения информационно-коммуникационных технологий в профессиональном геофизическом и геоэкологическом образовании	97
Чернякова Т. В. Методика обучения студентов вуза компьютерной графике	104
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ	114
Сутырина Т. А. Миссия педагогической публицистики в образовании	114

КОНСУЛЬТАЦИИ.....	123
Казакова С. В. Проблемы формирования аудиальной культуры: к вопросу о содержании музыкально-профессионального образования	123
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ.....	131
VIII Международная научно-практическая конференция «Педагогические системы развития творчества» 21–23 декабря 2009 г.	131
Информация Учреждения Российской академии образования «Уральское отделение» (УрО РАО).....	135
ИНФОРМАЦИЯ.....	142
АВТОРЫ НОМЕРА	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.uroao.ru

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

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.126:370.153.3+155.4

Н. В. Мартишина

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье раскрыта сущность творческого потенциала педагога, представлена краткая характеристика его становления и развития, основное внимание уделено методологии изучения данных процессов. Исследование строилось в русле гуманистической парадигмы образования. В методологическом обосновании учтены основные философские законы, принципы детерминизма, динамизма, историзма, использована совокупность системного, гуманистического, аксиологического, культурологического, личностно ориентированного, субъектно-деятельностного, технологического и креативного подходов.

Ключевые слова: творческий потенциал педагога, становление и развитие творческого потенциала педагога, методология исследования становления и развития творческого потенциала педагога.

Abstract. This paper shows the essence of teacher's creative potential, giving a brief outline of its formation and development and paying a special attention to the methodology of research of these processes. The above research was carried out under the humanistic paradigm of education. The methodological grounding is based on the fundamental philosophical laws; a complex of systematic, humanistic, axiological, cultural, personality-oriented, self-action, technological and creative approaches being taken into account.

Index terms: teacher's creative potential, formation and development of teacher's creative potential, research methodology of teacher's creative potential.

Многоплановость методологического обоснования исследования становления и развития творческого потенциала педагога определяется сложностью изучаемых феноменов и существованием различных исследовательских позиций. В первую очередь это обусловлено пониманием сущности, структуры и критериальных характеристик самого творческого потенциала педагога, который мы рассматриваем как совокупность его возможностей для инновационных решений разноплановых задач, связанных с развитием учащихся (воспитанников), организацией образовательного процесса, профессионального сотрудничества. Творческий по-

тенциал педагога является динамической личностной структурой, состоящей из трех компонентов:

- ценностного, отражающего присущие педагогу ценностно-творческие представления и приоритеты;
- когнитивного, представленного совокупностью знаний, способствующих пониманию педагогом творческого характера его труда и влияющих на творческую организацию им профессиональной деятельности;
- деятельностного, объединившего элементы, содействующие переводу творческого потенциала в состояние актуализации (профессионально-личностная реализация педагога), в котором скрыты возможности для его дальнейшего развития.

Критериями творческого потенциала педагога выступают ценностное отношение к творчеству, в том числе педагогическому творчеству, комплексное профессионально значимое знание о творчестве, профессионально-личностная пластичность педагога. Детализация каждого из них достигнута выявлением ряда показателей (таблица).

Многоплановость методологического обоснования интересующего нас явления связана с концепцией рассматриваемых процессов, ведущими идеями которой выступают идея ценностной обусловленности и идея субъектности педагога. Становление и развитие творческого потенциала педагога инициируются признанием творчества как ценности и профессиональной необходимости, определяются принятым к соответствию идеалом педагогического творчества. Признание субъектности педагога позволяет рассматривать и оценивать данные процессы в соответствии с логикой творческого саморазвития и с позиции двойной (внешней и внутренней) детерминации. Обе эти идеи прошли противоречивый и долгий путь развития, прежде чем прочно войти в число образовательных приоритетов.

Необходимо также учитывать, что рассматриваемые процессы происходят в контексте профессионально-личностного совершенствования педагога, имеющего исторически выверенные и соответствующие современному этапу общие и индивидуальные, инвариантные и вариативные характеристики, и вписаны в систему непрерывного педагогического образования, которая как феномен существует недавно, но как идея имеет давнюю историю. Их отличает социокультурная детерминация, обусловленность актуализацией в образовании уникальности «Я» человека и творческого проявления личности, обусловленность изменением содержания и организации образования. Становление и развитие творческого потенциала педагога осуществляются с опорой на принципы гуманизации, единства объективного и субъективного (внешнего и внутреннего), цело-

стности, непрерывности, преемственности, креативности, культуросообразности, полисубъектности, индивидуализации, рефлексивности.

Критерии и показатели творческого потенциала педагога

Критерии	Показатели
Ценностное отношение к творчеству	<ul style="list-style-type: none">● осмысление и принятие ценностной природы творчества;● наличие творческих приоритетов в жизни
Ценностное отношение к педагогическому творчеству	<ul style="list-style-type: none">● осмысление и принятие ценностной природы педагогического творчества;● осознание себя субъектом творческой педагогической деятельности;● ценностное отношение к развивающейся личности учащегося (воспитанника);● ценностное отношение к другим субъектам образовательного процесса;● осознание и принятие творческой составляющей педагогических ценностей;● наличие творческого идеала и образов-ориентиров в профессии;● ценностная избирательность педагогического творчества
Комплексное профессионально значимое знание о творчестве	<ul style="list-style-type: none">● интегративное научное знание о человеке как субъекте, личности, о креативности личности;● знание специфики педагогического творчества;● творчески ориентированный педагогический кругозор;● диагностически обоснованное знание собственных творческих возможностей;● диагностически обоснованное знание творческих возможностей конкретных учащихся (воспитанников) и особенностей их деятельности в образовательном процессе;● сформированность представлений о востребованности идеи творчества в педагогической действительности и перспективах развития педагогической профессии
Профессионально-личностная пластичность педагога	<ul style="list-style-type: none">● развитые творческие способности;● умение творчески работать с информацией;● творческое владение педагогическим инструментарием

Эффективность данных процессов связана с такими условиями, как активность, самостоятельность, внутренняя свобода, рефлексивность педагога; проектирование и организация профессиональной подготовки, повышения квалификации, деятельности педагогов на ценностно-твор-

ческой основе; осуществление творческого сопровождения профессионально-личностного становления и развития педагога, сотрудничество, сотворчество; гуманная, инновационно-развивающаяся творческая среда. Высказанные положения делают востребованными различные методологические принципы и подходы.

Наконец, исследование строится в русле опирающейся на достижения многих наук (философии, психологии, педагогики, культурологии, истории и др.) гуманистической парадигмы образования – императива XXI в.

Названные позиции в своем единстве предопределили необходимость обращения к нескольким методологическим уровням: философских знаний, общенаучной и конкретно-научной методологии, в качестве которой выступает методология педагогики (Е. В. Бережнова, В. И. Загвязинский, Н. И. Загузов, А. И. Кочетов, В. В. Краевский, С. А. Писарева, В. М. Полонский, А. П. Тряпицына и др.).

Методологическое обоснование исследования становления и развития творческого потенциала педагога невозможно без учета основных философских законов: единства и борьбы противоположностей, отрицания отрицания, перехода количественных изменений в качественные. Это позволяет выявить и обосновать внутренний источник развития, заключающийся в постоянном разрешении непрерывно возникающих противоречий, а также представить движение как самодвижение. Разрешение противоречий есть не что иное, как отрицание старого новым в процессе развития, а само диалектическое отрицание есть движущее начало всякого развития. Чтобы понять то, каким образом происходит данный процесс, необходимо проанализировать его количественные и качественные изменения, их взаимосвязь и обусловленность.

Одним из значимых положений настоящего обоснования выступает постулат о наличии у предметов единичных (индивидуальных), особенных (групповых, видовых) и общих (родовых) свойств. Единичное, особенное, всеобщее – философские категории, выражающие не только объективные связи мира, но и ступени познания этих связей. Значимость опоры в педагогических исследованиях на данный философский постулат подчеркнута Б. М. Бим-Бадом: «Необходимо понять каждого как воплощенное единство общего, особенного и отдельного. В каждом неразрывно соединены общее, или общечеловеческое, особенное, свойственное данному месту, времени, группам, отдельное (единичное), неповторимое, индивидуальное» [5, с. 5].

В нашем исследовании этот постулат находит свое воплощение в том, что сущность творческого потенциала конкретного педагога, его становление и дальнейшее совершенствование во многом обусловлены неповторимой индивидуальностью профессионала, особенностями его мировосприятия и миропонимания, спецификой овладения профессией и т. д. Вместе с тем здесь вы-

деляются характеристики, присущие собственно педагогической деятельности и профессиональному педагогическому образованию в целом. И, наконец, осмысленная суть творческого потенциала педагога, необходимо помнить, что в той или иной степени он (потенциал) отличает любую личность, независимо от ее профессиональной принадлежности. Следовательно, в его структуре есть показатели общие и для разных людей, и для разных областей жизнедеятельности человека. Для понимания сущности изучаемого объекта необходимо учитывать все эти свойства в их совокупности, а также то, что они формируются в ходе практически-познавательной деятельности.

Мы опирались на положение диалектики о необходимости рассматривать вещи и явления равным образом в становлении и развитии, поскольку они есть то, что возникает, но не остается неизменным, а продолжает свое совершенствование.

Для любого педагогического исследования стратегическое значение имеет выбор методологических принципов. Мы уже указывали на ряд выявленных нами детерминаций. Логично, что мы использовали принцип детерминизма, позволивший не только глубже осознать сущность педагогической профессии, личности педагога, и в частности ее творческого потенциала, но также выявить и обосновать условия, способствующие эффективности становления и развития данной личностной структуры в системе непрерывного педагогического образования. В качестве характеристик детерминации выделяют динамичность, нелинейность и опосредованность детерминационных процессов.

Рассматривая первый из названных показателей, мы уделяем особое внимание положению о влиянии меняющихся обстоятельств жизни человека как на целостный образ его личности, так и на отдельные элементы этого образа. Творческий потенциал педагога не есть что-то приобретенное раз и навсегда. Его становление протекает в бурные и противоречивые школьные и вузовские годы, а интенсивное развитие продолжается в период активной педагогической деятельности, зависящей от особенностей субъектов образования и их отношений, испытывающей постоянное влияние социокультурной, политической, иной ситуации в обществе и т. д. В становлении и развитии творческого потенциала педагога эффект двойной детерминации – внешней и внутренней – проявляется в полной мере. Другой характеристикой детерминации выступает нелинейность, что, во-первых, позволяет отойти от поиска и обоснования только одной детерминанты, во-вторых, способствует отказу от понимания причинно-следственных связей как близких во временном интервале проявлений.

Можно утверждать, что необходимость становления и развития творческого потенциала педагога обусловлена требованиями самой профессии. Но столь же справедливо будет утверждение, что есть здесь зависимость и от

социального заказа на появление профессионалов в любой сфере деятельности, способных к творческому осмыслению происходящего, творческому прогнозированию, генерированию нового и т. п. Анализируя временные параметры связи «причина – следствие», не составляет труда найти большое количество примеров проявления в профессиональном творчестве зрелого педагога событий и впечатлений его обучения в вузе и даже школе. М. Н. Николаева, опираясь на мнение Б. Ф. Ломова, подчеркивает, что опосредование детерминации как раз и связано с выявлением промежуточных накоплений во временном разрыве причины и следствия. Оно же объясняет взаимосвязь и взаимообусловленность разных закономерностей [10].

Выделение в качестве одной из характеристик детерминации динамичности выводит нас на принципиально значимый принцип динамизма, который свидетельствует о наличии движения, изменчивости. Подобная динамика может быть прослежена в состоянии исследуемой структуры, в нашем случае в состоянии творческого потенциала педагога, в процессах его изменения. Утверждая, что динамика отмечена в состоянии творческого потенциала педагога, мы подчеркиваем наличие динамизма в такой уникальной системе, которой предстает сам человек. Данный динамизм может быть задан обстоятельствами внешнего порядка, но нередко определен чем-то внутренним, глубоко индивидуальным. Не случайно в последнее время все чаще при характеристике этой сложнейшей системы используются определения «самоорганизующаяся» и «открытая».

Одним из методологических принципов нашей работы явился принцип историзма, позволяющий познать процессы и явления в соответствии с конкретными историческими условиями, их определяющими. Данный принцип помог нам выявить и осмыслить исторические предпосылки нынешнего состояния изучаемой проблемы, осознать сущность системы непрерывного педагогического образования, понять влияние конкретного исторического момента на содержание творческого потенциала педагога и т. д. Рассматривая историю предмета или процесса, мы сталкиваемся с категорией логического, что позволяет говорить о наличии принципа единства исторического и логического. Историческое заключает в себе логическое в той степени, в какой развитие содержит в себе собственную направленность, приводящую к определенному результату. Данное диалектическое единство выражается и в том, что соотношение и взаимосвязь сторон развитого целого воспроизводит историю возникновения этого целого, историю становления его структуры. Результат содержит в себе в некотором виде процесс своего возникновения, а значит, логическое в определенной степени содержит в себе историческое.

Отмечая единство исторического и логического, следует подчеркнуть различие в связанных с ними способах исследования. Историческое иссле-

дование нацелено, как уже было отмечено, на раскрытие конкретных условий того или иного явления, обоснование последовательности исторического развития. Логический способ позволяет раскрыть роль конкретных элементов в развитой целостной системе. Вместе с тем ученые подчеркивают, что грани, отличающие эти способы, достаточно условны, подвижны.

В своем исследовании мы опирались на ряд подходов, важнейшим из которых является системный подход. Он тесно связан с ранее описанными ведущими методологическими ориентирами – системными принципами детерминизма и динамизма. Названный подход позволяет оценить естественные и искусственно созданные системы, способы достижения идеального состояния исследуемого явления. Системность нередко конкретизируется понятием «организация», которая может быть представлена во внешнем и внутреннем плане. Первый демонстрирует способы, определяемые иными людьми, складывающимися обстоятельствами; второй в полной мере зависит от самого человека. Рассмотрение становления и развития творческого потенциала педагога как системы выводит нас на необходимость обоснования наиболее эффективных способов организации жизнедеятельности и профессионально-личностного пространства педагога с позиции развития его творческого «Я». Кроме того, выбирая системный подход, мы учитывали идею Б. Ф. Ломова о том, что свойства личности относятся к той категории свойств, которые определяются как системные [9].

Заявленные в самом начале гуманистические позиции, ценностные, культурологические, субъектные характеристики рассматриваемых феноменов, позволили нам опереться на гуманистический, аксиологический, культурологический, личностно-ориентированный, субъектно-деятельностный, технологический и креативный подходы. В своей совокупности они способствуют качественному преобразованию всей системы образования, десятилетиями функционирующей на основе социоцентрического подхода, не уделяющего должного внимания отдельно взятому человеку. Составными компонентами процесса гуманизации социальных систем, в качестве одной из которых выступает и образование, предстают гуманитаризация как проникновение в общечеловеческие проблемы и демократизация как предоставление равных прав и свобод всем субъектам жизнедеятельности [4]. В новой системе образования именно человек занимает центральное место. В качестве характеристик его образа начинают выступать самостоятельность мысли, активность, направленная на созидание, богатая палитра чувств, милосердие, высокий уровень самосознания, творчество.

Вместе с тем отметим, что, к сожалению, не каждый творческий человек следует гуманистическим идеалам. Точно так же не всякий, кто ориентирован на гуманизм, является творческой личностью. Учитывая это, мы делаем вывод, что при становлении и развитии творческого потенциала

педагога огромную роль играет осмысление им своего жизненного и профессионального предназначения, сформированность у него осознанной направленности на творчество, возникновение и укрепление мотивов творческого созидания, окончательное оформление ценностных ориентиров. Каждый из нас, определяясь в собственных ценностных приоритетах, испытывает влияние различных факторов: собственного жизненного опыта; ближнего окружения (семьи, друзей, школы, коллег); социальных установок, целенаправленно или стихийно организованных и внедряемых в сознание; веры и религии; особенностей национальной истории и культуры; глобальных тенденций в развитии мирового сообщества и т. д. Ряд ценностей остаются определяющими в течение всей жизни, другие могут изменяться с возрастом или соотноситься с конкретными условиями. Огромную роль в ценностном становлении каждого человека играет получаемое им образование, образ и действия его педагогов. Мы учитывали проблему соотношения в ценностных ориентациях человека к себе и другим. То соотношение, на которое обращала внимание К. А. Абульханова-Славская, отмечая, что сбалансированность отношений к другим, к себе и других к себе позволяет человеку осуществлять эффективные коммуникации, осознавать собственную ценность, самодостаточность [2].

Уже было отмечено, что определение человеком собственного ценностного ряда есть процесс многофакторный. Соединение в нем различных влияний, индивидуальная интерпретация каждого влияния каждой личностью придает ему уникальный, лично-сообразный характер. Индивидуальность набора ценностей каждого человека, где доля наличия общих смысложизненных ориентиров существенно сократилась с показателями еще недавнего прошлого, предстает как данность современного мира. Не столь явна сейчас и базисная роль культуры в данном процессе. Мы же солидарны с мнением Р. М. Роговой, согласно которому для любого человека чрезвычайно значимо приобщение к материальному и духовному наследию предков, коим и предстает культура, умение оценивать в литературе, искусстве, народном творчестве, реальной жизни общечеловеческие, гражданские, национальные, личностные ценности [11]. Для нас важно, что к числу подобных ценностей причисляемо и творчество. Личности предоставляется возможность не только прикоснуться к национальному культурному наследию, но и осознать себя творцом культурных ценностей. Если в качестве идеалов личность выбирает образы людей, которых отличали и отличают высокая степень культуры и творчества, то ее стремление развить в себе подобные черты становится более понятной и весомой.

В. А. Сластенин и представители его научной школы отмечают, что каждый человек превращает в личностный смысл исторически концентрированный опыт, в качестве которого как раз и выступает культура.

Личность интерпретирует все богатство культуры, пропуская его через себя, свои убеждения, цели, взгляды, идеалы, ценности и т. п. В этом процессе получают свое развитие творческие способности индивида, находят выражение все внутренние резервы «Я». Здесь гораздо больше творческого, чем механического, и это не случайно, так как сама «культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а “усвоение” ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [12, с. 27].

Работая с 1990 г. в Рязанском государственном педагогическом университете им. С. А. Есенина, мы использовали культурологический подход в подготовке будущих учителей истории, иностранного языка, географии, биологии, химии. Культурологическая составляющая была включена нами в разнообразные курсы повышения квалификации педагогов города, организованных при школах города, кафедре педагогических технологий университета, городском информационно-диагностическом (методическом) центре, преподавателем и руководителем которого автор статьи является почти 20 лет. В ходе занятий студенты и слушатели курсов получали возможность не только приобщиться к общечеловеческой культуре, но и выработать собственную профессиональную культуру, способности самореализация в культуре, индивидуальную социально-педагогическую позицию, авторские технологии воспитания, обучения и развития на основе ценностей культуры, совершенствовать профессиональное мастерство и творчество. В результате такого подхода достигалось понимание учащимися социокультурной детерминации и рассматриваемых процессов становления и развития творческого потенциала педагога и социокультурной обусловленности самой педагогической деятельности. Наша работа в вузе и на курсах носила лично ориентированный, лично-сообразный характер. Мы исходили из того, что необходимо не только признавать личность важным ориентиром, ценностью в образовании, но и действовать согласно этой данности. При этом в качестве смыслового ориентира мы приняли не просто постулат о том, что педагог должен быть активным субъектом своей жизни, но взяли за образец высшую трактовку категории субъекта – творца собственной жизнедеятельности, оказывающего мощное творческое воздействие на других субъектов, предметы и явления окружающего мира. С этим связан выбор субъектно-деятельностного подхода к исследованию.

Мы отмечаем принципиальное значение поставленного Б. Г. Ананьевым вопроса об осмыслении сущностных (потенциальных и актуальных)

сил человека. «Изучение сложной совокупности актуальных и потенциальных характеристик человека как субъекта деятельности – важнейшая задача всех наук о человеке» [3, с. 170]. Важную роль играют и выводы А. Н. Леонтьева. Он предложил рассматривать в качестве субъекта человека действующего, преобразующего окружающий мир, обладающего сознанием и самосознанием, чье развитие происходит тогда, когда внутреннее действует через внешнее и тем самым субъект изменяет себя. Человек в качестве субъекта обнаруживает себя в деятельности, без которой невозможно все психическое развитие [8]. Существенный вклад в разработку проблемы внесла К. А. Абульханова-Славская. Рассматривая личность в качестве субъекта жизни, она выделила три структуры жизненного пути: жизненная позиция, жизненная линия и смысл жизни.

Жизненная позиция – это «совокупность объективных и субъективных возможностей, потенциал личности, открывающийся на основе такой позиции. Это самоопределение личности, способ осуществления личностью социальных ролей» [1, с. 138–139]. Если жизненная позиция есть некая данность, то линия жизни – это та же позиция, но реализуемая во времени. Совокупность ценностей личности предстает как смысл ее жизни. Особое значение приобретает названная характеристика при создании образа педагога. Анализируя данный подход как субъектно-деятельностный, мы исходили из того, что «деятельность – динамическая система взаимодействий субъекта с миром» [6, с. 84]. В структуре любой деятельности можно выделить ряд компонентов. Исследователи приходят к выводу, что в их качестве выступают потребность в труде, мотивы, цель действия, средства, предметы, результат.

Следует подчеркнуть, что каждый из предложенных компонентов может трактоваться и как общий, и как индивидуальный показатель. Так, например, труд, выведенный в качестве основной потребности профессиональной деятельности, имеет разные качественные характеристики. В ходе нашего исследования мы выделили наиболее часто приводимые качественные определения труда: творческий; требующий инициативы и активности; интересный; приносящий моральное и материальное удовлетворение; высокооплачиваемый и низкооплачиваемый; значимый для себя, для других, для общества в целом; рутинный, связанный с выполнением готовых образцов; бесполезный. Вступая в разные сочетания, они уточняют характер трудовой деятельности. Субъектно-деятельностный подход определяет такое становление и развитие творческого потенциала педагога, которое, с помощью всей совокупности средств, форм, методов и приемов, вписывается в предметное и социальное содержание профессиональной деятельности. И здесь возникает потребность в использова-

нии технологического подхода, привлекающего теоретиков и практиков педагогики идеей управляемости образовательным процессом.

М. М. Левина, изучая технологии профессионального педагогического образования, справедливо замечает, что педагогическая технология является проектом педагогических действий, управления учебной деятельностью. При этом «несомненно, что эти педагогические действия предусматривают определенные учебные действия, так как они являются детерминантами учебного процесса. Педагогическая технология – это проект и реализация системы последовательного развертывания педагогической деятельности, направленной на достижение целей образования и развития личности учащихся» [7, с. 14].

Мы учитывали момент технологизации образовательного процесса при моделировании изучаемых процессов и убедились, что студенты как будущие педагоги, овладевая разнообразными педагогическими технологиями, значительно активнее проявляют себя в образовательном процессе, свободнее чувствуют себя в ситуации решения сложных учебно-воспитательных задач, стремятся четче обозначить свою профессиональную позицию. Для состоявшегося педагога технологическая компетентность во многом означает его независимость от внешних обстоятельств, способность повышать эффективность своего труда с оптимальными затратами. Владение технологиями не предполагает отмену творчества в профессии, наоборот, они позволяют комбинировать различные стили, усиливать наиболее удачные моменты своей деятельности и скорректировать неудачные действия, что свидетельствует о проявлении субъектного развития педагога. Возможность же подобного развития ученые (В. А. Сластенин, Н. Е. Мажар, Л. С. Подымова) связывают с наличием творческого потенциала. Изучая его сущность, стремясь понять суть и особенности его возникновения и совершенствования, невозможно не обратиться к креативной парадигме образования и заявленному в ее контексте креативному подходу. Как невозможно не согласиться с тем ее постулатом, что одна из актуальных задач сегодняшнего дня – создание условий, при которых потенциальная «творческая» каждого педагога получит максимальные возможности для реализации, обусловит становление и развитие его творческой индивидуальности.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. М.: Наука, 1987. 220 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. тр.: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.

4. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения: моногр. 2-е изд., испр. и доп. Рязань: Рязан. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2004. 287 с.

5. Бим-Бад Б. М. Антропологические основания теории и практики образования // Педагогика. 1994. № 5. С. 3–10.

6. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.

7. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 272 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 225 с.

9. Ломов Б. Ф. Личность в психологии с позиций системного подхода // Психол. журнал. 1987. Т. 2, № 1. С. 3–17.

10. Николаева М. В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: моногр. Волгоград: Перемена, 2006. 356 с.

11. Рогова Р. М. Развитие гуманистического мировоззрения и ценностных ориентаций личности. М.: Ин-т развития личности РАО, 1996. 144 с.

12. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: МАГИСТР, 1997. 224 с.

УДК 316.334:37

Н. Б. Титова

ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ИТОГИ РЕФОРМЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЗГЛЯД ШКОЛЬНЫХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы реформирования системы среднего школьного образования с точки зрения непосредственных участников этого процесса – школьных учителей. Опрос осуществлялся методом экспертного интервью. Учителя подвели предварительные итоги реформирования с позиций анализа позитивных и негативных изменений, происшедших в сферах оптимизации учебного процесса, взаимоотношений субъектов образования, изменения положения учителей.

Ключевые слова: образовательная политика, модернизация, компетенции, воспитание, обучение.

Abstract. The paper presents school teachers' opinion on the problems of reforming secondary education. The research is based on the interview data. Preliminary

results include both positive and negative changes in optimization of teaching, relations of teachers and students, teacher's repositioning.

Index terms: educational policy, modernization, competencies, upbringing, teaching.

Проблема целесообразности школьной реформы все чаще обсуждается в последнее время и профессиональным сообществом, и учеными, и экономистами, и политиками. Все согласны с тем, что изменения необходимы, но представления относительно того, как и что менять, расходятся, в то время как качество школьного образования ухудшается.

Наша статья посвящена анализу мнений о модернизации среднего школьного образования. Исследование проводилось методом экспертного интервью. Экспертами выступили 15 школьных учителей нескольких средних школ г. Екатеринбурга, со стажем работы от 20 до 40 лет, имеющих высшее образование. Среди них были два представителя школьной администрации – директор и завуч начальной школы; преподаватели гуманитарных дисциплин – истории, обществознания, русского языка и литературы, а также один учитель начальных классов. Мы проанализировали их мнения относительно тех изменений – позитивных и негативных, что произошли в школе с 2001 г. На наш взгляд, рассматриваемая проблема актуальна еще и потому, что взаимосвязь качества школьного и вузовского образования очевидна. Однако автору статьи все чаще приходится встречаться с тем, что уровень компетенций студентов, бывших школьников, становится все ниже. Если школьная реформа изначально была направлена на улучшение качества образования, то в чем причины обратного эффекта?

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., где указываются приоритеты образовательной политики, отмечается, что для повышения качества образования государство гарантирует следующее:

- обучение на учебно-материальной базе с использованием современного учебно-лабораторного оборудования и учебной литературы;
- обучение в условиях, обеспечивающих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность;
- переход к введению единого государственного экзамена, осуществляемый на основе результатов эксперимента, с целью повышения объективности итоговой аттестации выпускников общеобразовательной школы и обеспечения равных возможностей на получение среднего и высшего профессионального образования [2, с. 9].

Для обеспечения указанных гарантий предлагается принять ряд мер, способствующих достижению следующих условий:

- сделать воспитание приоритетным направлением сферы образования;

- разработать и ввести в действие государственные стандарты общего и вариативного образования;

- провести оптимизацию учебной, психологической и физической нагрузки учащихся за счет разгрузки общего образования, использования эффективных методик обучения, личностно-ориентированного подхода к учащимся, профилизации обучения;

- усилить роль дисциплин, способствующих успешной социализации учащихся, – экономики, истории, права, русского и иностранных языков, обеспечить компьютерную грамотность;

- обеспечить знание выпускниками средней школы на уровне функциональной грамотности как минимум одного иностранного языка [2, с. 12–14].

Исходя из этого, для анализа современной ситуации в сфере реформирования средней школы мы выделили несколько блоков. Рассмотрим их подробнее.

Организация учебного процесса. В данный блок входят такие элементы, как обеспеченность школ педагогическими кадрами, наличие современного технического оснащения и библиотеки, отвечающей всем современным требованиям, включая полные комплекты учебников по всем дисциплинам с 1-го по 11-й класс. Важным элементом организации учебного процесса является осуществление разгрузки учащихся за счет интенсивных методов обучения (интерактивных, инновационных методик).

Содержание учебного процесса. Элементами этого блока являются качество содержания учебных программ (госстандарт), качество содержания учебников, возможность введения дополнительных образовательных услуг, усиление роли социализирующих дисциплин: истории, обществознания, русского и иностранных языков, экономики, информатики при сохранении достаточного уровня естественнонаучного знания.

Автор обращает внимание читателей на тот факт, что в тексте Концепции, где говорится о роли в процессе социализации некоторых дисциплин, не упоминается такой предмет, как литература. И это несмотря на то, что известные деятели мировой культуры всегда отмечали огромное воспитательное, социализирующее значение этой сферы знания.

Методический уровень учебного процесса. Сюда мы включаем следующие элементы: наличие в продаже качественной современной литературы для учителей, существование своевременных курсов повышения квалификации (по содержанию дисциплины и методике обучения), наличие дифференциации и индивидуализации обучения учащихся.

Мониторинг качества образовательного процесса. Нас интересует, насколько изменились способы повседневного контроля качества знаний, а также мнения относительно единого государственного экзамена.

Взаимоотношения между субъектами образовательного процесса. Элементами этого блока являются следующие проблемы: взаимосвязь процессов воспитания и обучения, наличие защиты прав всех субъектов образовательного процесса, гуманизация форм взаимодействия между учителями и учениками, потребность в профессиональных психологах и юристах в школе.

Изменения в положении учителей. Обращаясь к этому блоку, мы рассматриваем проблему материальной обеспеченности педагогов, а также степень их занятости (определяемую школьной и внешкольной работой).

Все опрошенные эксперты отметили, что педагогических кадров в школе катастрофически не хватает, молодежь не идет работать в школу, поскольку не удовлетворена низкой оплатой труда и ощущает свою социальную незащищенность. Эксперт – директор школы – отметил, что ситуацию не спасают даже социальные льготы (20 тысяч подъемных, присвоение первой категории сразу после окончания университета без предварительной аттестации). Следствием является старение преподавательского состава, средний возраст которого равен 45–50 годам. Эксперты выражают обеспокоенность тем, что если ситуация не изменится, то неизбежно прервется преемственность поколений. В настоящее время эта проблема особенно актуальна, так как качество теоретических знаний и методической подготовки выпускников педагогических вузов неуклонно падает. Уходит в прошлое уникальный опыт старшего поколения учителей.

Как позитивный момент реформирования было отмечено техническое переоснащение школ, появление в них современных компьютерных классов с выходом в Интернет, интерактивных досок. Педагоги особо подчеркивают значимость подключения школ к сети Интернет, что дает возможность выхода школьника в большой мир, тем более что персональные компьютеры есть далеко не у всех учащихся.

Что касается школьных библиотек, то был отмечен высокий уровень их обеспеченности в образовательном учреждении (ОУ) повышенного статуса, где есть все необходимое для поддержки учебного процесса, хотя проблема приобретения литературы, художественной и учебной, здесь во многом решается за счет родителей. Иная ситуация в обычных средних школах, где даже учебники по основным дисциплинам лишь на 70% предоставляются бесплатно. В результате перед учителями встает задача регулирования межличностных конфликтов с участием родителей, недоумевающих по поводу того, что у одних учебники платные, другие же получают их бесплатно. Говоря о художественной литературе, эксперты вспоминают опыт своих школ, где родители учащихся с 1-го по 10-й класс собирают деньги для пополнения школьного библиотечного фонда, поскольку

ку старые фонды в таком состоянии, что пользоваться ими уже затруднительно из-за крайней ветхости.

Безусловно, позитивным явлением опрошенные называют возможность использования разнообразных инновационных методик, способствующих переходу от экстенсивных методов обучения к интенсивным. Чаще всего в образовательном процессе применяются игровые, поисковые технологии, дискуссии, реже – информационные технологии.

Анализируя содержание учебного процесса, абсолютно все специалисты отметили несогласованность учебных программ с содержанием учебников и ЕГЭ. Директор школы подчеркнула, что особенно печальна ситуация с гуманитарными дисциплинами, прежде всего историей. В целом учителя негативно относятся к изменениям в этой сфере. Так, в первой половине 1990-х гг. часов, отведенных на изучение русского языка, литературы и истории, было больше. Распространившиеся в настоящее время тестовые способы контроля знаний, в том числе ЕГЭ, приводят к тому, что школьники не имеют возможности научиться правописанию и умению анализировать текст. Помимо этих недостатков эксперты указывают на нестабильность учебных программ, их низкое качество. Все преподаватели истории отмечают безусловный вред, который несет в себе переход с линейной системы изучения дисциплины на концентрическую. С одной стороны, учащиеся 8–9-х классов не в состоянии в полной мере понять всю сложность экономических и социально-политических процессов, происходивших в России и Европе в XIX–XX вв. С другой стороны, в 10-м классе, когда интерес к истории XX в. наиболее высок, школьники вынуждены вновь начинать изучение истории с Древней Руси, что существенно снижает мотивацию познавательной деятельности.

Позитивным явлением эксперты считают возможность выбора учебной литературы. Эксперт, работающий в начальной школе, отмечает, что содержание учебников стало богаче, однако методическое обеспечение оставляет желать лучшего. Учителя старших классов считают большим недостатком современных учебников академичность стиля, описательный характер текста, несогласованность образовательного стандарта с содержанием учебника. Эксперты называют продуктивной уже испытанную систему, при которой авторов учебника двое: теоретик и методист, знающий специфику возрастной психологии.

Вопрос, связанный с деятельностью кружков и факультативов, вызвал противоречивую реакцию экспертов. С одной стороны, они рассказывают о том, как активно работают кружки и факультативы у них в школе, с другой – негативно оценивают прекращение бюджетного финансирования дополнительного образования в школах с января 2009 г. Во

всех школах, кроме ОУ повышенного статуса, бесплатные кружки пришлось закрыть. Уменьшение доли дополнительных образовательных услуг, безусловно, отразится на качестве воспитательной работы. Особенно резкую критику вызвало решение прекратить бюджетное финансирование группы продленного дня для учащихся начальной школы. Учителей беспокоит, что в результате учащиеся 1–4-х классов после уроков будут предоставлены сами себе, что небезопасно для их жизни и здоровья.

Абсолютно формальным считают эксперты усиление значимости социализирующих дисциплин. Так, например, в начальной школе, сократив количество часов на русский язык, вводят дисциплину «Детская риторика». Более того, практически по всем социализирующим предметам (кроме иностранного языка и информатики) сократили количество часов на их изучение. Что касается иностранного языка, то эксперты отмечают невысокое качество обучения предмету. Если не принимать во внимание уменьшение количества часов на изучение дисциплин в целом, каких-либо изменений не наблюдается.

Методический уровень обеспечения педагогов эксперты оценивают неоднозначно, их мнения разделились. Например, историки полагают, что качество методических пособий крайне низкое: по сути, методик нет. Пособия включают лишь перечисление дополнительных фактов и их толкование; впрочем, есть интересные пособия, представляющие инновационные технологии, и неплохие задачки для учащихся, которые можно использовать на уроках. Учителя русского языка и литературы говорят о неоднородном качестве методических пособий, кроме того, они замечают, что за всей выпускаемой литературой уследить невозможно. Все эксперты считают, что для начинающих учителей методической литературы очень мало. Существует и проблема курсов повышения квалификации. Поскольку бесплатные курсы практически отсутствуют, повышение квалификации учителем оплачивает школа. Эксперты из гимназии отметили, что материальные возможности оплаты таких курсов у их учебного заведения есть, однако учителя настолько перегружены, что не имеют ни времени, ни сил для их посещения. Обычные же средние школы не способны финансировать обучение специалистов.

Особенно бурную реакцию вызвал вопрос о целесообразности всеобщего введения ЕГЭ. В своем мнении эксперты разделились на три группы. Большинство учителей воспринимают нововведение негативно и видят во введении обязательного тестирования угрозу формированию самостоятельного мышления, речи, личностному подходу. Принудительное тестирование нарушает права личности. Педагоги полагают, что «натаскивать» на ЕГЭ смогут только те родители, кто имеет возможности на-

нять репетитора для своего ребенка, а значит, нарушаются гарантии равного доступа к качественному высшему образованию. Эксперт, которым является директор школы, отметил, что поскольку содержание ЕГЭ по всем предметам не совпадает с образовательным стандартом, самостоятельно подготовиться к тестированию невозможно, а следовательно, неизбежны материальные затраты на подготовку к нему. Вторая группа экспертов уверена, что такой экзамен прекратит доступ к переписыванию и исправлению экзаменационных работ, но у педагогов появляется другая возможность: помогать учащимся отвечать на вопросы ЕГЭ. Эксперты, составившие третью группу, полагают, что система сама себя уравнивает. По мере того как качество образования будет падать, уровень требовательности к компетенциям, которые и контролирует ЕГЭ, продолжит снижаться, пока не пропадет смысл самого тестирования. В этом случае проще будет передать проблему адаптации выпускника к экзамену на откуп школе. Интересно, что такой вариант развития событий прогнозируют как эксперты из гимназии, так и из школ.

В сфере повседневного контроля ничего существенно не изменилось, его формы остались прежними.

Следующий интересовавший нас вопрос – насколько эффективно функционирует система защиты прав всех субъектов образовательного процесса. Эксперты отмечают, что в современной школе не защищены все субъекты образовательного процесса: ученики от произвола учителей, педагоги от агрессии учащихся. Кроме того, при новой системе оплаты труда усиливается зависимость педагогов от администрации школы. Не защищены и авторские права. Типична ситуация, когда районная администрация образования или служащие Института развития регионального образования используют авторские программы или разработки школьных учителей, чей труд при этом не представлен в собственных публикациях и не оплачен, причем вопросы заимствования идей и авторства разработок не ставятся.

Проблема защищенности прав субъектов образования тесно связана с проблемой гуманизации взаимоотношений двух основных участников образовательного процесса – учителей и учащихся. Повлияла ли реформа образования на эти отношения? Абсолютно все эксперты заявили, что гуманистические формы взаимодействия не привились в нашей школе, скорее наоборот, отношения становятся все более жесткими и сложными. К сожалению, отсутствуют (или прослеживаются очень слабо) взаимосвязи между обучением и воспитанием, а значит, ребенок получает неполноценное образование. Причин тому несколько. С одной стороны, с точки зрения учителей, школьники под влиянием социализирующих средств

массовой информации становятся все более агрессивными и этот процесс накладывается на возрастную подростковую бескомпромиссность, жестокость, максимализм. С другой стороны, имеет место непонимание учителями своих учеников, во многом связанное с разрывом между поколениями, их ценностями, нормами. Как субъекты образовательного процесса в школе встречаются поколения советского и постсоветского периодов. Более того, в условиях дегуманизации окружающей социальной среды отношения между подростками становятся более конфликтными и жестокими. В этих условиях, подчеркивают эксперты, возникает потребность в профессиональной психологической и правовой помощи. Однако с января 2009 г. ставки этих специалистов сокращены. Одновременно и психолога, и юриста могут себе позволить только гимназии, где их услуги оплачиваются родителями.

Как оценивают эксперты изменения в положении учителей? Г. Е. Зборовский отмечает, что одна из наиболее актуальных проблем образа жизни учителей школы – острый дефицит свободного времени. По его данным, в будние дни у учителя свободного времени в 2 раза меньше, чем в среднем у представителей других профессий [1, с. 244]. В настоящее время на работу, связанную с профессией, в школе и вне ее в будний день у педагога уходит в среднем до 9–10 часов.

Что касается материального положения учительства, то оно несколько раз менялось с 2001 г.: от повышения заработной платы до весьма противоречивой ситуации с оплатой в настоящее время. Поскольку в новой системе оплаты финансирование зависит от количества учащихся, в тех школах, где оно составляет от 25 человек и больше, ситуация с оплатой не изменилась, но там, где оно меньше, учителям снизили зарплату. Эксперты указывают на несправедливость такой системы, поскольку длительность подготовки к уроку не связана с названным показателем. Необходимо также учитывать, что с января 2009 г. были ликвидированы все дополнительные бюджетные ставки (кружки, факультативы, дополнительные занятия, группы продленного дня), что не могло не отразиться на материальном положении учителей.

И наконец, экспертам был задан вопрос: «Что бы Вы предложили для реформирования средней школы?». Спектр предложенных мер достаточно широк: отменить ЕГЭ, пересмотреть образовательные стандарты, увеличить количество часов на изучение отдельных дисциплин. Интересно мнение эксперта из гимназии, которая предлагает отменить профильное обучение. Мотивация следующая: учащиеся гуманитарных классов получают неполноценное естественнонаучное и математическое образование, а математики и естественники – неполноценное гуманитарное, по-

сколько большую часть времени тратят на профильные предметы, экономия его за счет непрофильных. Предлагалось также вернуть систему обязательного распределения молодых специалистов, т. е. вновь обратиться к наставничеству со стороны работающих после пенсии педагогов-стажистов, выделив часть ставки для оплаты их труда. Все педагоги единодушно заявили, что реформы должны проводить люди, знающие школу изнутри и понимающие ее. В процессе реформирования необходимо проводить периодические консультации с субъектами образовательного процесса. И, разумеется, говорилось о достойной оплате педагогического труда, социальной рекламе, позитивно освещающей профессию педагога.

В целом необходимо отметить, что эксперты как специалисты понимают необходимость реформирования школьного образования, однако считают, что реформы, проводимые с 2001 г., не привели к позитивным результатам, в том числе и потому, что осуществлялись без согласования и консультирования с педагогическим сообществом.

Литература

1. Зборовский Г. А., Шуклина Е. А. Социология образования: учеб. пособие. М.: Гардарики. 2005. 383 с.
2. О Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года // Бюл. М-ва образования Российской Федерации. Высш. и проф. образование. М.; Моск. лицей. 2002. № 2. С. 3–31.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 378.147

П. Ф. Кубрушко

НОВЫЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. В статье проведен анализ цикла работ о применении синергетического подхода к структурированию содержания непрерывного естественнонаучного образования. Отмечена актуальность постановки вопроса о формально-математической характеристике содержания образования в свете возможностей, предоставляемых Интернетом.

Ключевые слова: содержание образования, деятельностный подход, детерминанты содержания образования, сквозные линии, синергетика, эволюция научного знания, структура научного знания.

Abstract. The paper analyses a number of works on the application of the synergetic approach to structuring the content of continuous natural-science education, stressing the relevance of the Internet opportunities for the formal-mathematical characteristics of the content of education.

Index terms: the content of education, action approach, determinants of the content of education, end-to-end lines, synergetics, evolution of scientific knowledge, structure of scientific knowledge.

Теория построения содержания образования имеет довольно длительную историю, она прошла ряд этапов и получила всестороннее освещение в большом числе работ и ряде монографий [1, 2]. Ее развитие востребовано и в настоящее время. В частности, одним из аспектов содержания образования, который подвергается исследованию, является формально-математическая сторона структуры содержания образования [3, 4]. Специальное изучение характера структуры содержания образования с точки зрения математического описания в литературе отсутствует. Это было обусловлено тем, что приоритетными при изучении содержания образования были задачи, связанные с анализом и упорядочением обширного эмпирического материала, предоставленного педагогической практикой и развитием соответствующей методологии такого анализа. Иными

¹ Статья перепечатана из журнала «Теория и методика профессионального образования. Вестник ФГОУ ВПО МГАУ». 2009. № 5(36) с разрешения автора и редакции журнала «Теория и методика профессионального образования».

словами, первоочередными задачами, связанными с потребностями собственно научной педагогики и практики, являлись задачи неформального характера. Для их решения оказалось достаточным сформулировать два важнейших принципа формирования содержания образования: «Принцип двойного вхождения базисных компонентов в систему» и «Принцип функциональной полноты образования». Поэтому математические аспекты структуры содержания образования были отодвинуты на второй план, хотя их наличие не оставалось незамеченным. Так, в монографии В. С. Леднева «Содержание образования» специально отмечено: «Типов структур существует, как известно, много и классифицируются они по различным признакам, но это тема философско-математического исследования». Таким образом, более подробный анализ математических аспектов характера структуры содержания образования может представлять интерес с точки зрения педагогической теории и практики. Попытка такого анализа предпринята в работах М. Г. Гапонцевой, В. А. Гапонцева и В. А. Федорова [3, 4]. В первой из них на основе реальной практики процесса обучения (одна из сторон содержания образования) делается вывод о том, что структуру содержания образования можно охарактеризовать, используя понятие древовидного графа, имеющего множество точек ветвления. Этот геометрический образ, по мысли авторов, подводит к возможности опереться на понятийный аппарат и качественные закономерности синергетики – современной междисциплинарной науки, которую в последнее время все чаще используют при описании сложных нелинейных систем. К таким системам авторы обоснованно относят социальные институты общества, призванные осуществлять накопление и передачу знаний. Во второй работе с позиций синергетического подхода проведен анализ точек бифуркации (точек ветвления) научного знания, которые возникают в ходе его эволюции при отделении от общего ствола научного знания фундаментальных дисциплин, таких как математика, физика и химия. При этом из названия работы следует, что авторы рассматривают научное знание как одну из детерминант содержания непрерывного естественнонаучного образования. Отметим, что название «Влияние эволюции научного знания на структуру содержания естественнонаучного образования» неточно передает мысль. Из текста статьи следует, что имеется в виду не учет влияния эволюции научного знания непосредственно на структуру содержания образования, а учет характера эволюции, как дополнительной характеристики детерминанты содержания естественнонаучного образования, на характер структуры содержания образования. Вторая неточность заключается в том, что в рамках самой работы анализ ограничен только характеристикой структуры детер-

минанты и не доведен до самого содержания образования. Убедительным представляется вывод о том, что с формально-математической точки зрения описывать структуру этих объектов такими сравнительно простыми геометрическими объектами, как конечный древовидный граф, затруднительно. Это заставляет задуматься о смысле таких установившихся терминов содержания образования, как «сквозная предметная линия», и дает возможность рассматривать объекты, обозначаемые этими терминами как сложные, наделенные внутренней структурой и взаимодействующие между собой. Последнее естественным образом включает в качестве структурного элемента содержания образования межпредметные интегративные связи и позволяет на языке геометрических образов рассматривать известную проблему согласования и синхронизации содержания образования [1, 2].

Необходимо отметить, что использование синергетического подхода при анализе содержания непрерывного естественнонаучного образования носит обоснованный характер и не является стремлением примкнуть к волне интереса к синергетике. Об этом говорят принципы, сформулированные авторами работ [3, 4] в ходе дискуссии по вопросам о возможности и целесообразности применения синергетического подхода в педагогике. Это обсуждение проходило на страницах журнала «Образование и наука» в 2004–2008 гг. [5–11]. В итоге этой дискуссии были сформулированы положения, при соблюдении которых перенос методов некоторой научной дисциплины в область педагогических исследований можно считать эффективным: «перенос имеет право на существование, если его результатом является решение некоторых конкретных проблем педагогической науки и практики, подтвержденное анализом эмпирического материала и согласованное с методами, развиваемыми в рамках самой педагогики». Это условие кажется довольно банальным, но можно согласиться с тем, что часто наблюдается нарушение, которое приводит к обременению понятийного аппарата педагогики неспецифичными терминами и понятиями. В этом отношении можно констатировать, что данное ограничение достаточно тщательно соблюдено авторами рассматриваемых работ. Действительно, в этом конкретном случае применение понятийного аппарата синергетики преследует в качестве цели исследование структуры содержания непрерывного естественнонаучного образования, т. е. решение хорошо известной проблемы педагогической теории. Необходимость ее решения именно на основе синергетического подхода соотносится с другой актуальной проблемой педагогической практики, возникающей как кризис, связанный с перегрузкой учебных программ из-за давления, оказываемого экспоненциальным ростом объема научного знания [6–12]. Это давление авторы интерпретируют

как внешнее воздействие на систему образования и ее институты, которое при достижении порогового значения должно привести, согласно положениям синергетики, к возникновению точки бифуркации и после ее прохождения к перестройке структуры содержания образования и появлению новых структурных элементов, специализация которых позволяет системе справиться с возникшим кризисом.

В качестве такого нового структурного элемента непрерывного естественнонаучного образования предлагается рассматривать локальный интегративный курс «Естествознание». По мысли авторов, он должен взять на себя функции создания целостной картины, объединяющей ряд элементов математического, естественнонаучного и гуманитарного циклов. Методология формирования такого локального интегративного курса изложена в одной из ранних работ авторов [12], т. е. предвосхищает тот результат, к которому приводит анализ, проведенный позднее на основе синергетического подхода [3, 4, 6–8]. Тем не менее требование конкретного вклада от применения нового для педагогики метода исследования соблюдено. Следует также отметить, что применение синергетического подхода проводится в рамках известного в педагогической науке деятельностного метода анализа содержания образования в варианте, развитом академиком РАО В. С. Ледневым. При этом в своих построениях авторы опираются на конкретный эмпирический материал педагогики и истории науки. Таким образом, все условия, которые были декларированы как обязательные при переносе современных методов других наук в область педагогики, авторы предложенного варианта в случае применения синергетического подхода тщательно соблюдали, включая требование конкретного приложения результатов к проблемам педагогики [13, 14]. Это обнадеживает и отделяет рассматриваемые работы [3, 4, 6–8, 12–14] от потока предложений по использованию синергетического подхода в педагогике, которые носят (по большей части) поверхностный и декларативный характер.

Предложенный вариант применения синергетического подхода при анализе структуры содержания непрерывного естественнонаучного образования имеет одну важную особенность, которую сами авторы предложения не выделяют специальным образом. Она в их изложении остается отодвинутой на второй план, хотя, возможно, именно этот результат является наиболее ценным с точки зрения педагогической теории. Речь идет о том, что в рамках предложенного варианта синергетического подхода структура содержания научного знания предстает как результат возникновения цепочки точек бифуркации, каждая из которых связана с преодолением очередного кризиса «перепроизводства» научного знания. В рамках деятельностного подхода научное знание является одной из де-

терминант содержания образования и соответственно следует ожидать, что эти точки бифуркации определенным образом проявляются в содержании образования. Разумеется, природа «кризисов», приводящих к необходимости на определенных этапах развертывания содержания образования (имеется в виду его временная развертка) усложнять его структуру, отличается от природы тех «кризисов», которые отражены в эволюции научного знания, но наличие связи между ними достаточно очевидно. Исследование этой связи требует детального сопоставления истории развития науки и структуры сложившейся системы содержания образования. Такое исследование только намечено в цикле работ, рассмотренном здесь, и в качестве основного недостатка этих работ как раз и следует отметить недостаточный объем эмпирического материала и отсутствие систематичности в сопоставлении содержания непрерывного естественнонаучного образования и его детерминанты – научного знания. Аналогичный недостаток присутствует и при построении локального интегративного курса «Естествензнание» как нового структурного элемента содержания непрерывного естественнонаучного образования [12]. В основу методики построения положен своеобразный вариант тезаурусного метода. Особенностью этого варианта является анализ логического статуса понятий, которые должны входить в ядро области пересечения естественнонаучных дисциплин. Эти понятия делятся на три группы: индуктивные, дедуктивные и синтетические, а затем рассматриваются особенности общих понятий этих трех групп (которые и должны войти в ядро) с точки зрения возможности их использования для построения учебного курса. Анализ приводит к выделению среди всех общих понятий особой группы понятий, связанных с симметрией. Этот вывод опирается на небольшой объем рассмотренных понятий. Скорее можно говорить о примерах и о некотором фрагментарном наброске предлагаемого подхода. Очевидно, необходимо его углубление, использующее больший объем рассматриваемых понятий, и в этом случае можно ожидать не простой констатации необходимости опираться при построении локального интегративного курса на понятия, связанные с симметрией, но и раскрытия иерархии симметрии и ее специфики, необходимой для построения того или иного интегративного курса. Этот подход является развитием принятого в педагогике деления содержания некоторого круга близких дисциплин на инвариантную и вариативную части. Он переводит проблему разделения этих частей на язык математики, что может принести в перспективе результаты, полезные для педагогики.

Анализ формально-математического аспекта структуры содержания непрерывного естественнонаучного и непрерывного образования вообще

и связанная с этим постановка вопроса о возможных вариантах эволюции этой структуры могут оказаться востребованными именно в настоящее время. Это связано с возможностью переноса части образовательного процесса (самообразования) в компьютерные сети Интернета, что реально способно сделать образование непрерывным. В этом случае возникнет острая необходимость организации соответствующего обеспечения, а это потребует создания математических моделей содержания образования.

Литература

1. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования: моногр. 2-е изд., дораб. М.: Гардарики, 2006. 207 с.
2. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высш. шк., 1991. 224 с.
3. Гапонцева М. Г. Влияние эволюции научного знания на структуру содержания естественнонаучного образования / М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, В. Л. Гапонцев // Теория и методика профессионального образования: вестн. ФГОУ ВПО МГАУ. 2008. № 6/1 (31). С. 58–65.
4. Гапонцев В. Л. Структура содержания естественно-научного образования / В. Л. Гапонцев, В. А. Федоров, М. Г. Гапонцева // Теория и методика профессионального образования: вестн. ФГОУ ВПО МГАУ. 2007. № 4 (24). С. 118–121.
5. Алексеев Н. А. Размышления о синергетике в педагогике // Образование и наука. Изв. Урал отд-ния Рос. акад. образования. 2004. № 6 (30). С. 102–106.
6. Гапонцева М. Г. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественно-научного образования / М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, В. Л. Гапонцев // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2004. № 6 (30). С. 89–102.
7. Гапонцева М. Г. Синергетическая в педагогике: целесообразность переноса / М. Г. Гапонцева, В. Л. Гапонцев, В. А. Федоров // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2008. № 9 (57). С. 100–109.
8. Гапонцева М. Г. Синергетический подход в педагогической науке: границы и условия применения / М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, В. Л. Гапонцев // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2006. № 5 (41). С. 13–20.
9. Гончаров С. З. О синергетике редукции и эвристике / С. З. Гончаров // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2005. № 2 (32). С. 114–124.

10. Мукушев Б. А. Синергетика в системе образования / Б. А. Мукушев // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2008. № 3 (51). С. 105–122.

11. Штейнберг В. Э. Синергетика и технологии обучения / В. Э. Штейнберг // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2005. № 1 (31). С. 109–111.

12. Гапонцев В. Л. Курс «Естествознание» как интегрирующий фактор непрерывного образования / В. Л. Гапонцев, М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров, Е. В. Ткаченко // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2001. № 3 (9). С. 3–17.

13. Гапонцев В. Л. Аттестационные педагогические измерительные материалы по дисциплине «Концепции современного естествознания»: выявленные проблемы / В. Л. Гапонцев, В. А. Федоров, М. Г. Гапонцева // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования, 2007. № 4 (46). С. 113–122.

Гапонцева М. Г. Интегративный подход в математике и естествознании как средство развития познавательной активности учащихся / М. Г. Гапонцева, В. А. Федоров // Образование и наука. Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования. 2002. № 4 (16). С. 123–140.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147:376

И. А. Филатова,
О. Л. Алексеев

О СТРУКТУРЕ МОДЕЛИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье с позиций многоаспектного подхода рассматриваются структурные и функциональные связи в системе деонтологической подготовки специальных педагогов.

Ключевые слова: деонтологическая подготовка специальных педагогов, профессионализм, деонтологическая культура, компетентность.

Abstract. The paper considers structural and functional relations in the system of deontological training of special teachers, the multidimensional approach being used.

Index terms: deontological training of special teachers, professionalism, deontological culture, competence.

Актуальность проблемы деонтологической подготовки в системе педагогического профессионального образования и формирования деонтологической культуры как структурного компонента общей культуры личности педагога подчеркивается в работах К. М. Левитана, Г. А. Карахановой, Н. Д. Никандрова и др. Авторами определены основы педагогической деонтологии, дано ее определение, разработана концепция развития деонтологической культуры учителя в системе непрерывного профессионального образования.

Однако ощущается явный дефицит исследований, посвященных проблеме деонтологической подготовки специальных педагогов, хотя требования к профессиональным качествам и формированию личности специалистов этой категории, предопределяющие нормы профессионального поведения, идеалы, ценности, возможности профессиональной мобильности и профилактики профессионального самовыгорания, постоянно возрастают.

Приходится констатировать, что на сегодняшний день, несмотря на существенное развитие педагогической теории и практики, целостная модель деонтологической подготовки специалистов сферы специального

образования не разработана. Перед нами стоит задача обосновать и спроектировать такую модель для системы высшего профессионального образования. Решение этой задачи невозможно без использования комплексного, системного, синергетического, антропоцентрического, аксиологического и акмеологического подходов.

В данной статье мы попытаемся провести обобщенный структурно-функциональный анализ и выделим основные признаки системы деонтологической подготовки специальных педагогов на основе системного подхода и метода моделирования, применяемого для изучения процессов, скрытых для прямого исследования.

Идеи системности были заложены в работах Б. Г. Ананьева, П. К. Анохина, Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна. Системный подход в качестве методологии общенаучного познания выделился на основе общей теории систем Л. Берталанфи, теории социальных систем Т. Парсонса и др.

Поскольку система деонтологической подготовки специальных педагогов относится к социальным системам, то в качестве базового мы используем определение, данное Т. Парсонсом. Он считает, что социальная система состоит «из множества действующих лиц, взаимодействующих друг с другом в ситуации, которая обладает, по меньшей мере, физическим аспектом, т. е. находится в некоторой среде действующих лиц, мотивации которых определяются тенденцией к *оптимизации удовлетворения*, а их отношения к ситуации, включая также отношения друг к другу, определяются и опосредуются системой общепринятых символов, являющихся элементами культуры» [8, с. 78].

Автор вводит понятие системы действий: так как действия не бывают единичными и дискретными, они организованы в системы. Независимыми осями организации элементов системы действия являются система личности, культурная и социальная системы. При этом ни одна из этих систем не может быть сведена к другой или к их комбинации, но каждая из систем необходимо предполагает существование других, поскольку без личностей и культуры не может быть социальной системы. Т. Парсонс еще раз подчеркивает, что, несмотря на взаимосвязь и взаимопроникновение этих трех систем, в их отношении нельзя осуществлять простую редукцию, но за счет общих систем координат действия для этих систем возможны определенные трансформации.

Отношение общества (как социальной системы) к системе личности, по Т. Парсонсу, характеризуется сохранением мотивации участия в социально признанных и контролируемых моделях действия, которые будут поддерживать и сохранять существующий социальный статус общества.

Таким образом, возникает проблема определения системы координат действия, обеспечивающей процесс деонтологической подготовки специалиста. В качестве элементарных компонентов любой системы действия Т. Парсонс выделяет действующее лицо и его ситуации. В отношении действующего лица рассматриваются когнитивные, катектические и оценочные виды ориентации, в ситуации выделяются объекты и их классы. С этой точки зрения, в системе деонтологической подготовки специального педагога основным действующим лицом (актором) является будущий специалист, который вступает в различные ситуации профессионального общения: общественные, педагогические, предметные, личностные. Необходимо выделить и описать когнитивные, катектические и оценочные виды ориентации современного студента, выделить основные объекты и виды ситуаций, в которых будут формироваться его профессиональные отношения как будущего специалиста сферы специального образования.

Из сказанного следует вывод: система деонтологической подготовки специальных педагогов является одним из видов социальных систем и одним из аспектов более сложной социальной системы высшего профессионального (дефектологического) образования, которая самым тесным образом связана с системами формирования деонтологической культуры и профессиональной компетентности личности будущего специалиста.

С позиций системного подхода рассмотрим основные структурные компоненты модели деонтологической подготовки специальных педагогов, их основные взаимосвязи и иерархию.

Деонтологическая подготовка педагога специального образования должна быть направлена на формирование и реализацию систем деонтологических отношений и ценностей в профессиональной деятельности, которая в специальном образовании обладает своей спецификой, близкой к специфике профессиональной этики и деонтологии в медицине и педагогике, что определяет междисциплинарный и межсистемный характер специального образования.

Специфика профессиональной деятельности специальных педагогов отражена в стандартах высшего профессионального образования и предусматривает организацию и развитие внутригрупповых и межличностных отношений в коллективах лиц с особыми образовательными потребностями, взаимодействие с социальными институтами и родственниками учащихся указанной категории, сотрудничество с общественными организациями, общественными объединениями родителей этих детей, иными организациями и структурами, направленное на консолидацию усилий по социальной адаптации и интеграции, формированию общей культуры лиц с ограниченными возможностями в развитии и т. д. К сожалению, само

понятие «деонтологической готовности педагога специального образования» в государственных образовательных стандартах отсутствует.

Как говорилось выше, система деонтологических отношений и ценностей лежит в основе деонтологической культуры специалиста, а деонтологическая культура, в свою очередь, является основополагающим компонентом профессиональной компетентности педагога.

В настоящее время в литературе нет достаточно целостного описания систем деонтологических отношений, в которые вступает специальный педагог в процессе профессиональной деятельности, не полностью раскрыт и аксиологический аспект работы в сфере специального образования.

Деонтологические отношения специального педагога имеют следующие основные направления: отношения с учеником, имеющим ограниченные возможности здоровья и особые образовательные потребности; отношения с близким окружением ученика (родители, родственники, товарищи); отношения с обществом – представителями государственных и общественных учреждений и организаций, представителями других специальностей и коллегами, в том числе зарубежными специалистами; отношения с самим собой. Необходимо отметить: последнему направлению профессиональных отношений – отношениям с самим собой – уделяется в настоящее время крайне незначительное внимание, что часто становится причиной либо профессиональной некомпетентности, либо быстрого профессионального самовыгорания и не позволяет представить целостную модель профессиональных отношений специальных педагогов.

Говоря о системе профессиональных отношений специалиста, следует уточнить, что они имеют деонтологический характер только при наличии способности субъектов влиять друг на друга и взаимно изменяться на основе регламентации отношений при помощи ценностей профессиональной деятельности, т. е. только в том случае, когда профессиональные отношения имеют *ценностный* характер.

Ценности, их воплощение в идеалах, убеждениях, верованиях, нормах, директивных действиях складываются в системообразующий, ценностно-нормативный компонент мировоззрения – сложное, синтетическое, интегральное образование общественного и индивидуального сознания. В совокупности с познавательным компонентом, который базируется на обобщенных знаниях и представляет конкретно-научную и универсальную картину мира, эти ценности определяют программу жизни, действий, направленность поступков человека, иными словами, формируют его личность в целом.

Система ценностей профессиональной работы специального педагога является открытой – взаимодействующей с другими профессиональными и индивидуальными ценностными системами, причастными к это-

му виду деятельности, с системами ценностей общества. Элементы этой системы связаны между собой и взаимодействуют в соответствии с существующими условиями функционирования и развития системы, при этом каждая ценность занимает определенное место в системе и выполняет определенные функции. Система ценностей профессиональной работы обладает относительной самостоятельностью, устойчивостью и спецификой, обусловленной содержанием конкретного вида деятельности.

Известно, что ценностная иерархия профессиональной работы может быть представлена совокупностями различных уровней: общечеловеческими, социальными, профессиональными, индивидуальными.

К общечеловеческим относят ценности, признаваемые большинством членов современного общества (человек, «благо» человечества, жизнь, общество, права человека, мир, свобода, равенство, счастье и т. п.). Социальные ценности – это ценности, признанные в конкретном, исторически сложившемся обществе. Профессиональные ценности имеют значение для профессиональной группы и обладают спецификой, определяемой только особенностями профессиональной деятельности. Индивидуальные ценности – ценности личностей, в нашем случае специалистов, их пациентов и других, функционирующих в совместной работе в различном качестве.

В идеале желательно, чтобы индивидуальные ценности укладывались в общую иерархию, только в этом случае можно говорить о гармонично развитой личности. Совпадение профессиональных ценностей с индивидуальными обуславливает формирование целостной личности компетентного специалиста.

Работая в междисциплинарной сфере, педагог специального образования, как и представители других профессий, должен руководствоваться, в первую очередь, ценностями общества, членом которого он является. Ценностные ориентиры общества и системы ценностей педагогики и специального образования взаимообусловлены и взаимосвязаны, но не тождественны, хотя в большинстве случаев и не антагонистичны.

Ценности могут быть субъектом и объектом воздействия, могут играть роль мотивов, средств и условий деятельности. Они являются целью и результатом педагогической работы, однако необходимо различать ситуативно обусловленные и смыслообразующие ценности.

Основными специфическими системообразующими профессиональными ценностями в системе специального образования мы считаем профессионализм и милосердие.

Профессионализм – сложное интегративное образование, представляющее собой систему определенных элементов и характеризующее соответствие профессии человеку и человека профессии.

Понятие профессионализма включает сочетание двух групп элементов – формальных и неформальных. К формальным элементам относятся необходимые для специалиста знания, умения и навыки, позволяющие ему выполнять профессиональные обязанности; к неформальным – те свойства и качества личности, которые определяются содержанием и спецификой профессиональной деятельности.

Важнейшим качеством личности специального педагога как специалиста, работающего с людьми, имеющими особые образовательные потребности, является милосердие. Милосердие – это моральное качество личности, характеризующееся способностью откликаться на чужую боль, бескорыстно помогать, прощать, сострадать. В. И. Даль назвал милосердие «любовью на деле». Милосердие можно рассматривать и как самостоятельную специфическую ценность специального образования, и как один из основных составляющих элементов профессионализма педагога специального образования.

Указанные системообразующие ценности определяют деонтологическую сущность отношений в системе специального образования и обеспечивают деонтологическую культуру и профессиональную компетентность специального педагога.

Обратимся к следующему компоненту деонтологической подготовки специалиста – деонтологической культуре.

Понятие деонтологической культуры педагога массовых образовательных учреждений уточнила и дополнила Г. А. Караханова [4]. Деонтологическую культуру учителя она рассматривает как многогранное социально-педагогическое образование личности, предполагающее гармонию нравственного сознания и профессионального поведения, наблюдаемого устойчиво в профессионально-педагогической деятельности на всех иерархических уровнях, и опирающееся на принципы сотрудничества.

Г. А. Караханова разработала структурно-функциональную модель деонтологической культуры педагога в системе непрерывного педагогического образования, включающую аксиологические блоки: интенциональный (направленность личности учителя к профессиональному поведению и духовно-нравственному самосовершенствованию); операционально-деятельностный («инструментарий» нравственно-практической деятельности); идентификационный (духовные ценности, существующие как эго-сферы – «Я-концептуальное», «Я-этическое», «Я-идеологическое»).

Понятие «культура» является многозначным. В контексте проблемы деонтологической подготовки специалистов под ним следует понимать не только совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеческим обществом, но и сферу человеческой деятельности, в данном

случае – профессиональную. Для вычленения отдельных областей культуры, в которых обнаруживается специфически закономерная внутренняя связь, Дильтеем было введено понятие «система культуры».

Считаем, что с целью более полного определения модели формирования деонтологической культуры педагога специального образования целесообразно говорить о формировании системы деонтологической культуры, включающей как аксиологический, так и деятельностный (профессиональный) аспекты. Следовательно, разработка модели формирования системы деонтологической культуры специального педагога должна базироваться и на аксиологическом, и на акмеологическом подходах, что позволит специалисту овладеть целостной системой норм профессиональной культуры.

В качестве системообразующих принципов формирования системы деонтологической культуры специалиста можно выделить принципы интеграции всех уровней образования, непрерывности образования, инновационности образовательной деятельности и создания единой информационной среды.

Мы уже указывали на то, что главной целью деонтологической подготовки педагога специального образования является формирование его профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность педагога, по мнению А. С. Белкина и В. В. Нестерова, подразумевает ключевую, базовую и специальную компетентности и основана на владении специалистом определенной системой норм профессиональной культуры [6].

Ключевая компетентность – совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, способность решать профессиональные задачи на основе использования коммуникации, информации, в том числе на иностранном языке, социально-правовых норм поведения личности в гражданском обществе.

Ключевая компетентность специального педагога предполагает владение им формализованными нормами, закрепленными в Конституции РФ, Конвенции ООН о правах ребенка, Декларации о правах инвалидов, законах РФ «Об образовании», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «О дополнительных гарантиях по социальной защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» и т. д. Нормативно-правовые знания являются одним из главных факторов повышения профессиональной культуры педагогов специального образования.

Ключевая компетентность определяется и общим уровнем культуры человека – языковой, экономической и т. д. Нельзя отрицать огромную роль предметов общелингвистического цикла в формировании культуры

студента – будущего специального педагога, в выработывании адекватной профессионально-экономической позиции современного специалиста, начиная с проблемы материального вознаграждения за труд и заканчивая проблемой профессиональной мобильности в условиях постоянно меняющегося рынка труда.

Базовая компетентность педагога – компетентность, необходимая для построения профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества. Нормы профессионального поведения, обеспечивающие базовую компетентность, всегда исторически обусловлены. Представления студента о *должном* и *ценном* закладываются при его знакомстве с историей специального образования, с биографиями известных ученых-дефектологов прошлого и современности.

Профессия специального педагога относится к группе социально-экономических профессий. В профессиях этой группы уровень базовой компетентности специалиста зависит от качества взаимодействия с другими людьми, а общение становится основным профессиональным орудием. Коммуникативные нормы профессионального поведения, которые наряду с предметной подготовкой необходимы современному специалисту, подразумевают культуру общения педагога, педагогический такт учителя и профессиональную культуру речи.

Специальная компетентность педагога определена спецификой предмета конкретной педагогической деятельности. К сфере специальной компетентности относятся необходимые для специалиста знания, умения и навыки, позволяющие ему безупречно выполнять профессиональные обязанности. Профессиональная деятельность педагога специального образования базируется на знании истории, теории и методологии современного специального образования; на владении специальной терминологией, специальными методами и технологиями воспитания и обучения людей с особыми образовательными потребностями; на умении определять личностные и специальные образовательные потребности ученика, ставить общие и конкретные цели и задачи работы, устанавливать очередность их решения, прогнозировать результат обучения и управлять содержанием коррекционно-педагогического процесса на основе индивидуального подхода к обучающемуся и ведущей роли специального педагога в организации этого процесса.

Таким образом, проведенный структурно-функциональный анализ показал, что система деонтологической подготовки педагога специального образования представляет собой триаду, включающую системы формирования деонтологической культуры, формирования профессиональной

компетентности личности специалиста и взаимообусловленную систему их взаимодействия. Полисистемный подход в исследовании позволяет рассматривать не только структурные элементы выделенных систем, но и сами эти системы как элементы систем более высокого иерархического уровня – общей и педагогической культуры; общего и специального (дефектологического) образования; профессионального образования и высшего профессионального (дефектологического) образования; данного исторического общества и конкретного государства и т. д.

Итак, система деонтологической подготовки специалистов-дефектологов является сложной и представляет собой совокупность элементов и подсистем, находящихся между собой в отношениях и взаимосвязях, интегрированных в определенную целостность и обладающих иерархичностью, что приводит к появлению интегративных свойств указанных компонентов, которыми они не обладали до взаимного объединения.

Несмотря на возможность многоаспектного описания системы деонтологической подготовки специалиста-дефектолога на макроскопическом и микроскопическом уровнях, в статике и динамике, по нашему глубокому убеждению, данная система должна обладать рядом обязательных признаков. К таковым мы относим следующие:

- 1) необходимость и достаточность компонентов, причастных к достижению цели функционирования системы;
- 2) присутствие интегративных связей, зависимостей и свойств между компонентами системы;
- 3) наличие ведущего компонента (в данном случае актора), ведущей идеи, необходимых для объединения компонентов системы;
- 4) существование взаимодействия с другими системами на основе единства и противоположности дискретных и непрерывных структур компонентов;
- 5) возникновение процессов управления (в том числе управления извне) и самоорганизации;
- 6) возникновение адаптационной и адаптирующей активности;
- 7) обусловленность системного характера коррекционной работы в учреждениях для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Выделенные основные признаки системы деонтологической подготовки специалиста-дефектолога позволят говорить о данной социальной системе как о системе открытого типа.

Литература

1. Алексеев О. Л. Системный характер коррекционной работы в учреждениях для детей с нарушениями зрения // Системный подход к изучению детей с различными формами дизонтогенеза: материалы между-

нар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006. Ч. 1. 270 с.

2. Алексеев О. Л., Коркунов В. В. Системный подход как методологическая основа научного познания // Специальное образование: науч.-метод. журн. Урал. гос. пед. ун-та. 2002. № 1. С. 6–17.

3. Бельтюков В. И. Системный процесс саморазвития живой природы. М.; СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2003. 255 с.

4. Караханова Г. А. Нравственные аспекты деонтологической культуры учителя. М.: «Спутник +», 2007. 192 с.

5. Левитан К. М. Педагогическая деонтология. Екатеринбург: Деловая кн., 1999. 272 с.

6. Нестеров В. В., Белкин А. С. Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 188 с.

7. Никандров Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000. 255 с.

8. Парсонс Т. О социальных системах / под ред. В. Ф. Чесноковой, С. А. Белановского. М.: Акад. проект, 2002. 832 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.72 + 159.91

И. К. Пятых,
В. И. Лупандин

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТЕСТА «ИНДЕКС РУКИ» С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ СТИЛЯМИ МЫШЛЕНИЯ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования возможной взаимосвязи между моторной асимметрией и индивидуальными стилями мышления как внутренней результирующей внешнего опыта человека. Подтвердились гипотезы о том, что показатель «индекс руки» положительно связан с аналитическим и отрицательно – с прагматическим стилем мышления; а также о том, что праворукие студенты предпочитают использовать аналитический стиль мышления. На уровне тенденции было установлено, что 31% студентов, не имеющих родственников левшей, предпочитают использовать аналитический стиль мышления. Из тех, кто имеет таких родственников, 32% предпочитают идеалистический стиль, а 27% – реалистический стиль мышления.

Ключевые слова: индекс руки, праворукие, леворукие, наличие родственников левшей, синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический стили мышления.

Abstract. The paper outlines the research data of correlation between the hand prevalence and thinking, proving the hypothesis that the Index of the Left/Right-handedness correlates with individual thinking, namely the right-handed group has a correlation-plus with analytical thinking, while the left-handed group has a correlation-plus with pragmatic thinking. The research also shows that the students having no left-handed relatives tend to demonstrate analytic thinking (31% of the students), whereas those having such relatives tend to idealistic thinking (32% of a students) and realistic thinking (27% of the students).

Index terms: left/right-handedness; Index of Left/Right-handedness; left-handed relatives; synthetic, idealistic, pragmatic, analytic, realistic thinking.

Знания о структурно-функциональной организации полушарий, о закономерностях их взаимодействия в интегративной деятельности мозга способствуют пониманию организации сложных психических процессов и индивидуально-психологических различий.

Эволюция представлений о функциональном значении парности полушарий берет свое начало от признания независимости и равноценности полушарий как двух органов психики. Это представление позже сменилось концепцией доминантности полушарий, утверждающей ведущую роль левого полушария в реализации речи и некоторых психических процессов. Затем сформировалось представление о ведущей роли правого полушария в невербальных процессах, и, наконец, появилась концепция функциональной специфичности [3, 4, 5, 12].

Исследуя комиссуральных больных с помощью различных нейропсихологических тестов, Р. Сперри и его сотрудники пришли к выводу, что каждое полушарие обладает своей памятью, языком, стратегией обработки информации и даже своим сознанием [12, 14].

В результате экспериментальных исследований межполушарных функций у здоровых людей установлено, что левое и правое полушария действительно обладают специализированными функциями, но в мозге они работают вместе, обуславливая поразительную приспособляемость человека и его необыкновенные способности к решению задач [9, 13].

Особенно явно межполушарная асимметрия проявляется в использовании правой или левой руки, развитии речи, предпочтении того или иного способа приема и переработки информации [2, 8, 14]. На психологическом уровне это закрепляется как привычная ментальная стратегия индивида, которая реализуется в предсказуемых паттернах поведения, общения, в предпочитаемых способах реагирования и стиле мышления.

И. П. Павлов, который сам был левшой, соотносил различия в способах обработки информации с разными типами мозговой деятельности, которые он образно обозначил как «художник», «мыслитель» и «смешанный». По его представлению, «художников» захватывает действительность целиком, сполна, без всякого дробления и разъединения, а «мыслители» дробят ее и тем как бы «умертвляют», делая из нее «скелет», и затем только постепенно собирают ее части и стараются таким образом оживить, что вполне им так и не удается. [5, 6, 7].

Существует концепция о различиях в способах обработки информации у правшей и левшей. Согласно этой концепции праворукие люди в процессе мышления обрабатывают информацию, используя «линейный последовательный» метод «анализа», при котором вся информация делится на составляющие и анализируется каждая отдельная ее часть. Таким образом, одна мысль должна быть полностью обдумана прежде, чем осуществится переход к следующей мысли. Люди-левши обрабатывают информацию, используя «визуальный одновременный» метод «синтеза», при котором несколько мыслей могут быть обработаны параллельно как некий целый образ [2, 6, 10, 11].

Вместе с тем индивидуальные различия в мышлении разноплановы, зависят от большого числа факторов, что не позволяет привести их к общему знаменателю, несмотря на почти вековую историю их изучения.

В связи с изложенным выше нами была предпринята попытка изучения взаимосвязи между моторной асимметрией, проявляющейся вовне как индивидуальное устойчивое предпочтение в использовании правой или левой руки в повседневных действиях, а также при письме, с одной стороны, и предпочитаемыми стилями мышления как интегративными результирующими опыта человека – с другой. Причины возможных взаимосвязей сопоставляемых явлений видятся нам в универсальном механизме латерального управления, имеющем генетическое происхождение.

Цель исследования заключалась в изучении взаимосвязи показателей теста «Индекс руки» с индивидуальными стилями мышления у студентов колледжей.

Объектом исследования были признаки «индекс руки» и «наличие леворуких родственников», предметом – взаимосвязь показателей «индекс руки» и «наличие леворуких родственников» с индивидуальными стилями мышления.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Показатели «индекс руки» и «наличие леворуких родственников» связаны с предпочтением определенных стилей мышления.
2. Праворукие студенты предпочитают использовать аналитический стиль мышления.
3. Студенты, указавшие наличие леворуких родственников, и студенты, не указавшие наличие леворуких родственников, различаются по предпочтению стилей мышления.

Для достижения цели исследования применялись две методики.

1. Тест «Индекс руки» (ИР) И. К. Пятых состоит из 22 вопросов и 4 моторных проб, направленных на выявление: 1 – происхождения левшества, 2 – ведущей руки.

Процедура тестирования:

- 1) испытуемые отвечают на вопросы и выполняют моторные пробы под наблюдением экспериментатора;
- 2) баллы по тесту подсчитываются следующим образом: указание на правую руку оценивалось баллом +1, указание на левую руку – 1, в случае ответа «и правой, и левой» – 0.

Вычислялась алгебраическая сумма баллов; полученный результат – индекс руки (ИР) – мог принимать значения от –20 до +20. 0 баллов свидетельствовал о мануальной переключаемости испытуемого (амбидекстрия).

2. Для выявления предпочитаемых стилей мышления была использована методика «Стили мышления» А. А. Алексеева и Л. А. Громовой [1].

Методика представляет собой русскоязычную адаптированную версию опросника InQ, (от англ. *Intellectual Quotient* – коэффициент интеллектуальности; количественный показатель, выражающий уровень интеллектуального развития человека), разработанного Р. Брэмсоном, А. Харрисоном и др. Перевод и адаптация выполнены А. А. Алексеевым. Опросник относится к критериально-ориентированным тестам и предназначен для оценки степени выраженности пяти стилей мышления:

- синтетического (С);
- идеалистического (И);
- прагматического (П);
- аналитического (А);
- реалистического (Р).

Методика состоит из 18 утверждений, каждое из которых имеет 5 возможных окончаний (соответственно числу стилей), оцениваемых по 5-балльной шкале: 1 балл – менее всего подходит для данного человека, 5 баллов – более всего подходит.

Обработка результатов осуществляется путем суммирования полученных оценок с помощью бланка-дешифратора. Суммарная оценочная шкала разбита на семь зон в соответствии со степенью выраженности любого из пяти стилей мышления. Интерпретация результата производится в соответствии с тем, в какую зону он попадает:

- 72 и более баллов – очень сильное предпочтение;
- 66–71 – сильное предпочтение;
- 60–65 – умеренное предпочтение данного стиля мышления;
- 49–59 – зона неопределенности;
- 48–43 – умеренное пренебрежение;
- 42–37 – стойкое игнорирование;
- 36 и менее баллов – абсолютно чуждый стиль мышления.

Испытуемыми выступили студенты 1–2-го курсов Свердловского областного базового медицинского колледжа и Свердловского областного музыкально-эстетического педагогического колледжа, всего 67 человек (47 женщин и 20 мужчин). Возраст испытуемых составил от 17 до 21 года.

Результаты и их обсуждение

1. Вначале с помощью методики «Индекс руки» у испытуемых была определена ведущая рука, т. е. установлен показатель ИР. Обнаружено, что распределение праворуких и леворуких в выборке 91 и 9%. Эти сведения согласуются с результатами исследований о распределении леворуких и праворуких в случайной выборке. Так, по данным разных авторов, процент леворуких колеблется от 4 до 8% и от 1 до 18% [2, 5, 6, 7]. Таким образом, большинство испытуемых предпочитает использовать правую

руку для выполнения повседневных действий и для письма. Однако при таком численном соотношении сравнивать леворуких и праворуких по стилям мышления невозможно.

2. В результате исследования происхождения леворукости установлено, что 64% праворуких и 3% леворуких испытуемых в выборке не имеют родственников левшей.

В свою очередь, 27% праворуких и 6% леворуких испытуемых в выборке имеют таких родственников (рисунок).



Соотношение испытуемых, имеющих и не имеющих родственников левшей

Как отмечает А. В. Семенович, наличие леворуких родственников у людей с отрицательным индексом руки указывает на генетическое происхождение их леворукости, что свидетельствует о левшестве и особой мозговой организации, отличной от мозговой организации правшей [11]. А именно – мозговая межполушарная организация психической деятельности у леворуких имеет более симметричный, амбилатеральный, диффузный, менее упорядоченный характер, чем у праворуких.

Вместе с тем имеются указания на иные причины происхождения ведущей руки, кроме особенностей функционирования головного мозга.

Итак, наличие родственников левшей у праворуких индивидов может свидетельствовать о скрытом левшестве и соответствующей ему мозговой организации. Наличие леворуких родственников рассматривается как скрытый показатель левшества, даже тогда, когда испытуемые имеют положительный «индекс руки», соответствующий праворукости [7, 9, 10, 11].

Вследствие этого можно предположить, что люди с родственниками левшами и без них различаются по психологическим характеристикам, в том числе и по индивидуальным стилям мышления.

В соответствии с пунктами методики «Индекс руки», указывающими на наличие или отсутствие родственников левшей, были сформированы две экспериментальные группы:

- испытуемые, не указавшие наличие родственников левшей (45 чел.).
- испытуемые, указавшие наличие родственников левшей (22 чел.)

В обе группы вошли как праворукие, так и леворукие испытуемые.

Анализ корреляций проводился с помощью коэффициента Пирсона (r_{xy}) и точечно-бисериального коэффициента (r_{pb}). Для анализа различий между группами использовался критерий Манна-Уитни (U).

3. Между «Индексом руки» и дихотомической шкалой «Наличие – отсутствие родственников левшей» значимые корреляции не установлены (табл. 1). Этот результат подтверждает предположения о разнообразных причинах появления ведущей руки в онтогенезе.

Таблица 1

Значения коэффициента корреляции Пирсона и точечно-бисериального коэффициента между показателями использованных методик

Шкалы теста «Индекс руки»	Наличие – отсутствие родственников левшей	Стиль мышления				
		Синтетический	Идеалистический	Прагматический	Аналитический	Реалистический
Индекс руки	0,22	-0,01	-0,01	-0,24*	0,23*	0,04
Наличие – отсутствие родственников левшей	1	0,01	-0,01	-0,07	0,16	-0,09

* $r_{кр} = 0,23$ ($p \leq 0,05$).

Причиной вынужденной леворукости может стать травма правой руки, перенесенная в детстве. Есть вынужденные левши среди детей с последствиями детского церебрального паралича.

К факторам социального влияния на левшей относят переучивание и подражание. В первом случае причина желания переучить левшу в том, что левшество долгое время считалось дурной привычкой, которую надо

искоренять. Многие левши подвергаются переучиванию с тем, чтобы использовать правую руку для письма, и это приводит к вынужденной праворукости. В другом случае деятельность ребенка формируется путем подражания деятельности взрослых или сверстников. Так возникает ненасильственное переучивание, и многие левши в окружении правшей тоже начинают более активно действовать правой рукой.

Возникновение патологической леворукости связано с повреждением мозга из-за патологии беременности и родов.

Итак, чтобы подтвердить преимущество правой или левой руки, необходимо помимо наличия родственников леворуких учесть и другие факторы развития организма.

4. В результате исследования взаимосвязей между индексом руки и показателями по методике «Стили мышления» было установлено, что индекс руки имеет отрицательные корреляции со шкалой «Прагматический стиль» ($r = -0,24$; $r_{кр} = 0,23$ ($p \leq 0,05$)) и положительные корреляции со шкалой «Аналитический стиль» ($r = 0,23$; $r_{кр} = 0,23$ ($p \leq 0,05$)) (см. табл. 1).

Следовательно, испытуемые с высоким индексом руки, соответствующим праворукости, чаще используют аналитический стиль мышления, а к использованию прагматического стиля склонны в меньшей степени. Эти данные соответствуют исследованиям, представленным в литературе [2, 5, 6, 7, 8, 11].

Отмечается, что в некоторых случаях праворукость может являться индикатором особенностей функционирования головного мозга, при котором больший вклад в осуществление психических функций вносит левое полушарие мозга. Работа левого полушария характеризуется аналитическим, последовательным, дедуктивным подходом к обработке информации, что соответствует описанию аналитического стиля мышления. Так, аналитический стиль мышления отличает главным образом формально-логический, дедуктивный подход к решению задач.

Прагматический стиль мышления характеризуется склонностью к применению эклектического подхода для решения задач, а также свободой от «аналитичности», формально-логических цепей, связности и последовательности в мыслях и действиях. Для прагматиков в решении повседневных задач особенно важен их личный опыт, они в большей степени ориентируются на конкретные, проверенные знания, чем на абстрактные теории, которые важны для аналитиков. Такой подход в некоторой степени соотносится со стратегией правого полушария. Отмечается, что правое полушарие обрабатывает информацию более синтетично и конкретно по сравнению с левым полушарием. Правое полушарие более активно у левшей [3, 4, 13, 14].

5. На уровне тенденции было установлено, что в 1-й группе большинство испытуемых (31%) отдают умеренное предпочтение аналитическому стилю мышления. Во 2-й группе большинство испытуемых (32%) отдают умеренное предпочтение идеалистическому стилю мышления. Вместе с тем достаточно большое количество испытуемых (27%) 2-й группы отдают умеренное предпочтение реалистическому стилю. В то же время статистически достоверных различий в предпочтении стилей мышления между двумя группами по критерию Манна – Уитни (U) выявлено не было (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения по методике «Стили мышления» для 1-й и 2-й групп; экспериментальные значения критерия Манна – Уитни (U)

Названия групп и критерия меры различий	Стили мышления				
	Синтетический	Идеалистический	Прагматический	Аналитический	Реалистический
1-я (отсутствие родственников левшей)	50,13	54,96	52,78	57,33	54,8
2-я (наличие родственников левшей)	50,05	55	53,73	55,36	55,86
Критерий Манна – Уитни (U)	486,5	485	545,5	393,5	561,5

Примечание: $U_{кр} = 371$ ($p \leq 0,05$), $U_{кр} = 320$ ($p \leq 0,01$).

6. Не установлено статистически значимых связей между шкалой «Наличие – отсутствие родственников левшей» и стилями мышления. Этот результат может указывать на то, что индивидуальные стили мышления формируются в онтогенезе путем приспособления личности к изменчивым условиям окружающей среды.

Выводы

1. Подтвердилась гипотеза 1: показатель теста «Индекс руки» положительно связан с аналитическим стилем мышления и отрицательно связан с прагматическим стилем мышления.

2. Подтвердилась гипотеза 2: в целом праворукие студенты предпочитают использовать аналитический стиль мышления.

3. Гипотеза 3 подтвердилась на уровне тенденции: было установлено, что 31% испытуемых, не имеющих леворуких родственников, отдают

умеренное предпочтение аналитическому стилю мышления; в свою очередь, среди испытуемых с леворукими родственниками 32% отдают умеренное предпочтение идеалистическому стилю мышления и 27% – умеренное предпочтение реалистическому стилю.

Полученные результаты дают основание для следующего заключения: в психологических исследованиях мышления – следует принимать во внимание и исходное различие испытуемых по ведущей руке, и наличие у них леворуких родственников.

Литература

1. Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб., 1993.
2. Безруких М. М. Леворукий ребенок в школе и дома. Екатеринбург, 2004.
3. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии. СПб., 2005.
4. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум, поведение. М., 1988.
5. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. М., 1988.
6. Доброхотова Т. А., Брагина Н. Н. Левши. М., 1994.
7. Леутин В. П., Николаева Е. И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб., 2005.
8. Николаенко Н. Н., Егоров А. Ю., Траченко О. П., Грицышина М. А., Афанасьев С. В. Функциональная асимметрия мозга и принципы организации речевой деятельности // Физиология человека. 1998. № 2. С. 33–39.
9. Семенович А. В. Межполушарная организация психических процессов у левшей. М., 1991.
10. Семенович А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М., 2002.
11. Семенович А. В. Эти невероятные левши: практ. пособие для психологов и родителей. М., 2005.
12. Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг. Асимметрия мозга. М., 1983.
13. Хомская Е. Д. Нейропсихология. СПб., 2005.
14. Щербаков Е. П. Лево-правополушарность и психика. Омск, 1998.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 808.5

Л. Н. Попов

ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗА

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые средства языка/речи, а также структура, свойства, функции и средства голоса, необходимые для реализации целостного речевого педагогического образа, шире – педагогического образа; предлагается технологическая модель его реализации.

Ключевые слова: педагогический образ, педагогическая интонация (тон), коннотация, педагогическая речь, профессиональный голос педагога, педагогическое действие.

Abstract. The paper considers language/speech means, as well as voice structure, characteristics, functions and means necessary for the realization of the teacher's integral speech image and the whole teacher's image; a model of its realization given.

Index terms: teacher's image, teacher's intonation, connotation, teacher's speech, professional voice of a teacher, teacher's action.

Педагогический образ (образ чувства, образ мысли, образ действия – компоненты целостного педагогического образа) становится педагогическим действием (личностным уникальным целостным педагогическим смыслом) только через интонирование (целостное духовно-душевно-телесное напряжение) и коннотирование (дополнение личностными смыслами) в ходе реализации образа посредством языка /речи и при помощи голоса как инструмента педагогического общения и взаимодействия. М. М. Бахтин писал: «Нами признаны неосновательными и принципиально безнадежными все попытки ориентировать первую философию, философию единого и единственного бытия-события на содержательно-смысловой стороне, объективированном продукте, в отвлечении от единственного действительного акта-поступка и автора его, теоретически мыслящего, эстетически созерцающего, этически поступающего – только изнутри действительного поступка, единственного, целостного и единого в своей ответственности есть подход к единому и единственному бытию в его конкретной действительности, только на нем может ориентироваться первая философия» [1, с. 102].

Педагогический образ определяет «выбор» языковых средств в процессе педагогической деятельности. У А. А. Леонтьева находим: «В основе программирования (речи, высказывания. – Л. П.) лежит образ, которому приписывается некоторая смысловая характеристика (личностный смысл)» [4, с. 115].

Последовательность создания речевого педагогического образа: образ → эмоциональное отношение к высказыванию → его осмысление → выбор стиля высказывания → привлечение образов посредством ассоциаций → формирование целостного образа, где каждый элемент может стать исходным – является технологической моделью программирования и регулирования в процессе реализации целостного речевого педагогического образа (= педагогического образа).

Язык/речь как средство реализации педагогического образа.

Как и в любой другой сфере деятельности, в сфере педагогики существует и функционирует особый, профессиональный язык (фонетика, словообразование, лексика, морфология, синтаксис, стилистика). Качество языка и речи педагога зависит от уровня его педагогического сознания и уровня речевой культуры. Язык/речь педагога должен соответствовать высшему, элитарному уровню (типу) речевой культуры – в этом главное отличие профессионального педагогического языка/речи от языка/речи людей других профессий, от разговорного языка.

Язык как исторически сложившаяся система грамматических норм и выразительных средств становится речью (речевым произведением, текстом) благодаря семантической и коммуникативной функциям. Эти функции являются наиболее общими семиотическими функциями, которые определяют само строение речевого произведения. Именно они связывают материально-звуковые структуры с их идеальным смыслом. В роли носителей семиотических функций выступают не целостные произведения в единстве их формы и содержания, а материально-звуковая структура и ее отдельные элементы.

Семантическая функция звуковых структур связывает звуковой материал с миром действительности, миром человеческих мыслей, идей, чувств, отношений, оценок, с темпераментом, характером, личностью автора текста или исполнителя.

Чтобы выполнить эти задачи, речь должна быть ориентирована на свойства восприятия в соответствии с условиями ее жизни в социальной среде. Способность речи служить средством общения охватывается понятием коммуникативной функции, принятым в современной науке. Коммуникативная функция (функция общения) связывается с наличием в той или иной степени понятного языка. Но специфическая сторона коммуни-

кативной функции, ясно отграничивающая ее от функции семантической, заключается в существовании специальных способов воздействия на человека. Особым критерием указанной функции оказывается понятность или непонятность текста. Современная наука признает наличие двух противоположных способов организации средств: автоматизирующее и деавтоматизирующее (рациональное и эмоциональное) использование языка. На этом основании коммуникативная функция подразделяется на *информативную и воздействующую*.

Центральная проблема процесса говорения и восприятия – это проблема понимания звучащего текста (естественно, на базе понимания языка исполнителем и слушателем). Семантическая и коммуникативная функции развертываются в ситуации конкретного общения, в ситуации творчества, в процессе говорения и слушания речи. Таким образом, они обеспечивают и регулируют общение – в передаче мыслей, эмоций, оценок, в управлении процессами слушательского восприятия.

Ситуативное многообразие педагогического процесса определяет важное условие качественного общения и взаимодействия субъектов – педагог должен владеть всеми общепринятыми (признанными обществом в качестве ведущих на определенном этапе его исторического развития) *функциональными стилями* устной речи: разговорным, официально-деловым, научным (учебно-научным), публицистическим, художественным. Функциональная стилистика указывает педагогу общие направления и способы «выбора» языковых средств устного речевого высказывания.

Лексический, морфологический и синтаксический состав текста является самым заметным признаком стиля высказывания, но цель, ситуация и роль говорящего могут изменять смысл устного высказывания вплоть до противоположного. Стиль можно трактовать как некую «пограничную зону» между формой и содержанием текста, поэтому способ высказывания зачастую имеет решающее влияние на результат речевой деятельности: неправильно или неточно выбранный стиль не позволит достичь нужных целей речевой деятельности – выразить замысел текста адекватно ситуации. Правильный «отбор» средств устного высказывания возможен только с опорой на внутреннюю форму речи: интонацию и ее коннотативный аспект.

Признано, что все стили и подстили контаминированы, гибричны: по выражению М. М. Бахтина, «чистых текстов нет и не может быть» [1, с. 299]. Поэтому конкретный стиль высказывания определяется посредством «чувствования», эмоционального восприятия текста; обдумывания эмоций, приведения их в соответствие с реальной или воображаемой ситуацией (в процессе подготовки); «вхождения» личности в ситуацию,

представления себя в ней; приведения в соответствие с ней и поставленной целью своих эмоций и мыслей, образов и ассоциаций – посредством создания целостного речевого образа.

Понимание стилистики устной речи как целостной системы личностного интонирования позволит значительно разнообразить средства языка/речи (как лингвистические, так и паралингвистические) и оформить устное высказывание в соответствии с педагогической целью, ситуацией и ролью говорящего, т. е. выбрать правильный стиль педагогического общения (разговорный, официально-деловой, научный (учебно-научный), публицистический или художественный) – и самое главное – определить необходимый в конкретной педагогической ситуации «гибридный» стиль устной педагогической речи.

Речь – это язык в его практической реализации, т. е. в «говорении» через построение и восприятие конкретных высказываний – речевых произведений. Речь изменчива и подвижна, в ней проявляется личностное начало, она существует в виде конкретных, отдельных личностных объектов (текстов): речь воплощает неповторимую мысль в неповторимой форме – отсюда ее новизна и своеобразие. В речи всегда проявляется психическая индивидуальность автора (или исполнителя), темперамент, склад личности, эстетический и этический идеал [8].

«Текст (от лат. *textus* – ткань, сплетение) – результат речемыслительного процесса, реализованного автором в виде конкретного письменного (или устного) произведения» [7, с. 239]. Характер (качество) содержания производны от системы «готовых» (авторских) значений текста и уникальной содержательности их интонирования и коннотирования слушателем и исполнителем. Речь (текст) реально интонационна и коннотативна, а язык интонационен и коннотативен потенциально, и этот вывод имеет большое значение для процесса создания и исполнения любых текстов – творческого выражения значений и смыслов, содержания высказывания. Здесь, на границе соприкосновения функций языка/речи (авторского текста) и «вторичного», слушательского, «коннотирующего» текста, рождается подлинное понимание (восприятие или исполнение) неповторимого устного текста.

Текст всегда облечен в какую-либо определенную форму. Понятие «форма» в системе языка рассматривается в двух аспектах – внутреннем и внешнем.

Первый из них трактует форму как способ членения материальной и смысловой (семантической) субстанции. Внутренняя форма речи – это интонация и ее коннотативный аспект.

Второй аспект интерпретирует ее как внешнюю, наблюдаемую, связанную со слуховым или зрительным восприятием сторону языка/речи.

Употребляясь по отношению к языку вообще, термин «форма» соответствует понятию «выражение» и означает область материальных средств, служащих для передачи эмоций, мыслей и другого содержания. В этом смысле форма противопоставляется содержанию, семантике, смысловой стороне речи. В отношении же к отдельной языковой единице этот термин обозначает внешнюю сторону языкового знака, его материальную, физическую сущность и противопоставляется значению и смыслу. «Форма» в этом понимании считается эквивалентом средневекового термина *vox* (звучание, звук, голос) и образуется в виде гласных и согласных звуков. Гласные звуки как основное выражение тона характеризуются высотой, громкостью, длительностью, тембром и пространственной локализацией.

Правильный «выбор» фонетических, словообразовательных, лексических, морфологических, синтаксических и стилистических средств языка для конкретного высказывания зависит от качества интонирования личностью данной речевой или педагогической ситуации.

Голос педагога – основной инструмент реализации педагогического образа. Внутренняя форма педагогической речи как способ членения материальной и смысловой (семантической) субстанции (интонация и ее коннотативный аспект) преобразуется во внешнюю форму (высоту звука, громкость, длительность, тембр и пространственную локализацию) посредством голоса. А. С. Макаренко писал: «Без постановки голоса очень трудно, это ведь инструмент нашей работы, надо его отточить» [5, с. 65].

Понимание процесса воспитания как искусства подразумевает наличие в структуре сознания педагога и, соответственно, в структуре педагогического процесса особого уровня – «нулевого» [3, с. 59], ремесленного. Данный уровень педагогического сознания (техника) является «передаточным механизмом» между творческим уровнем и практической речевой деятельностью. Посредством этого «механизма» сознание управляет голосом и жестами (мимикой) педагога-воспитателя.

Голос будет качественным (обладающим определенными профессиональными свойствами) и «уместным» в любой ситуации педагогического общения только тогда, когда он будет функционировать в русле интонирования, педагогического тона (способа функционирования творческого педагогического сознания и внутренней формы педагогического текста). Используя голос таким образом, педагог сможет воплотить речевое высказывание в нужную, соответствующую смыслу любой педагогической ситуации «звуковую оболочку» (в плане высоты, громкости, длительности, тембра и пространственной локализации).

Постановка голоса – важнейший аспект процесса подготовки педагога к профессиональной педагогической деятельности. А. С. Макаренко утвер-

ждал: «Я убежден, что в будущем в педагогических вузах обязательно будет преподаваться и постановка голоса, и поза, и владение своим организмом, и владение своим лицом, и без такой работы я не представляю себе работы воспитателя. Конечно, постановка голоса имеет значение не только для того, чтобы красиво петь или разговаривать, а чтобы уметь наиболее точно, внушительно, повелительно выражать свои мысли и чувства» [6, с. 266].

Профессиональный речевой голос – это живой инструмент, способный адекватно и неповторимо выразить многообразные мысли и чувства человека средствами языка/речи в определенном стиле и в конкретной ситуации общения.

Постановка (воспитание) профессионального голоса педагога предусматривает развитие его выразительности через овладение речевыми и голосовыми (техническими) умениями и навыками (средствами голоса – высотой, громкостью, длительностью, тембром, пространственной локализацией) для формирования профессиональных голосовых свойств. К ним относятся устойчивость, полетность, звуковысотный диапазон, динамический диапазон, тембр, уместность, суггестивность и др.

Общие принципы голосообразования человека, умеющего говорить правильно и красиво, обуславливаются его стремлением к достижению наибольшей эффективности процесса говорения при наименьших физических затратах.

Работу над постановкой голоса необходимо строить на основе слуховых, мышечных и вибрационных ощущений: обучающийся должен активно слушать себя, другого человека (педагога) и постоянно фиксировать свое внимание на мышечных и вибрационных ощущениях.

Голосовой аппарат человека можно условно разделить на три части: дыхательную, звукообразующую и звукопроводящую системы. Они теснейшим образом взаимосвязаны и взаимозависимы и одновременно выполняют функции дыхания, звукообразования и звукопроведения. Условно подразделяя голос на отдельные системы, говорящий скорее и точнее фиксирует в сознании как отрицательные (мышечную «зажатость»), так и положительные ощущения (вибрационную «свободу») и сразу же в процессе произнесения текста делает из этого соответствующие выводы и совершает нужные действия. Гармоничное взаимодействие всех частей голосового аппарата обеспечивает необходимые профессиональные качества голоса педагога.

Широкий круг проблем постановки речевого голоса концентрируется на четырех узловых моментах: 1) произнесение текста «на опоре» или «на дыхании»; 2) высокая позиция (высокое мягкое небо); 3) хорошо озвученные резонаторы; 4) точное и четкое произнесение согласных (язык и губы). Правильное, грудно-брюшное дыхание придает голосу устойчи-

вость и стабильность, высокая позиция – подвижность и полетность, владение резонаторами – звучность и тембр, точное и четкое произнесение согласных – понятность и благозвучие.

Знание структуры, свойств и функций голосового аппарата позволяет выстроить технологическую модель создания внешней, звуковой формы педагогического высказывания:

1) короткий вдох, мышцы брюшного пресса выдвинуты вперед и в стороны, диафрагма опущена (субъект должен испытывать ощущение устойчивости и некоторой тяжести);

2) чуть заметная полуулыбка, мягкое небо приподнято (ощущение раскрытых ноздрей);

3) нижняя челюсть свободно опущена, гортань раскрыта (ощущение вдоха, в мышцах нижней челюсти ощущение вялости);

4) губы и язык готовы к точной и четкой работе. В момент вдоха и далее в процессе звукоизвлечения внимание говорящего постоянно направляется по некоему воображаемому кругу, точнее, «по спирали»: глубокая «опора» → высокое мягкое небо → свободная нижняя челюсть → четкое произнесение согласных звуков → глубокая «опора» → и т. д.

Прочная и в то же время гибкая система голосового аппарата человека располагает всеми возможностями для актуализации самых разнообразных эмоций, мыслей, стилей и образов (интонирования) в процессе речевого педагогического общения. Эта система («поставленный», воспитанный голос) технически правильно воплощает речь и тем самым реализует в ней целостный педагогический образ. Однако, как писал Л. С. Выготский, «только то обучение технике полезно, которое переступает за эту технику и научает творческим умениям: создавать и воспринимать» [2, с. 245].

Здесь, на границе соприкосновения авторского и «вторичного», исполнительского, слушательского, «коннотирующего» текстов, рождается не полное, а подлинное понимание (неповторимый устный текст), которое предоставляет право на «коннотирование», на собственное мнение и отношение к педагогическому объекту, к жизни (к образу) всем субъектам педагогической деятельности. Это право, свобода, существующие в границах тона, интонации (культуры внутренней и внешне выраженной) как «свой культурный» вариант, формирует творческое отношение воспитателя и воспитанника, обучающего и обучающегося к педагогическому объекту, их потребность во взаимодействии и имеет своим результатом педагогическое сотрудничество – качественное воспитание, обучение и развитие, т. е. осуществление смысла педагогической деятельности.

Технологическая модель реализации педагогического образа (произнесения педагогического текста). Для правильного произнесе-

ния текста необходимо посредством внутреннего «вопросно-ответного единства» выполнить следующие действия.

1. Определить общий тон, интонацию высказывания:

1) понять (интуитивно) основную эмоцию текста по принципу «положительная – отрицательная»;

2) обдумать и соотнести эмоции и другие компоненты высказывания;

3) «выбрать» стиль;

4) использовать образы и ассоциации;

5) создать целостный речевой образ.

2. «Выбрать» языковые, коммуникативно-речевые и невербальные средства.

3. Высказать текст при помощи правильно «поставленного» голоса.

Итак, в процессе произнесения педагогической речи (текста) должны быть задействованы:

- педагогическое сознание и педагогический тон (интонация и коннотация), куда входят эмоциональный, рациональный, стилевой, образно-ассоциативный компоненты и речевой педагогический образ;

- идеально-материальные знаки языка с их основными акустическими параметрами: высотой, длительностью, громкостью, тембром, пространственной локализацией и ритмической организацией;

- техника устной речи или свободное владение голосовым аппаратом как неявное знание (умения и навыки), инструмент, «механизм» использования материальных знаков языка/речи. Основные параметры этих умений и навыков: устойчивое дыхание, высокая позиция, озвученные резонаторы, четкая дикция.

В общем и целом процесс речевого педагогического высказывания (действия) должен выглядеть следующим образом: целостно-образное понимание речевого педагогического произведения в контексте конкретной ситуации общения (в центре понимания – эмоциональный компонент интонации и коннотации), мгновенное и одновременное включение всех перечисленных выше компонентов духовно-душевно-телесного напряжения, охват как близлежащих звуков, слогов, слов, так и всего текста этим напряжением (моделирование текста посредством творческого осознания) – звукоизвлечение. Образ «окутывает» собой звук, слог, слово и т. д., его носителя (исполнителя) и посредством «вопросно-ответного единства» творческое педагогическое сознание движет звук не только к близлежащему «по горизонтали», но и в той или иной степени ко всем остальным единицам речевого произведения, даже уже произнесенным. В процессе этого движения задействованы все составляющие внутренней и внешней формы речевого высказывания, все телесные возможности исполнителя.

Эти составляющие постоянно изменяются и взаимодействуют в границах образа: они в нем «живут» и сложнейшими способами регулируются. Звук как интонация развивается, «пропеваается»; в нем, как в живой клетке, пульсирует уникальный целостный смысл всего произносимого текста, голосовой аппарат в «предвкушении» другого звука, слога, слова готовится к переходу на следующий звук. Голос говорящего легко переходит со звука на звук – интонирует, «создает» речевое произведение. Это «плавное», свободно-напряженное, воображаемое и реальное движение речевой ткани, движение «ступаний», а не ступеней, подобное току, пульсации, объединяющее в целое все компоненты речевой звучности, есть личностная интонация (коннотация), «тональность» устной речи педагога.

Описание функционирования сознания и голоса говорящего в процессе интонирования даже на конкретном примере представляет собой чрезвычайно сложную задачу, и потому обрисованная выше «интонационная картина» устной речи весьма условна и приближительна, но М. М. Бахтин выразил ее суть: этот «момент свершения мысли, чувства, слова, дела есть активно-общественная установка моя – эмоционально-волевая по отношению к обстоянию в его целом, в контексте действительной, единой и единственной жизни» [1, с. 109].

Итак, технология реализации педагогического образа заключается в следующем: творческое педагогическое сознание, используя технику устной речи, идеально-материальные знаки языка/речи с их основными акустическими параметрами, через интонирование и коннотирование воплощает целостный речевой педагогический образ, шире – педагогический образ и тем самым реализует личностный уникальный целостный педагогический смысл (педагогическое действие).

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
3. Закс Л. А. Художественное сознание. Свердловск: Изд-во Урал-ун-та, 1990.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1999.
5. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.
6. Макаренко А. С. О воспитании в семье. М.: Учпедгиз, 1955.
7. Педагогическое речеведение: слов.-справ. / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. М.: Флинта, Наука, 1998.
8. Попов Л. Н. Технология создания педагогического образа // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2007. № 4 (46). С. 92–100.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371 (09)

Н. И. Мазурчук

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ВЗГЛЯДОВ ДЕЯТЕЛЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ XVIII ВЕКА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье представлена современная трактовка взглядов деятелей отечественного образования XVIII в. на профессионально-педагогические качества учителя. Потребность в такой интерпретации вызвана вхождением страны в мировое образовательное пространство и необходимостью сохранения национального своеобразия в отечественном профессиональном образовании.

Ключевые слова: профессионально-педагогические качества учителя, деятели отечественного образования, парадигмально-идеологический и эксклюзивно-гуманистический подходы, образовательная парадигма.

Abstract. The paper describes modern approaches to the interpretation of the XVIII century Russian educationalists' views on the teacher's professional pedagogical skills, brought about by Russia's joining the world educational environment, on the one hand, and the necessity of keeping national educational traditions, on the other.

Index terms: teacher's professional pedagogical skills, Russian educationalists, paradigm and ideological approach, exclusive and humanistic approach, educational paradigm.

К числу вопросов, нуждающихся в уточнении с учетом потребностей времени, относится и проблема трактовки взглядов деятелей отечественного образования. Эти потребности определяются несколькими основными факторами – преобразованиями, происходящими в обществе в целом, задачами и общими тенденциями развития науки, запросами педагогической теории и практики, внутренней логикой эволюции историко-педагогического знания. Одним из важных аспектов, который следует осветить, является историко-педагогическое раскрытие взглядов деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя.

В период социально-экономических и общественно-политических перемен наблюдается рост требований общества к профессионально-педагогическим качествам учителя, обеспечивающим организацию образовательного процесса в соответствии с международными стандартами.

Понятие «профессионально-педагогические качества учителя», широко употребляемое в практике, не имеет однозначного определения в категориальном аппарате педагогики и других гуманитарных областях. В социокультурном и педагогическом проблемном полях относительно его существуют различные взгляды, подходы, трактовки, эволюционировавшие на протяжении нескольких веков, многие из которых не только не утратили своей актуальности, но, по мнению М. Н. Дудиной, оказались востребованы новой образовательной парадигмой. Поэтому существует необходимость рассмотреть современные требования к профессионально-педагогическим качествам учителя, обратившись к накопленному в истории отечественного образования ценному опыту и не игнорируя те особенности, которые составляют присущую России оригинальность. Не случайно З. И. Равкин справедливо отмечает, что для того, чтобы проникнуть в сущность изучаемого явления, познать подлинный закон его развития, необходимо исследовать историю его возникновения и развития [10].

Надо признать, что в историко-педагогических исследованиях, посвященных анализу наследия деятелей отечественного образования в области профессионально-педагогических качеств учителя, чаще всего прослеживается односторонний подход – классовый, основанный на разделении по принципу «прогрессивный – реакционный». Следование такому подходу значительно снижает значимость этих работ. Необходимо также отметить, что деятели отечественного образования – это, во-первых, организаторы образования и научных исследований обучения и воспитания, в прямой или косвенной форме воплотившие гуманистические идеи на практике. Имеется в виду не их официальный статус, а тот преобразующий потенциал, который они реализовали в различных видах общественной и творческой деятельности. Во-вторых, это фигуры самобытные и многогранные. Следовательно, и выбор теоретического подхода к объяснению их педагогических воззрений должен осуществляться с учетом его социальной и культурной детерминированности и его познавательных возможностей.

Поскольку, как отмечает З. И. Равкин, историческое исследование в целом и изучение взглядов выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя в частности есть рассказ о двух Временах – времени, о котором ведется повествование, и времени самого исследователя, освещение истории данного предмета должно даваться на уровне современной теории рассматриваемого вопроса [10]. Такая задача требует сочетания логического и исторического способов трактовки материала.

Методологии логического и исторического познания посвящены работы Б. А. Грушина, С. В. Добрянова, Э. В. Ильенкова, Ф. Ф. Королева, З. И. Равкина, М. М. Розенталя и др.

Вопрос о соотношении этих двух способов познания относится, как отмечает Ф. Ф. Королев, к числу имеющих большое методологическое значение для многих, если не для всех социальных наук. Понимание этого вопроса, правильное применение логического и исторического методов исследования в их единстве особенно важны и для педагогики, где нередко наблюдается отрыв логического от исторического метода в историко-педагогических исследованиях [7].

Так, рассматривая «логическое» и «историческое» как философские категории, З. И. Равкин подчеркивает, что первое производно от второго, является мыслительной формой его отражения. В логическом познании находит отражение процесс исторического развития вещей и явлений.

Таким образом, с философской точки зрения, под историческим понимают движение предмета, под логическим – отражение этого предмета в мышлении человека. Их соотношение представляет собой проблему закономерностей движения теоретического (логического) мышления, исследующего объективные процессы исторического развития предмета. Единство исторического и логического выражается в том, что оба суть генетические способы, раскрывающие генезис, развитие предмета; формы одного и того же диалектического метода [9].

С педагогической точки зрения, рассматривая вопрос о соотношении логического и исторического применительно к исследованию взглядов выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя, следует подчеркнуть, что недопустимо отождествление этих понятий.

По мнению З. И. Равкина, логический метод более перспективен в качестве основы педагогических исследований, чем исторический. Последний, безусловно, имеет свои преимущества, но по мере развития науки он становится менее удобным из-за накопления огромного количества информации, получаемой в разные временные периоды развития самой вещи и ее познания [10].

При этом логический способ изложения становится все более необходимым и возможным, так как позволяет представить ход открытий в виде прямой линии. Не отбрасывая достижений исторического метода исследования, он сокращает движение знания к его окончательному результату и позволяет сократить историю познания от исходной до конечной (в данный момент) его точки [10].

С вопросом о соотношении логического и исторического познания тесно связан и другой – о трактовке взглядов деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя, основанной на иных, отчасти давно известных, но недостаточно используе-

мых в исследованиях по этой проблеме методологических концепциях. В ряду этих концепций находятся цивилизационная, культурологическая, аксиологическая, эксклюзивно-гуманистическая, парадигмально-идеологическая (А. С. Белкин, В. И. Беляев, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров, Н. А. Константинов, Г. Б. Корнетов, О. Е. Кошелева, В. П. Тугаринов, И. Е. Шкабра и др.). Рассмотрим их подробнее.

Эволюция истории педагогики как отрасли знаний, проблемы, стоящие перед ней, принципы, на которые она опирается, достижения комплекса наук о человеке и обществе, вместе взятые, побуждают к осмыслению взглядов деятелей отечественного образования с точки зрения цивилизационного подхода. Данный подход в рассматриваемом аспекте – это способ осмысления педагогических воззрений, основанный на понимании истории как типологического многообразия социокультурных динамик и форм жизнедеятельности людей. Анализ взглядов деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя проводится с учетом специфики принятых в данных типах обществ социальных и культурных образцов и акцентирует внимание на вычлениении обусловленных ими стереотипов постановки и решения рассматриваемых педагогических проблем [3, 6]. Кроме того, интеграционные процессы, протекающие в современном мире, со всей остротой ставят на повестку дня вопрос о судьбе самобытных педагогических традиций в области профессионально-педагогических качеств учителя, корни которых уходят в глубь веков, о перспективах их взаимодействия и развития в новых исторических условиях. В сложившихся условиях цивилизационный подход способен обеспечить теоретическую целостность видения этой проблемы в масштабах мирового историко-педагогического процесса.

Согласно культурологической концепции культура рассматривается в качестве социально-антропологического и собственно педагогического явления. Это позволяет изучать педагогическую деятельность и профессионально-педагогические качества учителя, обеспечивающие эффективность этой деятельности, на общекультурном фоне, исследовать ее факты и явления в русле интеграции педагогики и культуры. Культурологический подход, по мнению В. И. Беляева, является одним из наиболее перспективных в историко-педагогических исследованиях, так как, опираясь на приоритет общечеловеческих характеристик, открывает путь для глубокого рассмотрения явлений в их ретроспективе, помогает выявить связи изучаемых явлений с настоящим и будущим и, таким образом, осуществить прогностическую функцию исследования [3]. Это поднимает уровень объективности полученных данных, ибо собственно педагогическое явление, взятое в контексте социокультурных характеристик, на широ-

ком фоне культурной жизни, позволяет проследить тенденции развития его ценностных ориентиров.

С культурологическим тесно связан аксиологический подход, утверждающий, что человек действует в координатах национальных и общечеловеческих ценностей [3]. Изучение эволюции педагогических воззрений деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя в таком ракурсе позволяет анализировать возникновение и развитие рассматриваемого педагогического явления не только на уровне личности, но и в совокупности с конкретно-историческими реалиями. Именно аксиологические основания создают условия для жизненного выбора человека, решившего стать за учительский стол, – выбора, основанного на сформировавшейся потребности в служении народу, позволяющего впоследствии максимально реализовать свой творческий потенциал в работе с детьми.

Ценностный подход помогает рассматривать проблему профессионально-педагогических качеств учителя с позиций основных задач гуманизации педагогического процесса. Среди ведущих тенденций развития данный подход во всем мире выступает как генеральное направление.

Тесно связаны с аксиологическим эксклюзивно-гуманистический и парадигмально-идеологический подходы [2]. Эксклюзивно-гуманистический предполагает рассмотрение только тех взглядов выдающихся деятелей отечественного образования, которые имеют в своей основе гуманистические черты, носят надклассовый характер и помогают найти истинно ценностные основания новой образовательной парадигмы.

Парадигмально-идеологический подход позволяет рассматривать взгляды выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя сквозь призму ведущей образовательной парадигмы – социально значимой идеи общества, определяющей отношение общества к образованию, к личности в образовательном процессе.

Следует отметить, что методологические подходы к трактовке взглядов выдающихся деятелей отечественного образования не противопоставляются друг другу. Составляющая основу каждого подхода концепция представляет собой лишь одно из направлений целостного исследования, и только их совокупность дает возможность приблизиться к более полной исторической реставрации изучаемого педагогического явления.

Так, стремление разобраться в историческом развитии профессионально-педагогических качеств учителя на основе современной методологии историко-педагогического познания уводит нас в далекий XVIII в., который не только имеет собственную, свойственную ему, культурную ценность, но и дает почву для будущих «всходов». Однако, задыхаясь

в проблемах современной культуры, как справедливо отмечает Е. Кошелева [9], мы утрачиваем возможность диалога с прошлым, говорим как бы сами с собой, забывая о сделанных в этом направлении теоретических и практических усилиях И. Т. Посошкова, Ф. Прокоповича, В. Н. Татищева и других деятелей образования. Осознавая, что их взгляды имеют весьма опосредованное отношение к современной гуманной педагогике, мы полагаем, что их прочтение с позиции новой методологии познания позволит отыскать корни решения рассматриваемой историко-педагогической проблемы.

Уместно обратиться к известным историческим фактам XVIII в. и вспомнить, что это один из переломных периодов в истории отечественного образования. Новое рационалистическое мирозерцание, захватывает целые круги в таких слоях русского общества, интересы которых начинают со второй четверти XVIII в. задавать господствующий тон государственной и культурной жизни. Развивается светская школа. Делается попытка организовать государственную систему народного образования. Впервые разрабатываются в теории и применяются на практике основы светского обучения и воспитания детей.

В первой половине XVIII столетия зарождение взглядов на профессионально-педагогические качества учителя происходит в условиях социальных преобразований, осуществляемых первоначально Петром I (1672–1725). Как известно, реформатор повсеместно использовал иностранных специалистов. Безусловно, заложенные в сознании иностранных учителей аксиологические постулаты вызывают иное понимание целей обучения и воспитания, сути личности и деятельности учителя. Характерной чертой учителя является самоуверенность, надменность, обостренное самолюбие, пренебрежительное отношение к другим людям, недооценка их способностей и возможностей, требование слепого повиновения.

В условиях вынужденной «специализации» потребности практической жизни берут сильный перевес над потребностями духовными. Сказанное усиливает тот факт, что во взглядах Петра I на профессионально-педагогические качества учителя наблюдается, говоря современным языком, приоритетность идей о просвещенности учителя, точнее одной из ее составляющих – широкой эрудиции. Сейчас при стремительном нарастании деструктивных тенденций в культуре и образовании, трансформации учебных заведений в производственные учреждения, предоставляющие «образовательные услуги» населению, недостаточно и даже крайне односторонне оценивать учителя подобным образом.

Следует отметить глубокое понимание проблемы профессионально-педагогических качеств учителя видным публицистом и экономистом первой

четверти XVIII столетия И. Т. Посошковым (1652–1726). Несмотря на то, что он выступал как идеолог нарождающейся буржуазии, вопросы образования и личности учителя в образовательном процессе у него представлены как составная часть своих общественно-экономических проектов.

Характеризуя взгляды И. Т. Посошкова на профессионально-педагогические качества учителя, необходимо обратить внимание на четко прослеживающиеся два этапа его «интеллектуальной биографии» (Н. Д. Наумов).

На первом этапе в ряде его сочинений, и прежде всего в «Завещании отеческом к сыну своему» (1705), отражается понимание профессионально-педагогических качеств учителя в духе «ветхозаветной по своей сути» (П. Ф. Каптерев) авторитарно-репрессивной системы воспитания: эффективность педагогической деятельности обеспечивает умение учителя подчинить ученика своей воле, широкое использование метода принуждения.

В. И. Смирнов и Л. В. Смирнова рассматривают принуждение как воздействие на ученика силой категорического требования, облеченного в форму приказа; требования-императива, предполагающего суровое наказание за его неисполнение или ненадлежащее исполнение [11].

Несмотря на это, современные подходы к историко-педагогическим исследованиям позволяют трактовать позиции И. Т. Посошкова сквозь призму гуманного отношения к ребенку, желания помочь ему преодолеть определенные барьеры, самореализоваться и самоутвердиться. Так, идея об указанном выше умении учителя вызвана стремлением к обеспечению ученику успеха в обучении. Если исходить из того, что «успех как достижение определенных результатов приходит к человеку не потому, что он к этим результатам стремится, а под давлением внешних требований» [11, с. 145], то по-иному видится личность самого автора и его позиция в рассматриваемом аспекте. С. И. Гессен считал, что «принуждение, подлинный корень, который следует искать не вне ребенка, а в нем самом, может быть уничтожено опять-таки путем воспитания в человеке внутренней силы, могущей противостоять всякому принуждению, а не путем простой отмены принуждения, по необходимости всегда частичной» [4, с. 61]. В этой связи «принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающимся не свободным, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования» [Там же], а следовательно, и учителя как основного субъекта образования.

Однако если принять за основу, что успех – это «переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), либо превзошел их» [1, с. 31], то взгляды И. Т. Посошкова все-таки имеют авторитарно-репрессивную окраску.

Второй этап интеллектуальной биографии педагога характеризуется наиболее выраженной гуманистической направленностью его взглядов на профессионально-педагогические качества учителя. Красной линией в «Книге о скудости и богатстве» (1721–1724) проходит идея о гуманной и гуманистической мотивации учителя во всех сферах жизни и деятельности [6].

Гуманистическое наполнение его идей перекликается с современными образовательными концепциями: личностно-ориентированным подходом в обучении и воспитании ребенка, возрастной педагогикой, педагогикой сотрудничества (И. С. Якиманская, А. С. Белкин, Е. В. Коротаева).

Зарождающиеся в трудах И. Т. Посошкова воззрения об ориентированности учителя на признание ценности личности ученика, имеющего свои индивидуальные особенности, обращении к мотивационно-потребностной сфере ребенка, актуализации мотивационных ресурсов учения на основе изучения индивидуальных особенностей ученика развиваются Ф. Прокоповичем. При этом они качественно обогащаются.

Ф. Прокопович (1681–1736), видный церковный и общественный деятель, будучи сподвижником Петра I, Главой Ученой дружины (возникшее после смерти Петра объединение прогрессивных писателей-просветителей), проводит реформы в области церковной политики, духовного и светского воспитания. Приступив к разработке программы нового школьного обучения в 1721 г., Ф. Прокопович развивает идею об умении учителя сформировать у учеников представления о животворной силе учения, вызвать у них интерес к учению и познанию. А его идеи об интегрировании учебного материала, о систематизированном, а не фрагментарном его изложении, практической направленности содержания образования, об использовании наглядности в процессе обучения впоследствии рассматриваются как исходные положения, как своего рода связующее звено, мост, соединяющий педагогическую теорию и практику (В. И. Загвязинский). Принимая за основу определение о том, что «качество обучения во многом зависит от мастерства учителя», нельзя не признать вклад идей Ф. Прокоповича в процесс формирования требований к учителю – императивной системы качеств личности учителя, определяющих успешность педагогической деятельности.

Говоря о взглядах выдающихся деятелей отечественного образования первой половины XVIII в. на интересующие нас аспекты, следует обратиться к педагогическим позициям В. Н. Татищева (1686–1750), ученого, общественного и государственного деятеля, который для сохранения самобытной отечественной культуры пересматривал требования к личности учителя, его личным и профессиональным качествам.

В. Н. Татищев осознавал, что «социальное лицо» русского учительства, представленного в основном офицерами и лицами духовного звания,

основными воспитательными приемами которых являются различные наказания, в особенности лоза или розги, требует немедленной корректировки. В этой связи В. Н. Татищев в своей работе «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», развивая идею Ф. Прокоповича о соответствии профессионально-педагогических качеств учителя требованиям педагогической деятельности, отмечает, что «частью о науке, частью и состоянии их смотреть нужно» [12, с. 154], так как «не всякой ученой к научению других есть способен», особенно не способны к научению «люди свирепаго и продерзкаго нрава» [13, с. 118]. Позже, в 1736 г., в «Инструкции учителям школ при уральских заводах» В. Н. Татищев окончательно приходит к выводу о том, что «учитель есть человек, которой детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил жизни человеческой обучает, и для того, он яко отец им обский вместо многих родителей» [13, с. 235]. Он должен быть «не блудник», «не крадлив», «чтоб своим добрым и честным житием был им образец, ибо в противном случае как пред Божиим судом ответствен за всякое преступление и соблазн должен» [13, с. 236].

Являясь примером для своих учеников, считает ученый, учитель приучает «учеников своих к чистоте, дабы никто не умывшись и не чешившись или с необрезанными ногтями, в школу не явился» [13, с. 240]. Он обучает их «...честно говорить, кланяться, старейших почитать словом и местом», причем надлежит этому следовать не только в школе, но и дома. Учителю также следует пресекать непристойные игры, которые ученикам вредны, например городки, бабки, так как от этих игр «будет рука трястися», или в кулачки: «от того может потерять глаз или оглохнуть» или «убыточные игры яко карты» [7, с. 240].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что процесс исторического развития взглядов деятелей отечественного образования XVIII в. на профессионально-педагогические качества учителя, долгий, мучительный и противоречивый, имел тем не менее положительный результат. С позиции современных подходов: цивилизационного, культурологического, аксиологического, эксклюзивно-гуманистического, парадигмально-идеологического – идеи И. Т. Посошкова, Ф. Прокоповича, В. Н. Татищева представляют генезис профессионально-педагогических качеств учителя, его эволюцию от «ветхозаветного» (П. Ф. Каптерев), домостроевского мировоззрения до первых ростков педагогики гуманной. Творческое использование современных подходов к трактовке воззрений деятелей отечественного образования, придерживающихся принципа соответствия логического историческому, позволит учесть и мобилизовать рассматриваемые идеи, выводы о профессионально-педагогических качествах учителя, сложившиеся в начале XVIII в., и поставить их на службу современной науке об образовании.

Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991.
2. Белкин А. С. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования. Н. Тагил: НГСПА, 2005.
3. Беляев В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях // Педагогика. 1999. № 6.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995.
5. Дудина М. Н. Педагогика, андрагогика, акмеология: вопросы преемственности и взаимосвязи // Образование и наука. Изв. УРО РАО. 2008. № 5 (53). С. 3–11.
6. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: Цивилизационный подход // Педагогика. 1985. № 3.
7. Королев Ф. Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. 1970. № 3.
8. Посошков И. Т. Книга о скудости и богатстве. М., 1951.
9. Кошелева Е. Заметки об историко-педагогическом исследовании // Сов. педагогика. 1991. № 6.
10. Равкин З. И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики // Сов. педагогика. 1970. № 9.
11. Смирнов В. И., Смирнова Л. В. Учить с верным успехом: наставления учителю, которые можно обнаружить, листая старые книги по педагогике: пособие для тех, кто изучает дидактику и учит детей / Нижнетагильский гос. пед. ин-т. Н. Тагил, 2000.
12. Татищев В. Н. Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ. М., 1887.
13. Татищев В. Н. Избранные произведения. Л., 1979.
14. Татищев В. Н. Записки. Письма. 1717–1750 гг. М., 1990.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

УДК 37.014.53

А. М. Кадиров

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

Аннотация. В статье дается анализ становления и развития современного коммуникативного образования в США, его основные тенденции. Рассматриваются основные концептуальные подходы создания теории коммуникаций как основы коммуникативного образования. Приводится пример междисциплинарного подхода к развитию теории коммуникации и построению коммуникативного образования. Показана вариативность современного коммуникативного образования в США как его специфическая особенность.

Ключевые слова: коммуникативное образование, теории коммуникации, информационное общество, коммуникативная подготовка, коммуникативные практики, междисциплинарный подход.

Abstract. The paper analyses formation, development and tendencies of modern communication studies in the USA; the conceptual approaches to the formation of the communication theory being applied. The author gives an example of interdisciplinary approach to the development of the theory of communication and communicative education. He also stresses the diversity of modern communication studies in the USA.

Index terms: communication studies, theory of communication, communicatory society, communication training, communication practice, interdisciplinary approach.

Одной из характерных черт начала XXI в. является усиление взаимодействия и взаимозависимости стран и народов с целью взаимообогащения культур. В этих условиях специалисты различных стран признают возможным использование имеющегося в мире опыта решения общих проблем образования. Одной из них является проблема коммуникативной подготовки специалистов для публичных и социальных профессий.

Кроме того, усиление культурного статуса образования диктует необходимость подготовки педагогических кадров, способных реализовать новую коммуникативную направленность обучения в его широком социальном контексте. С этих позиций становится актуальным изучение коммуникативного образования в США, которое имеет глубокие научные и культурно-социальные традиции решения данной проблемы и выстроено на базе многоступенчатой и персонифицированной модели образования.

Становление и развитие коммуникативного образования в США неразрывно связано с историей возникновения американских университе-

тов, которая происходила путем трансляции опыта либерального тьютерского англосаксонского образования на американскую почву. В Соединенных Штатах уже в период 1920–1930-х гг. в школах стало вводиться обучение основам публичного выступления, и параллельно с этим – проведению дебатов и групповых дискуссий.

Исследуя историю развития коммуникативного образования, профессор Моурин Минелли выделил три наиболее важных для становления данной области как академической дисциплины периода:

- 1914–1945 гг. – начало исследований в области коммуникации до конца Второй мировой войны;
- 1946–1971 гг. – послевоенный период до Конференции в Вингспреде (Wingspread);
- 1971 г. – настоящее время.

В первый период «речевая коммуникация» как дисциплина отделяется от предмета «Английский язык» и появляется «речевое образование». Проводятся исследования в области речи, речевой коммуникации, взаимоотношений коммуникации и культуры, появляется концептуальное обоснование дисциплины «риторика». Внимание социальных исследований обращается к изучению массовой коммуникации как социального явления. Начало исследованиям массовой коммуникации положил немецкий социолог М. Вебер (1864–1920), основоположник понимающей социологии и теории социального действия. Он обосновал необходимость изучения прессы в социологическом аспекте и метод ее анализа, обратил внимание на ориентацию периодической печати на различные социальные структуры и на формирование человека, а также сформулировал социальные требования к журналисту [5, с. 246]. С этого времени результаты исследований в области коммуникации стали изучаться на факультетах журналистики в университетах Европы и США.

Второй период развития коммуникативного образования связан с изменениями в теории и практике коммуникации, с развитием таких дисциплин, как межличностная, межкультурная коммуникация и коммуникация в малой группе. Отрабатываются методы коммуникационных исследований, расширяется научное представление о речевой коммуникации, появляются новые профессиональные речевые ассоциации Америки, начинает присваиваться квалификация по специальности «речь».

В послевоенный период получает признание классическая парадигма коммуникации, предложенная американским политологом Гарольдом Лассуэллом в 1948 г. Она базируется на последовательном ряде вопросов, касающихся передачи информации: кто передал, что передал, по какому каналу, кому и с каким результатом (какой эффект вызывает). С появле-

нием «формулы Лассуэлла» теория коммуникации наполняет различные учебники по проблемам массовой коммуникации, социальной и политической коммуникации, т. е. становится предметом изучения специалистов в области социологии и политологии. Теорию Лассуэлла развивает П. Лазерсфельд, который исследовал влияние политической пропаганды на индивида. Появляется *многоступенчатая* схема коммуникативного воздействия средств массовой коммуникации: «средства массовой коммуникации – лидер общественного мнения – индивид, ориентирующийся на этого лидера» [8, с. 152]. Курсы по теории коммуникации становятся обязательными для ведущих факультетов университетов США, где готовят будущих политических лидеров и специалистов в социальных науках.

Сам термин «коммуникация» входит в психологические теории с появлением работ Грегори Бейтсона, Юргена Юша и других представителей межпредметных подходов к анализу психологических явлений. Юрген Рюш утверждал, что психопатология может рассматриваться в рамках понятий «культура» и «коммуникация», так как почти все феномены, традиционно включаемые в раздел психопатологии, представляют собой нарушения коммуникации, эти же нарушения частично определены культурой, в которой они возникают [9]. Обращаясь к понятию «коммуникация», Юрген Рюш выделил 40 различных подходов к коммуникации в разных сферах, включая архитектуру, антропологию, психологию, политику и многие другие. С работами данной линии в американской науке связано появление такого направления, как «коммуникации в здравоохранении», которое в дальнейшем порождает различные дисциплины в американских университетах на клинических факультетах.

В 1950-е гг. внимание специалистов обращено к телевидению и электронным средствам массовой информации, появляются новые научные и учебные дисциплины. В 1960-е гг. волна интереса к коммуникативистике повышается в связи с активизацией кибернетики и информатики теорий. К наиболее популярным коммуникативным теориям этого периода можно отнести теорию «информационного общества». В период 1960-х гг. социально-психологические теории дополняются также такой единицей анализа, как «малая группа». Это понятие прочно закрепляется в научных исследованиях и учебной подготовке в университетах.

Третий период развития коммуникативного образования в США характеризуется всплеском выпуска учебников, антологий и серий книг по коммуникации. Развитие теории коммуникации приводит к тому, что в США издается более двух десятков научных журналов, посвященных коммуникации. Существенное воздействие на распространение различных подходов к коммуникативному образованию оказала изданная в конце 80-х гг. прошлого века «Международная энциклопедия коммуникаций» [6].

Создатели этой энциклопедии рассматривали журналистику как естественную историческую основу теории коммуникации, которая, хотя и выросла на базе журналистики, превзошла в силу новейших технических достижений ее традиционные возможности во всеохватывающем научном познании информационных процессов. В этой связи высказывается идея неизбежности перехода к научной специализации в области коммуникаций.

В результате во многих университетах мира, прежде всего в США, появились новые факультеты и кафедры, которые стали заниматься междисциплинарными исследованиями социальной коммуникации и готовить специалистов в этой области. Одновременно с этим образуются новые межпредметные объединения: профессиональные коммуникативные ассоциации, постоянно действующие конференции и семинары специалистов, которые проявляют интерес к этой проблеме.

Тем не менее и в настоящее время между учеными до сих пор нет единого мнения о том, что такое теория коммуникации и что должно быть предметом ее исследования и изучения. Наиболее полно междисциплинарный подход к развитию теории коммуникации и построению коммуникативного образования представлен в работах Роберта Т. Крейга, который выделяет семь дисциплинарных подходов к этой науке:

1) риторический (*rhetorical*), который рассматривает коммуникацию как практическое искусство дискурса;

2) семиотический (*semiotic*), в котором коммуникация исследуется как система знаков;

3) феноменологический (*phenomenological*), который изучает способы организации общения между людьми, диалог;

4) кибернетический (*cybernetic*), для которого коммуникация – это процесс обработки и передачи информации;

5) социопсихологический (*sociopsychological*), в рамках которого коммуникация изучается как опирающийся на знание психологии способ воздействия на поведение человека и групп людей, а также общества в целом;

6) социокультурный (*sociocultural*), согласно которому коммуникация рассматривает создание или воссоздание общественного порядка, взаимодействие людей в социуме;

7) критический (*critical*), предметом исследования которого является отражение дискурса [7, с. 119].

Р. Крейг анализирует теорию коммуникации как интерактивный гипертекст, позволяющий рассматривать предмет коммуникации с помощью гиперссылок внутри и на пересечении различных уровней с пере-

ходом к смешанным традициям и альтернативным систематизациям, родственным дисциплинам и мультимедийным записям коммуникативных практик, связывающих теорию с практическим метадискурсом.

В своей работе Р. Крейг обосновывает несколько существенных положений:

1. Представления о коммуникации исторически эволюционируют, а потому могут быть поняты в более широком контексте культурной интеллектуальной истории. Коммуникационные теории рефлексивны, т. е. формальные теории часто черпают материал из обычного, культурно обусловленного способа размышлений о коммуникации, но, будучи сформулированы, теоретические взгляды, в свою очередь, оказывают влияние на обычное мышление и повседневную практику, поддерживая их или изменяя. Связь между теорией и культурой, таким образом, рефлексивна, или взаимно конституитивна.

2. Все коммуникативные подходы, сложившиеся в разных науках, релевантны реальным явлениям жизненного мира: каждый из них представляет ту или иную сторону многомерного феномена коммуникации. В этом плане теория коммуникации должна являться согласованной областью метадискурсивной практики (дискурс о дискурсе, имеющий значение для коммуникативной практики).

3. Происходит модификация коммуникативных практик. Технологии коммуникаций определяют формы и способы взаимодействия, сами же коммуникативные практики обуславливаются содержанием или целями взаимодействия людей, ввиду этого необходимы и возможны различные направления в развитии теории и практик социальных коммуникаций. Становление и модификация коммуникативных практик вызывает необходимость подготовки к новым формам коммуникации специалистов в различных областях профессиональной деятельности, что требует разработки теории и практики коммуникативного образования [1].

В целом можно отметить, что с наступлением десятилетия 1970-х некоторые области коммуникационных исследований выделились в отдельные академические направления, что отражается и на коммуникативном образовании, которое в США имеет различные вариации [3].

Коммуникативная подготовка в университетах США в настоящее время осуществляется либо как отдельная программа-специализация по коммуникации (*communication major*), либо в виде основных, или базовых, курсов по коммуникации, обязательных для специалистов различных направлений (*communication minor*) [4].

Для получения специализации непосредственно по коммуникации существует программа по коммуникации (*Communication Studies*). Про-

грамма включает широкий спектр коммуникативных курсов. Набор и соотношение курсов может существенно варьироваться от кафедры к кафедре, что обусловлено как междисциплинарностью самой области *Communication Studies*, так и тем, что кафедры имеют свой профиль, свою коммуникативную направленность. Типичными коммуникативными курсами в таких программах являются:

- теория коммуникации;
- методы коммуникативных исследований;
- массовая коммуникация и СМИ;
- теория и история риторики, риторический анализ;
- убеждение;
- аргументация и дебаты;
- межличностная коммуникация;
- эффективное слушание;
- семейная коммуникация;
- организационная коммуникация;
- лидерство и коммуникация;
- коммуникация в сфере обслуживания;
- межкультурная коммуникация;
- интернациональная коммуникация;
- коммуникация в малых группах;
- деловая / бизнес-коммуникация;
- интервью и интервьюирование;
- экологическая коммуникация;
- коммуникация здоровья [2].

Для специалистов различных направлений на разных уровнях высшего образования предлагаются базовые курсы коммуникативной подготовки:

- введение в коммуникационные науки;
- теории коммуникации;
- методология и методы исследования коммуникации.

Кроме того, появились профессии, которые готовят специалистов для различных видов коммуникативной деятельности: связи с общественностью, коммуникативный менеджмент, социальная коммуникация, визуальная коммуникация и т. д.

Традиционные коммуникативные специальности, такие как переводчики и лингвисты, также дополняются направлениями, которые связаны с понятием «коммуникация» – например, возникла специализация «межкультурная коммуникация». В научной работе университетов расширяются исследовательские программы, связанные с изучением особенно

стей общения и коммуникации в производственной, политической, образовательной, медицинской и других социальных сферах.

Все эти направления связаны с обеспечением информационных потоков в современном обществе и на межличностном, и на глобальном уровне как с помощью традиционных (устная речь, печатный текст), так и современных (телевидение, Интернет) средств коммуникации.

Проявляется тенденция роста внимания к подготовке исследователей и специалистов по коммуникациям в области цифровой культуры (*Digital Culture*), социальной политике, социальной деятельности, межкультурной коммуникации, педагогике. Данные направления, по существу, начинают основываться на коммуникативной парадигме в профессиональной работе, ввиду чего меняется сама модель высшего образования по этим направлениям, где способность к эффективной коммуникации становится одним из основных результатов образования. На этом постулате строятся практики обучения критическому мышлению и рефлексивному анализу, которые стали характерной основой для подготовки специалистов в этих областях деятельности в системах высшего образования в США.

Проведенный анализ показывает, что университеты США не только демонстрируют фактор своей национальной суверенности и конфедерации, но и являются фактором международного влияния, воздействующим на развитие стратегий межкультурной коммуникации в работе университетов мира. Вследствие этого в мире получают активное развитие коллаборативные и кооперативные модели обучения.

Увеличение возможностей перемещения преподавателей университетов и студентов (университетская мобильность) позволяет им приобретать разнообразный опыт коммуникации, что влияет на развитие коммуникативного образования и коммуникативных умений преподавателей и студентов.

Эволюция, современное состояние и тенденции развития высшего образования в США, в том числе появление коммуникативных институтов и отделений в структурах университетов, способствуют развитию коммуникативной теории и практики преподавания коммуникативных дисциплин в их большом разнообразии. Теоретическим стержнем, вокруг которого группируются дисциплины данного профиля на отделениях коммуникации в университетах США, является теория коммуникации. Коммуникативные курсы в программах университетов могут быть построены на различных основаниях, но их отличает общая междисциплинарность и выраженность прикладной направленности.

Курсы для студентов – будущих специалистов в социальных профессиях – обрабатывают их речевые умения публичных выступлений,

объяснительной речи, речевого воздействия, групповой и межличностной коммуникации не в общем плане, а относительно различной аудитории в ее социальном и культурном разнообразии и в различных социальных контекстах.

Несмотря на прикладной характер коммуникативного образования в университетах США, все программы имеют концептуальную основу обучения критическому мышлению и рефлексивному анализу, что является генеральной идеологией образования.

Таким образом, коммуникативное образование в США – это широкое научное и практическое направление. Существуют различные вариативные модели подготовки специалистов в области коммуникации, которые реализуются практически во всех университетах Америки. В отличие от других стран, в том числе и России, подготовка специалистов в области коммуникации в США со второй половины XX в. осуществляется на факультетах коммуникации. Это позволяет сделать основой обучения современные коммуникативные теории и кейсы реальной работы (примеры успешной практики). Данный подход позволил значительно развить теории и практику коммуникативного образования в США, которое не только воздействует на развитие этой области в социальной практике, но и позволяет увеличить прикладную направленность научных гуманитарных исследований. Эта тенденция в американском коммуникативном образовании во многом опережает другие страны и заслуживает пристального и всестороннего изучения в рамках сравнительной педагогики.

Литература

1. Крейг Р. Теория коммуникации как область знания // Компаративистика – III: альманах сравнительных социогуманитарных исследований. СПб.: Социол. о-во им. М. М. Ковалевского, 2003.
2. Матьяш О. И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование // Вестн. Рос. коммуникатив. ассоциации. 2004. № 2. С. 103–122.
3. Минелли М. Описание истории академического изучения риторики в Соединенных Штатах. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://svarkhipov.narod.ru/pup/minielli.htm>.
4. Розина И. Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития // Educational Technology & Society. 2004. № 7 (2). P. 257–269.
5. Шарков Ф. И. Основы теории коммуникации. М.: Социальные отношения, 2004. 246 с.
6. Barnouw E. International Encyclopedia of Communications. N. Y.: Oxford University Press, 1989.

7. Craig R. T. Communication Theory as a Field. *Communication Theory // A Journal of the International Communication Association*. 1999. Vol. 9. P. 119–161.

8. Lazarsfeld P., Berelson B. & Gaudet H. *The People's Choice. How the voters makes up Ms mind in a presidential campaign*. N. Y.: Columbia fniv. Press, 1948. P. 152.

9. Ruesch J., Bateson G. *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. N. Y.: WW Norton and Company, Inc. 1987.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 378

С. С. Петрова

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье раскрывается понятие студенческого самоуправления как социального и педагогического феномена. Понятие «самоуправление» рассматривается в диалектической связи с процессом коллективообразования. Обозначены различные подходы к рассмотрению названного феномена, которые определяют его как средство, метод, деятельность или условие. Приведены признаки, свойства и структурные компоненты самоуправления. С современных позиций студенческое самоуправление рассматривается через его функциональные предназначения, позволяющие оптимально сочетать социализацию и воспитание.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, формы студенческого самоуправления, студенческая организация, социализация, воспитание.

Abstract. The paper considers the concept of student self-government as a pedagogical and social phenomenon, showing its dialectical connection with the process of team-building. The author outlines different approaches to this phenomenon, defining it as a means, method, action and condition, respectively; the main characteristics being given.

Index terms: student self-government, forms of student self-government, student organizations, social and educational role.

Студенческое самоуправление представляет собой одну из подсистем воспитательного процесса вуза, обеспечивающую личностное саморазвитие будущего специалиста на основе индивидуального творческого подхода, свободного выбора субъектной позиции, добровольного принятия жизненных ценностей и приоритетов. Проблема самоуправления имеет глубокие исторические корни. И сегодня, в начале третьего тысячелетия, развитие самоуправления студентов остается одним из важных факторов социального становления молодежи.

В работах педагогов, посвященных исследованию деятельности органов студенческого самоуправления, понятие «самоуправление» рассматривается с различных сторон: как функция управления, как показатель уровня сформированности коллектива и др. Мы предполагаем раскрывать сущность

названного феномена через соотнесение его с процессом коллективообразования, так как именно он позволяет проследить качественный переход от соуправления к самоуправлению. Развитие самоуправления – это последовательная смена состояний, непрерывных качественных изменений, обеспечивающих перевод коллектива из состояния управляемой системы в самоуправляемую [6, с. 21]. Цель деятельности коллектива выступает в роли системообразующего фактора процесса развития самоуправления.

Хотя термин «самоуправление» используется в педагогике довольно давно, однако понимание сущности этого явления далеко не однозначно. Изначально во всех науках «самоуправление» понималось как «самостоятельное управление» [6, с. 5]. Можно определить самоуправление как форму организации коллектива, обеспечивающую развитие самостоятельности его участников; специфическую организацию коллективной деятельности, которая основана на развитии самостоятельности воспитанников в принятии и реализации решения для достижения значимых коллективных целей. По отношению к личности самоуправление выполняет адаптационную, интегративную, прогностическую функции и функцию освоения управленческой культуры [3, с. 74].

В связи с этим необходимо рассматривать понятие «студенческое самоуправление» через призму понятия самоуправления в целом, которое исследуется в науке на междисциплинарном уровне. Исследователи, разрабатывающие субъектно-ориентированную концепцию студенческого самоуправления, трактуют его как способ вовлечения студентов в социальную жизнь общества, а также форму проявления социальной активности молодежи, направленную на изменение и развитие системы существующих общественных отношений между студенчеством, вузом (как социальным институтом) и государством.

Многогранность самоуправления как психолого-педагогического явления – причина и источник многочисленных толкований и определений. Так, В. М. Коротов определяет самоуправление как метод организации воспитательного коллектива, Ю. П. Сокольников – как «способ организации деятельности. Л. И. Новикова считает, что самоуправление – это разумно осуществляемая самими детьми деятельность, включающая постановку цели, планирование, способы реализации плана, организацию учета и контроля. Ряд авторов (А. А. Усов, Т. И. Волчонок и др.) рассматривают студенческое самоуправление как воспитательное средство, обеспечивающее развитие и саморазвитие у студентов качеств, необходимых будущему специалисту как самоорганизующейся личности, – прежде всего социальной ответственности и профессионально значимых ценностных ориентаций. И. Н. Крещенко видит роль студенческих организаций и сту-

денческого самоуправления в педагогическом вузе в развитии у будущих учителей умений и навыков организации деятельности школьников по созданию и оптимальному функционированию ученического самоуправления, в построении учебно-профессиональной деятельности будущего педагога «с целью формирования качеств, характеризующих его готовность к самоуправленческой деятельности» [2, с. 233].

В. М. Певзнер определяет студенческое самоуправление

- как самостоятельную общественную деятельность студентов по реализации функций управления высшим учебным заведением, которая осуществляется в соответствии со стоящими перед студенческими коллективами целями и задачами;

- элемент общей системы управления учебно-воспитательным процессом в вузе, предполагающий максимальный учет интересов, потребностей студентов на основе их общественного мнения;

- функцию коллектива студентов, в которой реализуется их право на организуемое изнутри управление своей жизнедеятельностью, включающее целеполагание, планирование, способы и формы реализации целей, а также контроль и анализ результатов деятельности;

- «ресурс самореализации» студентов в учебной деятельности, в которой их самостоятельная работа по изучению определенных дисциплин является основополагающей [4, с. 20–21].

Перечисленные определения отражают, как правило, одну или несколько существенных характеристик рассматриваемого феномена. Для их выявления и продуктивного использования целесообразно применить системный подход, позволяющий рассматривать студенческое самоуправление в единстве реализуемых им функций, направлений деятельности, структурных компонентов. Сложность студенческого самоуправления как системы заключается не столько в сложности ее элементов, сколько в характере взаимодействия ее субъектов. Развитие студенческого самоуправления необходимо рассматривать в единстве с внешней средой [8, с. 44]. Самоуправление – это разновидность социального управления. Оно отражает процесс демократизации управления, когда принятие и реализация управленческих решений оказывается все более массовыми, а исполнители становятся активными соучастниками этих процессов. Необходимо перенести акцент с институционально-правовой стороны самоуправления на его личностную сторону [9, с. 145]. Студенческое самоуправление можно считать особого рода социальным институтом, который определяется как устойчивый комплекс формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих различные сферы человеческой деятельности и организующих их в систему ролей и статусов, образующих социальную систему [4, с. 22]. Все элементы системы студенческого самоуправле-

ния находятся в сложных связях и взаимодействиях. Эти взаимодействия зависят от взаимоотношений субъектов студенческого самоуправления: администрации вуза и студентов, а также различных условий воспитания.

Во всех субъектах России возникают студенческие общественные организации, развиваются различные формы студенческого самоуправления. По данным опроса студентов Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА), 87% из них предпочитают реализовываться через органы студенческого самоуправления.

При анализе феномена студенческого самоуправления вполне уместно воспользоваться идеями С. В. Кульневич и Н. М. Борытко. Они понимают воспитание не как созидаемую извне целостность, а как анализируемую изнутри систему. Как подчеркивает А. А. Усов, в силу синергетического эффекта студенческие организации в высшей школе способны при определенных условиях выступать в качестве субъекта педагогической деятельности, обеспечивающего реализацию эффективной обратной связи в управлении учебным процессом и служащего важным фактором формирования ценностных ориентаций и профессионально значимых качеств личности будущего учителя. Студенческое самоуправление выступает как социальный институт, обладающий значительным педагогическим потенциалом и осуществляющий особую форму управления, которая предполагает включение студентов в различные виды социально-значимой деятельности. Какую бы функцию ни выполняло студенческое самоуправление, в условиях современного вуза оно всегда сохраняет ярко выраженный демократический характер [4, с. 37]. Анализируя опыт соответствующей деятельности в НТГСПА, 65% студентов считают, что органы студенческого самоуправления могут реально влиять на решения администрации академии и участвовать в ее управлении.

Наиболее распространена на современном этапе изучения трактовка студенческого самоуправления как инициативной, самостоятельной деятельности студентов в сфере решения жизненно важных вопросов по организации обучения, быта, досуга. В конкретном регионе и вузе общие структурные элементы, основные принципы и функции студенческого самоуправления могут быть представлены в специфическом виде, не изменяющем принципиальной сути этого феномена.

Опираясь на принятое в вузах понимание самоуправления и самоуправления, мы полагаем, что есть два уровня развития студенческого коллектива. С точки зрения психологической науки, становление коллектива начинается с самоуправления как совместной деятельности студентов и профессорско-преподавательского состава, администрации вуза и приводит к самоуправлению как полностью самостоятельному решению задач коллектива. Однако с точки зрения менеджмента более высоким уровнем развития коллектива

считается именно соуправление как совместная деятельность общественных или самодеятельных органов самоуправления, осуществляемая на равных правах при равных обязанностях с иными субъектами управления (администрациями вузов) для достижения общих целей. Соуправление возможно только в тех коллективах, где есть демократическое управление и самоуправление. Думается, что оба подхода правомерны. Они отражают динамику развития активности студенческих организаций: от первого этапа, на котором студент приобретает первичные умения и осваивает ведущие подходы к управлению в совместной деятельности с наставниками (первичное соуправление), ко второму – самоуправлению по ограниченному кругу проблем и полномочий, и наконец, к третьему этапу – зрелому и более широкому самоуправлению.

При рассмотрении сущности студенческого самоуправления целесообразно выделить социальный и социально-психологический аспекты. Социальный аспект понимается нами как составная часть общественного самоуправления, важнейшего средства социализации. На его основе у студентов формируется чувство сопричастности к событиям, происходящим в вузе и социуме, и ответственность за эти события [6, с. 7]. Проблемы социализации и интеграции молодежи возникают из-за несоответствия требований общества к студенчеству и предлагаемых возможностей реализации данных процессов, недостаточных для развития молодого поколения. Чтобы разрешить данное противоречие, молодежи необходимо предоставить возможность самореализации, самоутверждения, социализации в процессе развития вуза посредством участия в этом развитии, в том числе с помощью студенческого самоуправления. В нашем вузе такое участие обеспечено через регулирование учебно-воспитательного процесса посредством мониторинга эффективности проведения учебных занятий и зачетно-экзаменационной сессии, внедрения этико-педагогической аттестации, именных стипендий, обучающих программ для актива и др.

Социально-психологический аспект наиболее ярко представлен в работах, посвященных изучению становления и развития коллектива. Раскрывая его сущность, психологи указывают на то, что самоуправление является как условием коллективообразования, так и его результатом.

В современной трактовке студенческого самоуправления на основе воспитательной деятельности вузов России определены четыре основных функциональных предназначения студенческого самоуправления:

- 1) реальная форма студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью;
- 2) средство (ресурс) социально-правовой самозащиты;
- 3) условие реализации творческой активности и самодеятельности в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном отношениях;
- 4) условие социализации студентов [5].

Самоуправление создает свободное пространство для удовлетворения социальных потребностей учащейся молодежи в самоутверждении и самоопределении. В нем главным является социально значимое неформальное и абсолютно свободное общение, уровень которого зависит от уровня социальной зрелости студентов и уровня социальных требований со стороны всех общественных и государственных институтов и центров воспитания и образования.

Студенческое самоуправление вуза – это возможность усиления воспитания для социализации, соединения заинтересованности личности в развитии и самореализации с интересами высшего учебного заведения, государства.

Личность в студенческом самоуправлении воспитывается в ходе реализации социально-гражданской составляющей подготовки студентов, которая предполагает приобретение ими ряда дополнительных компетенций, значимых для будущей профессиональной деятельности не столько в процессе освоения дополнительных образовательных программ, сколько в реальной социальной практике, основой которой является участие студентов в органах студенческого самоуправления, иными словами приобретение ими социального опыта. Изменяя и регулируя природные и социальные процессы, личность изменяет себя, саморазвивается. Такое саморазвитие, регулирование собственного развития является и возможным, и необходимым условием личностного бытия. Именно поэтому саморазвитие (и участие в самоуправлении – как одна из важнейших его форм) не может рассматриваться только как нечто желательное. Все более актуальным становится социальное требование: выработать у личности ответственность за свое формирование. Такой подход позволяет преодолеть представление о воспитании как преимущественно внешнем воздействии.

Личность является центром собственного становления, в котором заключены как ресурсы, так и механизмы личностной динамики. Студенческое самоуправление нацелено на создание условий, способствующих непрерывному личностному росту каждого студента, формированию профессионально значимых качеств будущего специалиста. Сегодня приоритет органов самоуправления – организаторская деятельность в студенческой среде, защита интересов и прав студентов, формирование конкурентоспособного специалиста, который должен владеть комплексом компетенций: организационно-управленческих, коммуникативных, творческих.

Формированию в НТГСПА социальной компетентности как интегративной способности человека выполнять социальные и профессиональные роли на уровне, обеспечивающем его максимальную самореализацию и саморазвитие, способствуют участие студентов в деятельности студен-

ческого деканата, научного общества, управление студенческим городком и др. Так, студент, имеющий задатки к организаторской деятельности и наиболее активно проявивший себя в системе воспитания вуза, приобретает возможность включиться в систему самоуправления, например, в качестве студенческого декана. Выполнение данной роли приводит не только к самоутверждению и самореализации, но и самовоспитанию через принятие ответственности за свои решения и поступки, усилению способности к экстравертности как возможности выдерживать большую социальную активность, выработке умения добиваться своего путем убеждения, координации и разъяснения, а не приказами и деструктивной критикой. Представляя интересы студенчества перед администрацией вуза, студенческие деканы должны максимально быстро, но в то же время объективно отражать претензии профессорско-преподавательского состава, уметь донести их до студентов, спрогнозировать ход дальнейшего развития воспитательной системы вуза.

Как показывает наш опыт деятельности в должности председателя студенческого совета академии, участвуя в работе органов студенческого самоуправления, студенты приобретают целый ряд привычек и навыков, умений и знаний, развивают определенные нравственные качества, формируют необходимые черты характера. Наконец, нельзя не отметить, что развитие самоуправления дает большие возможности постоянного совершенствования воспитательной работы. Происходит передача ряда функций из рук администрации в руки студентов. В НТГСПА наличие действующих органов самоуправления позволило практически полностью снять с сотрудников факультетов организацию культурно-массовых мероприятий. Это не только не снижает качество внеучебных мероприятий, а наоборот, позволяет студентам раскрываться наиболее легко и полно. С другой стороны, самоуправление способствует совершенствованию студенческого коллектива, переводя его на более высокую ступень развития, формирует между его членами педагогически целесообразные взаимоотношения.

Современный студент все реже ограничивает свою жизнь в вузе только учебной. Он видит в органах студенческого самоуправления механизм реализации социально-защитной функции (отмечает каждый второй из опрошенных), содействия формированию лидерских качеств, организации досуга. Каждый второй студент называет одной из основных функций деятельности органов самоуправления оказание правовой помощи, представление интересов студентов в органах власти, контроль за соблюдением норм и правил организации учебного процесса [9, с. 152].

Студенческое самоуправление, бесспорно, оказывает особое влияние на будущего специалиста; не ограничиваясь профессиональной под-

готовкой, «студенческое самоуправление призвано стать не только одним из условий получения полноценного высшего образования, но и воспитания, формирования таких качеств, как гражданственность, активность, ответственность, общая культура» [1, с. 5].

Бесспорно, студенческое самоуправление обладает огромным педагогическим потенциалом, поскольку способствует

- успешной реализации воспитательной функции студенческой организации, связанной с социальным и профессионально-личностным воспитанием студентов;

- осуществлению образовательной функции, предусматривающей использование самоуправления как ресурса самоорганизации учебной деятельности студентов;

- эффективному осуществлению развивающей функции, обеспечивающей развитие у студентов организаторских, коммуникативных и творческих способностей [4, с. 42].

Существующий опыт студенческого самоуправления в российских вузах доказывает, что оно должно выходить на уровень соуправления, ведущего к сотворчеству студентов и педагогов, администрации вузов. Студенческое самоуправление как элемент воспитательного потенциала современного вуза является и формой, и важнейшим технологическим принципом воспитания.

Студенческое самоуправление необходимо рассматривать как одну из важных, общественно одобряемых форм реализации права студентов принимать непосредственное участие в организации жизнедеятельности образовательной системы вуза, строительстве отношений социального партнерства с администрацией учебного заведения и разделении ответственности за его развитие и принятые решения. Самоуправление – это форма проявления социальной активности молодежи. Формирование социальной активности студентов может служить связующим механизмом всех остальных компонентов воспитательного процесса.

Литература

1. Гаврилов В. П. Студенческое самоуправление. Функции и структура // Развитие самоуправления на предприятиях и в учебных заведениях. Опыт и перспективы: тез. докл. регион. науч.-практ. семинара. Ч. 2: Развитие самоуправления в учебных заведениях. Калинин, 1989.
2. Крещенко И. Н. Студенческое самоуправление в процессе становления личности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.
3. Методика воспитательной работы: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Сластенина. М., 2002. 158 с.

4. Певзнер В. М. Педагогический потенциал студенческого самоуправления в современном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2005. 182 с.

5. Рекомендации по развитию студенческого самоуправления в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования Российской Федерации: приказ Минобрнауки России от 21.06.2002 г. № 2329.

6. Рожков М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах: учеб.-метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2004. 156 с.

7. Сластенин В. А. Диалектика и движущие силы студенческого самоуправления // Студенческое самоуправление: межвуз. сб. науч. тр. М., 1989.

8. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., испр. М.: Академия, 2008. 208 с.

9. Студент – 2007: материалы четвертого этапа социологического мониторинга (апрель – июнь 2007 г.). Екатеринбург, 2007. 180 с.

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376

В. А. Юдина

ОСОБЕННОСТИ ПРОДУЦИРОВАНИЯ СКАЗОЧНЫХ ИМПРОВИЗАЦИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Аннотация. В статье раскрываются некоторые психологические особенности творческого воображения умственно отсталых младших школьников 1–4-го классов. Прослеживается динамика развития воображения детей данной категории в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

Ключевые слова: творческое воображение, сказочные импровизации, младшие школьники с психическим недоразвитием, младшие школьники с легкой умственной отсталостью.

Abstract. The paper considers some psychological peculiarities of creative imagination of retarded primary school children, the dynamics of development of their imagination being compared to that of normal children.

Index terms: creative imagination, fairy tale reproduction, retarded primary school children.

Современное развитие общества, изменяющиеся социально-экономические условия, интеграционные процессы в психологической науке и практике требуют совершенствования условий изучения, обучения и воспитания детей, имеющих проблемы в развитии. Социальная адаптация и интеграция в общество школьников с легкой умственной отсталостью (по международной классификации болезней – 10) – одно из ведущих направлений работы в области коррекционной психологии и педагогики. Для решения этой важной задачи большое значение имеет изучение и учет особенностей познавательной сферы учащихся специальной школы VIII вида в практической работе с ними.

Многие аспекты проблемы развития познавательной сферы у умственно отсталых учащихся глубоко изучены, однако такой познавательный про-

цесс, как воображение, рассмотрен недостаточно, крайне ограничено количество исследований и методических разработок по этой проблематике. Существует необходимость дальнейшего изучения данного вопроса.

Следует отметить, что в психологической и педагогической литературе есть много материалов, раскрывающих различные аспекты воображения нормально развивающихся детей. Теоретический фундамент этой проблемы заложили работы Л. С. Выготского, А. В. Брушлинского, С. А. Рубинштейна, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева и др. Исследованы некоторые аспекты происхождения и развития воображения в филогенезе (В. А. Скоробогатов и др.). Многие сделано в направлении изучения психологических механизмов воображения (Л. С. Выготский, С. А. Рубинштейн, И. В. Страхов и др.).

Л. С. Выготский [2], В. С. Мухина [5], Д. Б. Эльконин и другие психологи занимались анализом особенностей воображения на разных возрастных этапах. Наиболее благоприятным периодом его развития, по мнению многих исследователей, является младший школьный возраст. Работы В. С. Мухиной, Д. Б. Эльконина и других специалистов показывают, что с поступлением ребенка в школу в его жизни наступают перемены, которые в значительной степени влияют на характер и содержание воображения, приобретающего произвольность.

Как и при нормальном развитии, ребенок с психическим недоразвитием проходит ряд возрастных этапов, на каждом из которых воображение обретает новые качества. Проблемой изучения специфических особенностей воображения умственно отсталых младших школьников занимались О. В. Боровик [1], М. М. Нудельман, С. Д. Забрамная, В. С. Мухина, Ж. И. Шиф и некоторые другие ученые. Ж. И. Шиф особо подчеркивала связь воображения с мышлением, показывая, что у умственно отсталых детей воображение по отношению к мышлению выполняет компенсаторную функцию.

Все же многие аспекты этой актуальной проблемы остаются недостаточно изученными, в частности особенности творческого воображения учеников 1–4-го классов в динамике и в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Не разработаны варибельные программы диагностики творческого воображения этих детей; не выделены уровни его развития, позволяющие проследить динамику этого процесса от класса к классу; не даны рекомендации по устранению негативных сторон развития названного качества.

Мы предположили, что методика «Придумай сказку» [4] поможет выявить уровень развития творческого воображения младших школьников на словесном материале, в процессе словесного творчества, а следовательно, по-

зволит по результатам словесного творчества и в его процессе обнаружить следующие особенности творческого воображения младших школьников:

- общие, характерные для всех категорий детей;
- возрастные, свойственные детям с легкой умственной отсталостью в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;
- индивидуально-типические, присущие детям с легкой умственной отсталостью.

К экспериментальной работе привлекались 101 учащийся специальной (коррекционной) школы VIII вида и 95 учащихся младших классов с нормальным умственным развитием, которым предлагалось придумать и рассказать сказку.

Методика проведения занятия такова – учащемуся дается инструкция: «Придумай и расскажи сказку». Если ребенок затрудняется или отказывается от выполнения задания, ему предлагается дополнительная инструкция: «Знаешь, дети из одного детского сада знают все-все сказки, им скучно и неинтересно слушать уже знакомые. Давай сочиним для них новую интересную сказку!» Все высказывания детей дословно фиксируются в протоколе. После этого, если ребенок не может самостоятельно придумать оригинальную сказочную импровизацию, он выполняет задание еще раз, но уже с помощью взрослого (ребенку предлагался определенный вид помощи).

Всего было проанализировано 196 сказочных импровизаций, которые были рассмотрены в плане анализа структуры сюжетов и способов создания образов (конструирование сказок детерминировано владением известными способами трансформирования образов-представлений (агглютинация, реконструкция, типизация и т. д.) и специальными приемами создания сказочных сюжетов).

Анализ сказочных импровизаций позволил выделить уровни развития творческого воображения, проявляющегося в процессе их конструирования. Критериями выделения этих уровней служили:

- принятие задачи (понимает ли учащийся, что от него требуется);
- наличие и стойкость интереса к деятельности;
- способность использовать образы памяти;
- умение самостоятельно использовать способы творческого воображения (агглютинация, реконструкция, типизация, гиперболизация и т. д.);
- самостоятельное применение специфических сказочных приемов, таких как антропоморфизм, анимизм, сказочный зачин, положительный исход действий, нейтральная концовка, поучительная концовка, типично сказочная концовка, введение типично сказочных персонажей, животных, героев мультфильмов, необычная динамичность действий, волшебные превращения, контрастность образов, повторы, образные выражения, тройственность;

- оригинальность, т. е. создание оригинального сюжета;
- самостоятельность – степень самостоятельности и вид помощи, который наиболее эффективен для ребенка.

Были использованы следующие виды помощи:

- стимулирующая – подбадривание, похвала («Постарайся, у тебя получится» или «Правильно, молодец, стараешься, продолжай дальше»); этот вид помощи может применяться на начальных этапах выполнения задания, а также в случае, когда ребенок не уверен, взглядом или словом просит поддержки, одобрения своих действий;

- организующая – организация внимания на каком-либо моменте выполнения задания («Не торопись, подумай хорошо»); такая помощь применяется, если у ребенка неустойчивое внимание и он быстро отвлекается;

- разъясняющая – разъяснение сути задания («Давай вспомним задание, тебе нужно не пересказать сказку, а придумать свою, какую больше никто придумать не сможет»);

- введение наглядности – демонстрирование ребенку рисунка с изображением героев из разных сказок и просьба придумать сказку, в которой участвуют эти герои;

- конкретная обучающая – предложение конкретных действий («Попробуем сочинить сказку вместе, посмотри, на рисунке герои двух сказок («Колобок» и «Репка»), а мы их объединим и расскажем про них новую сказку); экспериментатор начинает рассказывать, а потом просит ребенка повторить [3].

На основе критериев и анализа работ младших школьников мы определили пять уровней творческого воображения.

Первый уровень – ребенок не принимает задачу, не может понять, что от него требуется, молчит. Отношение к заданию можно охарактеризовать как безразличное. Затрудняется использовать образы памяти – не может назвать хотя бы одну сказку. Способы творческого воображения и сказочные приемы не использует, не способен даже к пересказу, предложение рассказать знакомую сказку остается без внимания. Наблюдаются проблемы с осознанием задания. Обучающую помощь воспринимает очень плохо.

Второй уровень – понимает задание только после разъясняющей помощи. Интерес не проявляет, образы памяти использует, но с большим трудом: называет несколько знакомых сказок, пересказывает фрагментарно. Способы творческого воображения и сказочные приемы не применяет. Осознанность более ясная, чем на предыдущем уровне. Воссозданная сказка не отвечает критерию оригинальности. Конкретную обучающую помощь такой ребенок принимает.

Третий уровень – задание понимает с небольшой помощью, интереса к заданию не проявляет, образы памяти использует, сказку может воссоздать. В некоторых случаях наблюдаются неудачные попытки самостоятельно придумать сказочный сюжет («соскальзывание» на сюжет знакомой сказки, рассказа или стихотворения). Для детей данного уровня эффективен такой вид помощи, как введение наглядности.

Четвертый уровень – понимает задание, интерес проявляет, образы памяти может использовать, благодаря помощи способен включать один – два способа преобразования образов-представлений и специфические сказочные приемы. Ответы осознаны, на этом уровне эффективной оказывается разъясняющая помощь.

Пятый уровень – задание понимает, проявляет повышенный интерес, старается сконструировать и самостоятельно продуцирует оригинальную сказочную импровизацию, используя разнообразные способы трансформирования образов-представлений и специфические сказочные приемы. Ответы абсолютно осознаны. Помощь взрослого не требуется.

Анализ результатов экспериментального исследования позволил распределить учащихся с легкой умственной отсталостью (ЛУО) и нормальным уровнем развития (НУР) по уровням (таблица).

Распределение младших школьников по уровням развития творческого воображения

Уровень	Класс															
	1-й				2-й				3-й				4-й			
	НУР		ЛУО		НУР		ЛУО		НУР		ЛУО		НУР		ЛУО	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Первый	–	–	6	23,07	–	–	2	8	–	–	–	–	–	–	–	–
Второй	10	40	15	57,69	9	36	12	48	2	9,09	10	40	–	–	10	40
Третий	8	32	5	19,23	5	20	9	36	5	22,7	12	48	5	21,7	10	40
Четвертый	6	24	–	–	11	44	2	8	15	68,2	3	12	16	69,6	5	20
Пятый	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	2	8,7	–	–
Всего	25		26		25		25		22		25		23		25	

Экспериментальные данные свидетельствуют о вялой динамике развития творческого воображения, проявляющегося в процессе продуцирования сказочных импровизаций как у умственно отсталых детей, так и у нормально развивающихся. Объяснить это можно тем, что у умственно отсталых детей нарушены лежащая в основе творческого воображения аналитико-синтетическая деятельность и процесс развития речи, отмечается несформированность воссоздающего воображения, на развитие которого направлен образовательный процесс в специальной (коррекционной) школе VIII вида.

На показатели слабой динамики у нормально развивающихся школьников может влиять прагматическая ориентация учебного процесса на усвоение знаний, формирование умений и навыков, предусматривающая развитие у младших школьников лишь одного вида воображения – воссоздающего, используемого в качестве вспомогательного средства при усвоении учебного материала. Не учитывается благоприятность сензитивного возраста для развития творческого воображения, которое нуждается в применении специально организованных развивающих воздействий (В. В. Давыдов, З. Н. Новлянская).

Для большинства учеников младшего школьного возраста с НУР характерен четвертый уровень, а наибольшее количество младших школьников с легкой умственной отсталостью выполнили задание соответственно второму уровню.

По сравнению с нормально развивающимися детьми понимание творческой задачи умственно отсталыми затруднено, им требуется неоднократная инструкция и разъясняющая помощь.

В отличие от детей с НУР, у которых отмечается устойчивый интерес, они не проявляют интереса к заданию, их не занимает результат деятельности – например, ребенок, выслушав инструкцию, ничего не отвечает, сидит, опустив голову, после разъясняющей помощи произносит две – три фразы и готов идти в класс, показывая, что он выполнил задание.

У детей с НУР достаточный запас образов и знаний, связанных со сказками (наиболее популярные «Царевна Несмеяна», «Красная Шапочка», «Репка», «Царевна Лягушка», «Машенька и медведь», «Золушка», сказки про Бабу Ягу), им не составляет большого труда актуализировать их. Умственно отсталые дети обладают весьма ограниченным запасом представлений и знаний сказок, а также с большим трудом актуализируют эти образы.

Дети с НУР способны к использованию одного – двух способов трансформирования образов-представлений – реконструкции и агглютидации, применения специфических сказочных приемов: сказочного зачина («Много-много лет назад...», «Жили-были...»), типично сказочной концовки («...После этого они жили долго и счастливо»), введения сказочных героев (Гнома Гномыча, Бабы Яги, гусей-лебедей, Снусмумрика, маленькой Бабы Яги, злого жука, Голубой Мышки – волшебницы и др.). Умственно отсталые младшие школьники не могут самостоятельно применить ни один из названных способов и приемов. Большинству из них требуется постоянная конкретная обучающая помощь взрослого.

Учащиеся с нормальным умственным развитием выполняют задания практически самостоятельно. Так, ученице потребовалась небольшая помощь взрослого для того, чтобы сконструировать сказочную импрови-

зацию про животных: «Злой петух и кот. Жил-был кот и звали его Петя. Однажды он пошел во двор, где жил злой петух Васька. Васька кукарекал на заре, а когда приходил вечер, он созывал всех кур есть. Но кот был из соседнего двора, и петух не знал его. Однажды коту захотелось есть и он пошел во двор к Ваське. Заходит, а куры едят, и петух тоже. «Не замечают», – думает Петя, и тоже к ним, картошку есть. А петух как закукарекает. Петька еле ноги унес и больше не приходил».

Проследим особенности проявления творческого воображения в диапазоне выделенных нами уровней.

К *первому* уровню выполнения задания нами были отнесены 23,07% учеников 1-го и 8% учеников 2-го класса специальной (коррекционной) школы VIII вида. Дети с нормальным умственным развитием не продемонстрировали первый уровень.

По сравнению с 1-м число учащихся во 2-м классе на этом уровне уменьшается и исчезает к 3–4-му классам. Так как в процессе обучения у таких детей увеличивается запас образов, представлений, расширяется словарь, как пассивный, так и активный, все это способствует тому, что ребенок ко второму году обучения уже способен понять инструкцию, у него выработан навык выполнения заданий педагога и он может хотя бы назвать знакомую сказку. Дети с умеренной умственной отсталостью требуют индивидуального подхода и существенной помощи взрослого. У детей на этом уровне еще не сформировались предпосылки воображения.

Ко *второму* уровню были причислены 57,69% первоклассников, 48% второклассников, 40% третьеклассников и 40% учащихся четвертого класса специальной (коррекционной) школы VIII вида, а также 40% учащихся первого класса, 36% учащихся второго класса, 9,09% учеников третьего класса с нормальным уровнем развития. Дети задание поняли, но самостоятельно создать сказочный сюжет не смогли, они пересказывали знакомые им сказки. Повтор задания с установкой на обязательное самостоятельное придумывание сказки не дал желаемого результата. Учащиеся вторых классов пересказывали такие сказки, как «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба». Пересказ характеризовался неэмоциональностью, при воссоздании дети допускали неточности, пропускали слова в предложении и целые смысловые части, например: «Жила-была курочка ... курочка Ряба. И она яичко ... золотое снесла. Упало ... мышка прибежала, разбилось. Дед и баба плачут. Не плачь... Курочка снесла ... простое». Задание для этих детей оказалось очень трудным, не способным их заинтересовать. Из инструкции они могли вынести лишь такой смысл: их просят рассказать сказку. Их можно сравнить с детьми дошкольного возраста, которые выдают известную сказку за сказку собственного сочинения.

Нужно отметить, что внутри данного уровня дети с НУР также пересказывали знакомые сказки, но в отличие от умственно отсталых учащихся, воссоздавали их более полно, не пропускали смысловых частей и слов в предложениях, например: «Девушку превратил Кощей Бессмертный в Царевну-Лягушку. Она жила в болоте. Иван-Царевич стрельнул стрелой, и ее поймала Царевна-Лягушка. Царь сказал: «Куда стрельнете, тот и женится на той». Кощей Бессмертного убили. И потом они поженились. Иван Царевич и Царевна-Лягушка».

К *третьему уровню* были отнесены 19,23% учеников 1-го, 36% 2-го, 48% 3-го, 40% 4-го классов школы VIII вида, а также 32% учеников 1-го класса, 20% учеников 2-го класса, 22,7% учеников 3-го класса, 21,7% учеников 4-го класса с нормальным уровнем развития. Дети делали попытку самостоятельно создать сказочную конструкцию, но «соскальзывали» на сюжет знакомой сказки или придумывали рассказ, стихотворение. Наблюдались затруднения при построении предложений, пропуски слов и целых смысловых частей. Рассказы и «стихотворения» своеобразны, например: «Бабушка, Бабушка, Бабушка Яга. Бабушка, Бабушка пришла. Хочет вас забрать, хочет вас забрать. Бабушка, Бабушка, вы молодцы. Забрали не всей молодецкой. Ушли, ушли все Бабушки-Яги. Вот Бабушка пришла и всех маю-маю-маю-ма забрала». Автор несколько не сомневался, что сочинил хорошее стихотворение, был очень доволен результатом. Дети с данным уровнем развития творческого воображения практически не применяют специальные способы и сказочные приемы.

Сказочные импровизации, рассказы учеников с нормальным уровнем развития отличаются по количеству предложений и качеству построения, например: «Колобок катится, а навстречу ему петух. Петух говорит: «Я тебя съем». – «Не ешь меня, я от тебя уйду». Катится колобок, а навстречу ему медведь. Медведь говорит: «Я тебя съем». – «Не ешь меня, я от петуха ушел, я и от тебя уйду». Колобок катится дальше, а навстречу ему волк. Волк говорит: «Я тебя съем». – «Не ешь меня, я от петуха ушел, и от медведя ушел, и от тебя уйду». Колобок катится, навстречу ему лиса: «Я тебя съем». – «Не ешь меня, я от петуха ушел, от медведя ушел, от волка ушел и от тебя уйду». Садись ко мне на нос, спой еще песенку. А лиса его съела». Дети с нормальным уровнем развития не делали попыток сочинить стихотворение.

Как соответствующие *четвертому уровню* были отмечены 8% второклассников (2 чел.), 12% третьеклассников (3 чел.) и 20% учеников 4-го класса (5 чел.), а также 24% учеников 1-го класса (6 чел.), 44% учеников 2-го класса (11 чел.), 68,2% учеников 3-го класса (15 чел.) и 69,6% учеников 4-го класса с нормальным уровнем развития (16 чел.).

Умственно отстающие учащиеся старались самостоятельно сконструировать оригинальную сказочную импровизацию, используя способы трансформирования образов-представлений (аглютинацию, реконструкцию и гиперболизацию) и специфические сказочные приемы (сказочный зачин, положительный исход действий, повторы, тройственность, введение типично сказочных персонажей, животных, волшебных предметов). Например: «Змей-Горыныч летит. Змея хочет его поймать. Он в нее огонь пускает, он залетел на корабль. А там были люди, и он в них запустил огнем. Там был ежик, он хотел его съесть. Он когда потом улетел, потом ежик опять развернулся и в ящик, где золото лежит, залез. Змея Горыныча убили. Он сказал: «Приезжайте ко мне на корабле», а потом его уже убили. Потом, когда он съел красные ягоды, были у него в баночке, он отравился... Надули шарик, подарили ему, а он его вот так лопнул. И потом прилетел в эту страну и когда его увидели живым, они чувствовали себя еще хуже и говорили: «Улетай-улетай». Трезубцем его тыкали. Он красным их облил, краска это была. И хотел их ... Он потом опять прилетел, а они уже вот так застыли. А когда они растаяли, к ним котенок с собачонком прибежали и пожалели их. Он потом камень взял и разбил вот так (показывает). Люди дали ему в маленькой баночке ягоды, он запил водой и умер». В этой сказке используется аглютинация: соединение образа типично сказочного персонажа – Змея Горыныча с образами людей. Применены также специфические сказочные приемы: типично сказочный герой – Змей Горыныч; волшебные превращения – Змей Горыныч обливает людей красной краской, и они застывают; волшебные предметы – краска, от которой застывают люди; волшебные превращения – люди застыли и растаяли; герои сказки – животные: ежик, котенок, собачонок; положительный исход действий – люди побеждают Змея Горыныча. Четвертый уровень недоступен умственно отсталым ученикам первых классов. К 4-му классу количество учащихся на данном уровне увеличивается.

Ученики с нормальным уровнем развития, самостоятельно создавая сказочные импровизации, не допускали пропуска слов в предложениях, предложения строились правильно, пропуска смысловых частей не отмечалось, сказка имеет начало, кульминацию и концовку.

К *пятому* уровню были отнесены 8,7% учеников 4-го класса с нормальным уровнем развития.

Нормально развивающиеся ученики 4-го класса способны сконструировать оригинальную сказочную импровизацию, используя разнообразные способы трансформирования образов-представлений и специфические сказочные приемы. Например, один из учеников после небольшой паузы (во время которой можно было наблюдать напряженное обдумыва-

ние) рассказал такую сказку: «Жили-были дед и баба. Был у них пес по кличке Тузик. Однажды дед с псом отправились на охоту. Идут они по лесу и вдруг видят: яма. Дед заглянул и ахнул, там лежал клад. Они отнесли его домой. Дед с бабой продали клад и стали жить в городе. Потом они стали королем и королевой, а Тузик стал ходить в золотом ошейнике. Вот и сказке конец, а кто слушал – молодец». Помощь взрослому детям этого уровня не требуется.

В идентичных условиях экспериментальных занятий (в ситуации организации словесной творческой деятельности) испытуемые обеих экспериментальных групп показали разные уровни развития творческого воображения. Дети, успешно овладевающие программными требованиями школьного курса, продемонстрировали не очень высокий уровень развития творческого воображения. Ученики специальной (коррекционной) школы VIII вида обнаружили отставание от полноценно развивающихся сверстников. В целом их воображение находится на воссоздающем уровне.

Критериально-ориентированный подход позволил нам получить довольно конкретные сведения о пяти типах (уровнях) развития творческого воображения у детей и его индивидуальных особенностях на каждом уровне. Полученные сведения дают возможность выстроить программу помощи, ориентированную на учет актуального и потенциального уровня развития воображения.

Первое направление предполагает работу по развитию творческого воображения на материале сказок у младших школьников с легкой умственной отсталостью. Цель этого направления – работа по нивелированию негативных проявлений в формировании воображения, к которым относятся:

- небольшой объем знаний об окружающем, в том числе ограниченный запас сказочных сюжетов;
- незначительный объем памяти и внимания, обуславливающий затруднение в запоминании инструкций экспериментатора, выделении структурных компонентов сказок и рассказов, вычленении сразу нескольких сказочных приемов и способов преобразования образов-представлений;
- фрагментарность и диффузность восприятия сказочных сюжетов;
- конкретность мышления – понимание текста в буквальном смысле слова, выделение при анализе сказок несущественных деталей;
- затруднение в дифференцировании рассказов и сказок;
- отсутствие умений использовать в творческой деятельности способы творческого воображения и типично сказочные приемы.

Рекомендуемые формы работы – групповые психологические занятия с детьми (содержание занятий должно соответствовать уровню раз-

вития творческого воображения у детей в данной группе). Особого, индивидуального подхода требуют дети, которые выполняют задание соответственно критериям первого и второго уровней.

Второе направление акцентировано на психолого-педагогическом просвещении родителей и педагогов детей, участвующих в эксперименте. Цель этого направления: повышение психолого-педагогической компетентности и обогащение знаний о значении, особенностях и потенциальных возможностях развития творческого воображения у младших школьников с легкой умственной отсталостью на материале сказок; об эффективном влиянии специально подобранных заданий на развитие рассматриваемого познавательного процесса. Рекомендуемые формы работы: родительское собрание, лекции для педагогов, индивидуальные консультации и беседы, семинары.

Литература

1. Боровик О. В. Формирование воображения умственно отсталых учащихся младших классов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 172 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
3. Левченко И. Ю., Киселева Н. А. Психологическое изучение детей с нарушениями развития. М.: Книголюб, 2007. 152 с.
4. Медведева И. А. Продуцирование дошкольниками сказочных импровизаций как фактор развития творческого воображения: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2001.
5. Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1997. 430 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.4

Т. С. Силина

МЕТОДЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ГЕОФИЗИЧЕСКОМ И ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается внедренная в Уральском государственном горном университете (УГГУ) модель открытой информационной среды, разработанная на основе интегрированной системы дистанционного обучения «Прометей». Эта среда (www.distcom.ru) подходит для образовательного процесса независимо от форм обучения в области наук о Земле, способствуя его открытости, мобильности и доступности. Раскрыта специфика использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в полнопрофильном горном вузе.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная интернет-среда, интегрированная обучающая дистанционная система «Прометей», корпоративная система интерактивных коммуникаций («Корсика»).

Abstract. The paper describes the model of the open information environment based on the integrated system of distant teaching «Prometey», which is developed and used in the Ural State Mining University (UrSMU). This model (www.distcom.ru) can be applied to the educational process irrespective of forms of training in the field of science about the Earth; promoting openness, mobility and availability of the latter.

Index terms: the Internet environment, integrated training remote system «Prometey», corporate system of interactive communication («Corsica»).

Анализ тенденций развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и изучение методик использования их в профессиональном образовании выявили, что обилие средств ИКТ входит в противоречие с отсутствием методологий их использования в образовательном процессе [1]. Методологические аспекты внедрения информационно-коммуникационных технологий с учетом специфики отрасли и региональной составляющей, в частности для геолого-геофизического направления, на данное

время не разработаны. Поэтому создание информационно-образовательной среды (ИОС) для полнопрофильного вуза на базе системы дистанционного обучения, учитывающей специфику горной отрасли, предоставляющей новые возможности организации учебного процесса и способствующей развитию традиционных форм обучения, является актуальной задачей.

Использование ИОС в отраслевом горнотехническом вузе служит для реализации следующих целей:

- обеспечения эффективного горного и геолого-геофизического образования и переподготовки кадров;
- организации индивидуальных траекторий обучения;
- проведения непрерывного мониторинга качества полученных знаний;
- перехода к системе непрерывного открытого образования на основе интерактивных дистанционных технологий обучения;
- обеспечения активной кадровой поддержки и научного, технологического и информационного сопровождения предприятий горной отрасли.

На основе выдвинутых функциональных и технических требований в УГГУ разработана расширяемая комплексная модель информационной образовательной среды с использованием дистанционных образовательных технологий [4] (рисунок).

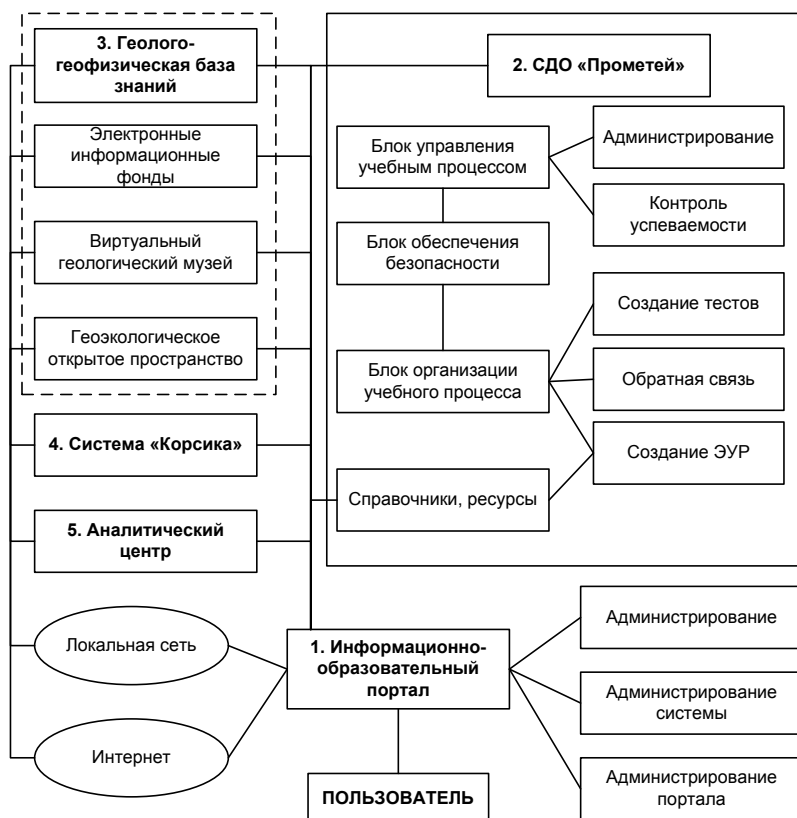
В модель входят:

1. Информационный модуль (информационно-образовательный портал);
2. Модуль организации и управления образовательным процессом (система дистанционного обучения (СДО) «Прометей»);
3. Модуль знаний (геолого-геофизическая база знаний);
4. Модуль организации и управления видеоконференциями (корпоративная система организации и проведения видеоконференций («КОРСИКА»));
5. Модуль консалтинга (аналитический центр «AZON»).

Рассмотрим коротко основные модули и возможности системы.

1. Образовательный портал реализует следующие ведущие функции:
 - выполняет роль шлюза между обучаемыми, системой дистанционного обучения и базой знаний;
 - осуществляет *информационное сопровождение* и *консалтинг* (справочники, фондовые материалы; электронные геоинформационные пакеты по региону, научные видеосеминары и видеоконференции);
 - выполняет *маркетинговые* функции с целью привлечения потенциальных клиентов и обучающихся;
 - решает *воспитательные* и *просветительные* задачи (формирование ценностных ориентаций, экологического сознания обучаемых, а также *экологизация широких слоев населения*).

Взаимодействие участников образовательного процесса осуществляется через блоки организации и управления на основе разграничения доступа по категориям участников.



Концептуальный профиль комплексной модели интегрированного информационно-коммуникационного образовательного пространства УГГУ

Каждый модуль снабжен вводной информацией о его предназначении и визитной карточкой навигации по разделу. Некоторые разделы включают сведения об Уральском государственном горном университете (УГГУ) и его потенциале. Одна из основных задач – информирование потенциальных пользователей среды о программах, курсах, специальностях и формах обучения, по которым ведется подготовка слушателей.

2. Система дистанционного обучения «Прометей», используемая в настоящее время в горном университете для всех форм обучения, отвечает за организацию и управление обучающим процессом [5].

3. Геолого-геофизическая база знаний включает следующие блоки:

- a) электронные информационные фонды;
- b) виртуальный геологический музей УГГУ;
- c) геоэкологическое открытое пространство.

Опишем их подробнее.

Электронные фонды включают разработанные геоинформационные пакеты (ГИП) по Уральскому региону: «Технополис Заречный», «Строительные месторождения Свердловской области», «Электронный атлас месторождений подземных вод Свердловской области», «Техногенные месторождения Свердловской области» и др. Они используются для информационного обеспечения прикладных задач геологии и геофизики, поддержки принятия научных и управленческих решений, направленных на обеспечение снижения воздействия на окружающую среду. Для объективной оценки современного экологического состояния геологической среды (ГС), базирующейся на выявлении основных природных и техногенных факторов, созданы электронные базы данных, содержащие информацию, характеризующую эти факторы. Часть фактических материалов, с согласия авторов, используется в системе дистанционного обучения для образовательных целей. Одно из направлений внедрения ИКТ в геоэкологический образовательный процесс реализовано с использованием разработанных в этом блоке программно-технологических средств на базе ГИП различной тематики.

Виртуальный геологический музей Уральского государственного горного университета включает подсистему круглосуточного доступа к информационным ресурсам на основе технологии Flash Video (flv). Этот формат, используемый для передачи видео через Интернет, позволяет получить хорошее качество записи при небольшом объеме передаваемых данных. Геологический музей, пользуясь словами Н. Лемери, «можно назвать библиотекой, книги которой написаны самой природой». Эти слова можно отнести ко всему Уральскому региону, который сам является музеем под открытым небом.

Последний блок – *открытое экологическое пространство*. Следует подчеркнуть, что устойчивое развитие может быть достигнуто только на основе всеобщей, открытой экологической и геоэкологической информации в сочетании с активацией и повышением эффективности экологического образования и воспитания в информационно-образовательном пространстве (интернет-среде) России [2].

Использование в открытой информационно-коммуникационной среде научных, методических, краеведческих материалов по Уральскому региону в геолого-геофизическом и геоэкологическом образовании активизирует формирование ценностных ориентаций, экологического сознания обучаемых и широких слоев населения. С этой целью разработан и внедрен современный научно-образовательный интернет-проект в сфере гео-

экологического образования горного профиля – информационная базовая платформа для сообщества «Геологическое наследие Урала», включающая разделы «Самоцветная полоса», «Истоки Исети», «Биографии основоположников Уральской горной школы». Проект направлен на сохранение и повышение геоинформационного потенциала *культурного и природного наследия* природных систем, сохраняющих генный фонд биосферы и естественную способность воспроизводства ресурсов [3].

4. Корпоративная система интерактивных информационных коммуникаций («КОРСИКА») разработана в целях решения насущных вопросов рационального недропользования и геоэкологических проблем, делового сотрудничества и диалога на базе кафедры геоинформатики УГГУ. Система представляет собой программно-технический комплекс организации и проведения on-line видеоконференций. Он включает сеть платформ (узлов) дистанционной интерактивной видеоаудиосвязи с соответствующей аппаратно-программной поддержкой проведения лекций, образовательных и научных семинаров, видеоконференций, курсов повышения и переподготовки специалистов в профессиональной деятельности в активном многопользовательском режиме [6].

5. Аналитический центр «AZON» предназначен для оперативного решения прикладных задач недропользователей, оказания консалтинговых услуг и осуществления информационной поддержки и научно-технологического сопровождения предприятий горной отрасли [7]. Система «AZON» включает процедуры обработки и интерпретации данных сейсморазведки, увязки их с данными скважинных методов, работает под Windows 98, Windows 2000, Windows NT, Windows XP.

Обратимся к информационной модели организации обучения.

Учебные мероприятия. На вводной лекции излагаются цели, задачи, основные понятия, методика обучения и порядок изучения курса. Аудиторными объектами являются основные базовые элементы курса и наиболее трудные темы для самостоятельного изучения. Далее обучаемый приступает к самостоятельному изучению материала посредством работы с электронными учебными материалами (ЭУМ). Мероприятия, проводимые в процессе обучения, могут включать ситуационные задачи (кейс-стади), ролевые игры, семинары-форумы, тренинги, индивидуальные задания (рефераты, аналитическо-информационный поиск, учебное портфолио, исследовательскую работу), виртуальные экскурсии или совместную работу небольшими группами, такую как создание общего проекта (wiki-сайт, творческие проекты). Особую роль играет при аттестации производственная практика с выполнением задания базового предприятия.

Одним из базовых процессов для системы дистанционного обучения является создание электронных учебно-методических комплексов и кон-

троль результатов обучения. Разработанные кафедрами цифровые ресурсы, педагогические контрольно-измерительные материалы рассматриваются и оцениваются по выработанным параметрам стандарта качества, государственным стандартам обучения, а также проверяются на соответствие применяемой технологии дистанционного обучения.

Каждый базовый комплекс содержит программу; развернутый план изучения курса; описание возможных маршрутов изучения дисциплины; базу модулей, являющуюся содержательной составляющей курса; методическое пособие по практике; контрольные вопросы. Особое внимание уделяется базе модулей, включающей учебный материал, соответствующий учебному стандарту, и глоссарию – понятийно-терминологическому словарю. Курс разбивается на определенное количество блоков, которые представляют законченные и логически независимые модули знаний. Независимость блоков позволяет строить различные варианты последовательностей изложения учебного материала и выбирать из них наилучшие с точки зрения преподавателя и обучающегося. В информационном образовательном ресурсе используются гиперссылки и фреймовая структура, что позволяет студенту быстро перейти к нужному разделу и при необходимости так же быстро возвратиться обратно. Широко применяются различные шрифты и обозначения, концентрирующие внимание и облегчающие систематизации. Ресурс обеспечивает взаимодействия со всеми приложениями в едином информационном пространстве.

В системе дистанционного обучения разрабатывают тестовые задания для промежуточной и окончательной аттестации по каждому курсу. Проводимый преподавателями с помощью аппаратно-программных средств системы «Прометей» мониторинг самостоятельной работы и результатов обучаемых позволяет своевременно вносить корректирующие воздействия содержательной, мотивационной, организационной направленности. Контроль результатов осуществляется при помощи *модуля тестирования* обучаемого с предоставлением результатов тьютору. По результатам текущего и итогового контроля успеваемости обучаемых проводится анализ. Типовые ошибки обучаемых анализируются, систематизируются и, если количество ошибок более 60%, направляются на кафедру, разработавшую электронный ресурс для совершенствования содержания учебных материалов или методики преподавания.

Проводятся консультации в режиме of- или on-line с применением форума, чата, электронной доски объявлений и электронной почты, как правило, в асинхронном режиме, что немаловажно при использовании технологий дистанционного обучения для взаимодействия между преподавателем и студентом. На консультациях происходит обсуждение вопросов, проводятся дискуссии по интересующим темам, анализируются способы решения задач

и формулируются контрольные задания. Система позволяет студентам, обучающимся в одной группе, общаться между собой при помощи форума и чатов. В системе интернет-видеоконференции (на базе «Корсики») проводятся лекции и синхронные устные экзамены в диалоговой форме.

Технологии представления ЭУМ в образовательной среде предусматривают организацию широкого использования новых технологий для традиционной и дистанционной форм обучения. Стоит отметить, что применение в образовательных мероприятиях прикладных средств и систем, реализующих потенциал мультимедиа, гипертекстовых, телекоммуникационных и геоинформационных технологий, дает возможность наглядно и в динамике объяснять региональные и локальные геоэкологические проблемы и кризисы, нарушения геологического и геоэкологического равновесия и его последствия.

Технологии передачи знаний и обратной связи, расширяющие возможности организации занятий в традиционном обучении, обусловлены интеграцией интернет-обучения, кейс-технологий, телекоммуникационных и мобильных технологий.

Сегодня можно говорить о следующих положительных моментах внедрения ИОС на базе дистанционного обучения:

- информационные технологии (обучающие программы, электронные учебные пособия) позволяют быстро вносить изменения в учебный материал;
- промежуточное и итоговое сетевое тестирование занимает значительно меньше времени, чем традиционные формы аттестации;
- увеличился спрос на обучение вследствие доступности образования через коммуникационные технологии (интернет-технологии);
- обучаемые приобрели открытый во времени и пространстве дистанционный доступ к информационным ресурсам;
- авторы получили возможность публикации в различных форматах научно-учебных и учебно-методических ресурсов в корпоративной сети Интернет;
- повысился уровень мотивации у обучаемых вследствие общения в реальном и отложенном времени между участниками учебного процесса.

Создание открытой геолого-геофизической базы знаний, включающей информационные электронные фонды георесурсов с использованием информационно-коммуникационной среды горного вуза, является новым направлением методологии внедрения ИКТ в профессиональном образовании горного направления.

В дальнейшем планируется расширение ресурсной электронной базы, содержащей знания о Земле, ее богатствах, методах и технологиях добычи полезных ископаемых. Проведены видеоконференции с участием

пользователей не только из России, но и из ряда зарубежных стран. Создан инструмент совершенствования и развития технологического уровня процессов разведки и разработки недр для каждого предприятия, входящего в корпоративную систему.

Литература

1. Андреев А. А., Каплан С. Л., Кинелев В. Г. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособие для вузов / под ред. В. И. Солдаткина. М.: Высш. шк., 2003. 792 с.
2. Емлин Э. Ф., Вахрушева Н. В., Кайнов В. И. Самоцветная полоса Урала. Режевской природно-минералогический заказник. Путеводитель. Екатеринбург, 2002. 160 с.
3. Емлин Э. Ф. Империя уральских самоцветов. Екатеринбург, 2007. 50 с.
4. Носырев М. Б., Бабенко В. В., Писецкий В. Б., Силина Т. С. Проблемы применения и эффективности электронных коммуникаций в образовательном процессе // Материалы 2-й всерос. науч.-метод. конф. Оренбург: Оренбург. гос. ун-т, 2004. С. 34–36.
5. Писецкий В. Б., Бабенко В. В., Белов С. В., Силина Т. С. Информационно-коммуникационные технологии в УГГУ // Телематика: материалы 14-й всерос. науч.-метод. конф. (18–21 июня). СПб., 2007. С. 291–292.
6. Писецкий В. Б., Силина Т. С., Зудилин А. Э. Информационно-коммуникационные технологии в недропользовании // Телематика: материалы 16-й всерос. науч.-метод. конф. СПб., 2009. С. 42–43.
7. Силина Т. С., Зудилин А. Э. Перспективы взаимовыгодного сотрудничества в недропользовании на основе использования ИКТ // Дистанционное и виртуальное обучение. М., 2009. № 12. С. 73–79.

УДК 378.012

Т. В. Чернякова

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Аннотация. Компьютерная графика является важнейшим компонентом подготовки современных специалистов. Представленная в статье модель методики обучения компьютерной графике основана на взаимосвязи нескольких компонентов, которые тесно переплетаются в образовательном процессе, связаны с выбором соответствующих методов, форм и разработкой дидактических средств обу-

чения и направлены на формирование профессиональных умений и развитие профессионального творчества с учетом индивидуальных предпочтений обучаемого, а также современных требований общества и рынка труда.

Ключевые слова: методика обучения, компьютерная графика, подготовка педагогов в области компьютерной графики.

Abstract. Computer graphics is an important component of training future specialists. The paper presents a model of teaching computer graphics based on the interrelation of several components of empirical and theoretical experience of the didactic activities of teachers and aimed at developing professional skills and creativity of students, taking into account preferences of the latter and meeting the demand of society and labour market.

Index terms: methods of teaching, computer graphics, methods of teaching of the computer graphics, teachers training in the field of computer graphics.

Обучение компьютерной графике признается важнейшим компонентом современного образования. Достижения в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) актуализируют вопросы подготовки специалиста в сфере представления информации в виде графических образов: чертежей, схем, рисунков, эскизов, презентаций, визуализаций, анимационных роликов, виртуальных миров и т. д. Профессиональная подготовка будущих специалистов в области компьютерной графики должна быть ориентирована на подготовку конкурентоспособного специалиста, востребованного рынком труда в условиях нарастающих темпов информатизации образования, создания единой информационной среды и стремительного развития программных, интеллектуальных продуктов и решений в области ИКТ.

Актуальность проблемы исследования обусловлена социальным заказом общества, потребностями рынка труда и условиями быстроразвивающейся инфосферы. Компьютерная графика и анимация – необходимый инструмент в таких областях, как кино, реклама, искусство, архитектурные презентации, создание прототипов и имитации динамики, а также в создании компьютерных игр и обучающих программ. Постоянно появляются новые сферы применения компьютерной графики, требуются квалифицированные художники и разработчики компьютерных моделей и представлений, на рынке труда возникают новые профессии – спецэффектор, векторный арт-мастер, САД-мастер, моделлер, аниматор, текстурировщик, визуализатор и др.

В связи с глобальной информатизацией и широким распространением компьютерной графики в жизни общества в задачи современного образования входит поиск научно-методологических подходов подготовки компетентного специалиста, готового к успешной профессиональной деятельности, а также рассмотрение методических вопросов обучения компьютерной графике студентов вузов; разработка, обоснование и реализация компонентов методики обучения компьютерной графике; выявление педагогических ус-

ловий, способствующих эффективной подготовке студентов; обоснование и разработка учебно-методического обеспечения, учебных пособий и методических рекомендаций по изучению дисциплин компьютерной графики.

Под компьютерной графикой будем понимать область научных знаний, охватывающую технологии (инструментарий, методы, средства) создания компьютерных двухмерных и трехмерных изображений различного характера (растровых, векторных двухмерных, векторных трехмерных, фрактальных и др.). Следовательно, методика обучения компьютерной графике – это совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации соответствующего образовательного процесса.

В предлагаемой нами модели методики обучения компьютерной графике выделим несколько уровней: мотивационно-целевой, аксиологический, деятельностно-процессуальный и рефлексивно-оценочный (рис. 1).

Мотивационно-целевой уровень можно представить в виде иерархии оперативного и перспективного уровней. Оперативный определяется содержанием государственного образовательного стандарта, а перспективный включает подготовку конкурентоспособного специалиста, который может достигать поставленных профессиональных целей в разных, быстро меняющихся ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач, т. е. обладает соответствующими профессиональными компетенциями и владеет компонентами профессионального творчества в области компьютерной графики.

В ходе обучения целесообразно создавать портфолио – индивидуальный портфель документов (учебных работ в области компьютерной графики), отражающий знания, умения и навыки студента, которые могут быть востребованы на рынке труда. Основное назначение портфолио – помочь будущим выпускникам совершить переход от учебы к трудовой деятельности или продолжению обучения на более высоком уровне и представить работодателям наиболее полные сведения о квалификации, а также об учебных достижениях студентов вуза. Портфолио имеет, несомненно, важное значение для всех участников процесса подготовки и использования рабочей силы на современном рынке труда. Так, для выпускника системы профессионального образования портфолио несет прежде всего психологическую нагрузку, способствует развитию его самооценки и самоанализа, а также повышает шансы на получение рабочего места. Для работодателей паспорт профессиональной карьеры ценен тем, что показывает, что умеет и может делать претендент на рабочее место, позволяет более эффективно провести профессиональный отбор, подобрать соответствующее место работы; в итоге это способствует повышению производительности труда, уменьшению затрат на переподготовку, снижению текучести кадров.

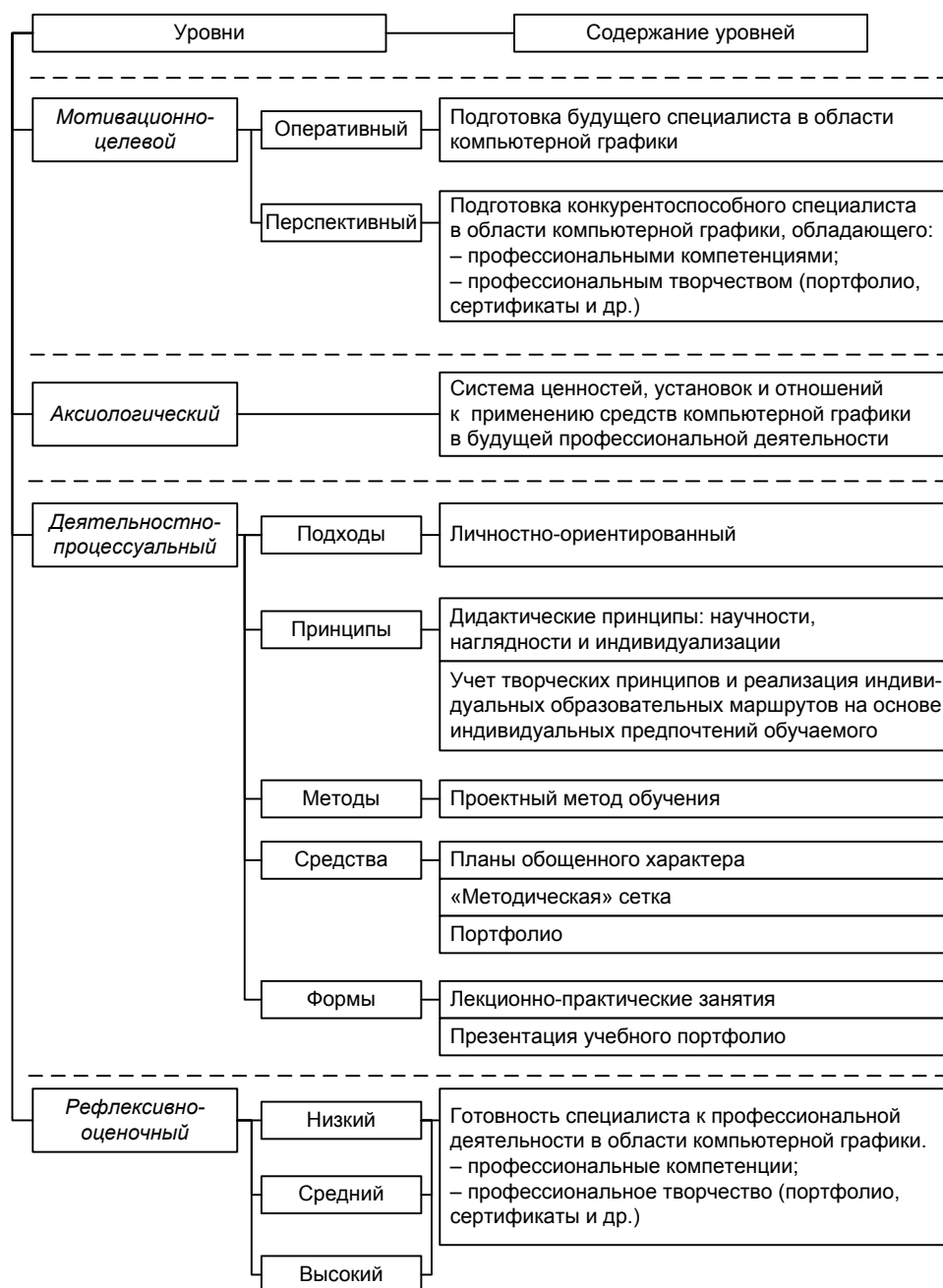


Рис. 1. Модель методики обучения студентов вуза компьютерной графике

Аксиологический уровень ориентирован на систему ценностей, установок и отношений к применению компьютерной графики в будущей профессиональной деятельности. Создание творческо-технологической среды, в которой интегрируются ресурсы социума и индивида, дает возможность для проявления интересов, самоопределения, самореализации в выборе узкосодержательной области компьютерной графики, включающей спецэффекты, векторный арт, моделинг, анимацию, текстурирование, визуализацию и др.

Компьютерная графика позволяет не только дать определенные знания в этой области, но и раскрыть творческие, интеллектуальные, проектные, технические, конструкторские, дизайнерские способности, сформировать творческие качества, позволяющие эффективно решать стандартные и нестандартные задачи создания «виртуальных миров». Изучение разных видов компьютерной графики – от растровой до интерактивной – также играет существенную роль в развитии познавательной деятельности обучаемых через освоение средств и методов технического моделирования. Техническое, конструкторское мышление, формируемое при овладении компьютерной графикой, приобретает общенаучное значение, а умения, навыки и способы деятельности, осваиваемые при ее изучении, имеют общеинтеллектуальный, общеучебный, надпредметный научный характер, входят в число важнейших компетенций современного человека.

Деятельностно-процессуальный уровень включает принципы, методы, средства и формы организации процесса обучения компьютерной графике. Рассматриваемая методика основана на личностно-ориентированном и компетентностном подходах [1].

В основу деятельностно-процессуального уровня положены дидактические принципы научности, наглядности и индивидуализации (индивидуальной образовательной траектории обучаемых) [3].

Принцип научности опирается на закономерную связь между содержанием науки и учебного предмета и предполагает, что содержание обучения знакомит обучаемых с научными фактами, понятиями, закономерностями, теориями всех основных разделов соответствующей отрасли науки, в возможной мере приближаясь к раскрытию ее современных достижений и перспектив развития в дальнейшем. Этот принцип предусматривает также развитие у обучаемых умений и навыков научного поиска. Этому способствуют внедрение в учебный процесс элементов проблемности практических работ; обучение умению наблюдать явления, фиксировать и анализировать результаты наблюдений, вести научный спор, доказывать свою точку зрения, рационально использовать научную литературу.

Применение принципа научности важно при обучении компьютерной графике, поскольку эта наука очень молода, в ней еще не сложился терминологический аппарат. Современное состояние образования выдвигает

гает на первый план проблемы интеграции области информационных технологий и математики, создания математической базы раздела и курса в целом для более широкой и полной подготовки специалистов и перевода компьютерной графики в целом из разряда «фокусов» в разряд полноценных научных дисциплин с математическим фундаментом.

Принцип наглядности целесообразно применять, так как, согласно многочисленным психолого-педагогическим исследованиям, эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Обратим внимание на то, что наглядность в дидактике понимается более широко, чем непосредственное зрительное восприятие. Она включает в себя и восприятие через моторные, тактильные ощущения, что характерно для процесса обучения компьютерной графике.

Принцип индивидуализации (индивидуальной образовательной траектории обучаемых), т. е. соответствия фундаментальности образования познавательным потребностям обучаемого, также значим при использовании информационных технологий. Однако данный принцип выдвигает и определенные критерии психологических потребностей самого обучаемого, среди которых высокая мотивационная потребность, направленность на достижение поставленной цели, стремление к саморазвитию и самокоррекции, соответствие содержания практического обучения внутренним личностным потребностям. Реализация этого принципа предполагает выполнение обучаемыми творческих самостоятельных работ с достижением «собственных образовательных границ», что позволит не только постигать определенный объем знаний, но и выходить за рамки основного уровня содержания образования в ходе свободного выбора получаемой информации путем структурирования содержания обучения.

Взаимодействие «педагог – обучаемый» происходит в рамках создания творческо-технологической среды, представленной инструментальными и творческими компонентами, которые связаны общностью взаимодействия, и обеспечивающей достижение результативности образовательного процесса с учетом индивидуальных предпочтений обучаемых. Инструментальные компоненты – это компьютер, программное обеспечение компьютерной графики, методическое обеспечение. Творческий компонент характеризуется выполнением реальных проектов, возможностью вариативной индивидуальной проработки элементов проектов (акцент на кисти, форму, текстуру, освещение, анимацию, визуализацию и др.), проведением презентации портфолио обучаемых.

Перечень актуальных учебных задач, требующих пристального внимания на практических занятиях, достаточно большой. Современный студент, зная запросы рынка труда и работодателей, ставит перед педа-

гогом высокие требования проработки содержания и формулирует будущие цели: не как «знать область компьютерной графики», а как «уметь решать» определенные задачи в этой области, например разработать дизайн сайта, создать рекламный плакат и др. Поэтому основным методом обучения при реализации модели методики обучения компьютерной графике на практических занятиях выбран проектный метод.

Важно также, что современный работодатель при приеме на работу проводит оценку специалиста в форме тестирования, и даже в такой области знаний, как компьютерная графика, направляя претендентов к электронным ресурсам, среди которых, например, www.certifications.ru – российский независимый центр онлайн-сертификации RetraTech. Следовательно, в методику преподавания рассматриваемой дисциплины должны быть внесены элементы подготовки к тестам.

В современных условиях к кандидатам на замещение вакансий в области компьютерной графики предъявляются следующие требования: умение думать, творчески мыслить и наличие портфолио – готовых работ в различных направлениях компьютерной графики. Поэтому практические запросы обучаемых заставляют разрабатывать и вводить новые компоненты в модель соответствующей методики обучения.

Для организации взаимодействия «педагог – обучаемый» важную роль играют средства обучения, позволяющие увеличивать объем передаваемой учебной информации; улучшать восприятие изучаемых объектов, явлений; систематизировать, каталогизировать систему знаний; развивать творческие способности обучаемых; строить индивидуальные траектории изучения учебного предмета; повышать культуру педагогического труда [4].

К дидактическим средствам обучения нами отнесена «методическая сетка», представляющая собой структурно-содержательную регулятиву, вносящую планомерность в учебный предмет и позволяющую сопоставить определенным образом учебные элементы в соответствии с компонентами учебной деятельности.

Рассматривая содержательную область компьютерной графики, мы выделили основные (укрупненные) учебные элементы, опираясь на обобщенные планы изучения понятий и общий метод решения задач, разработанные А. В. Усовой [2]. Например, при изучении векторной двумерной графики можно классифицировать часто встречающиеся в программном обеспечении элементы геометрического конструктора, геометрические операции с объектами, модификаторы формы объектов, средства обеспечения точности построений, которые, как правило, ограничены специальными задачами, но в то же время часть которых имеет широкий

спектр функций. На основе классификации выделяют и позиционируют учебные элементы, которые можно применить при рассмотрении любого векторного редактора. Рассматривая содержание изучения векторного двумерного графического редактора CorelDRAW, можно следующим образом выделить и позиционировать учебные элементы.

- геометрический конструктор: окружность, прямоугольник, эллипс, дуги, сектор, многоугольник, сетка, спираль, кривая, текст и др.;
- геометрические операции с объектами (методы редактирования): выделение объектов, копирование, удаление, поворот, отражение, масштабирование, заливка объекта, контур объекта, интерактивные инструменты для создания и имитации 3D-объектов и др.;
- точность: линейки, единицы измерения, слои, сетка, направляющие, привязки, стили, шаблоны и др.;
- специальные эффекты и возможности: перспектива, линза, PowerClip, выдавливание и др.

Если на одной оси сетки разместить учебные элементы в линейном порядке, а на другой – формы учебной деятельности, то пересечение дает следующие методические элементы (рис. 2).



Рис. 2. Методическая сетка

По строке «Теоретический материал» мы имеем последовательность изучения теории: учебные элементы 1–3 и т. д.

Строка «Лабораторно-практические работы» – алгоритм формирования изображения, который можно применять при выполнении учебного проекта. Каждый проект рассматривается исходя из учебных элементов: какие геометрические примитивы и методы редактирования будут ис-

пользованы в проекте, как будет поддерживаться точность в проекте, какие специальные эффекты надо применить. Например, алгоритм формирования изображения векторной двумерной графики в соответствии с учебными элементами будет формулироваться следующим образом:

- a) выбор и создание примитивов из геометрического конструктора;
- b) выполнение геометрических операций с объектами;
- c) применение средств обеспечения точности;
- d) применение специальных эффектов;
- e) общая корректировка изображения.

3. По строке «Контроль» учебные элементы дают критерии оценки учебных проектов. Например, для векторной трехмерной графики рекомендуется визуальную оценку учебного проекта проводить по 100-балльной системе, тогда баллы можно распределить следующим образом по различным критериям (учебным элементам):

- геометрия (0–20 баллов): все объекты сцены должны быть созданы, размеры объектов должны быть пропорциональными;
- материалы (0–20 баллов): всем объектам должен быть назначен материал;
- освещение (0–20 баллов): настройки освещения должны быть выполнены и давать приемлемые результаты;
- съемочные камеры (0–20 баллов): настройки съемочных камер должны быть выполнены и давать приемлемые результаты, ракурс сцены должен быть таков, чтобы максимально выигрышно показать объекты сцены и реалистичность материалов;
- визуализация (0–20 баллов): визуализация должна быть максимально приближена к заданному сюжету;
- индивидуальный компонент (дополнительные 0–20 баллов).

Строка «Самоконтроль» показывает критерии самооценки обучающимися своих учебных проектов.

Строка «Самообучение» дает алгоритм освоения новых программных продуктов в рассматриваемом направлении. Учебные элементы позволяют сориентироваться в каждом новом программном обеспечении. Позиционированные учебные элементы способствуют снятию психологического затруднения при изучении новой программы. Когда обучаемый при загрузке программы видит огромное количество кнопок и вложенных меню, у него создается впечатление, что «объять одним умом это невозможно». Возникающий психологический дискомфорт может не только помешать изучению, но и создать негативную мотивацию («мне это никогда не понять»). Учебные элементы «сетки знаний» помогут обучаемому в подобных ситуациях.

Рефлексивно-оценочный уровень модели методики обучения студентов вуза компьютерной графике определяет готовность специалиста к будущей профессиональной деятельности, которую можно дефинировать следующими уровнями: низкий, средний, высокий. Обучаемый в ходе изучения компьютерной графики также создает портфолио учебных проектов, о значении которого для всех участников процесса подготовки и использования рабочей силы на современном рынке труда говорилось выше.

Таким образом, в основе проектирования методики обучения компьютерной графике лежит взаимосвязь нескольких компонентов, которые тесно переплетаются в образовательном процессе и связаны с выбором соответствующих методов, форм и разработкой дидактических средств обучения, направлены на формирование профессиональных умений и развитие профессионального творчества с учетом индивидуальных предпочтений обучаемого, а также современных требований общества и рынка труда.

Литература

1. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: моногр. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. 146 с.
2. Усова А. В., Бобров А. А. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. М.: Просвещение, 1988. 112 с.
3. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк., 2007. 639 с.
4. Штейнберг В. Э. Теория и практика инструментальной дидактики // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2009. № 7(64). С. 3–12.

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.013

Т. А. Сутырина

МИССИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Педагогическая публицистика, обладая ментально-миссионерскими свойствами, является одним из эффективных средств, способных выявить, определить, сохранить гуманистические идеи и довести их до уровня общественного и педагогического сознания.

Ключевые слова: педагогическая публицистика, миссия, ментальность, менталитет, ментально-миссионерская роль, функции, принципы педагогической публицистики.

Abstract. The paper describes pedagogical press as one of effective means which can reveal, define, keep and promote humanistic ideas in society.

Index terms: pedagogical press, mission, mentality, mission role, functions, principles of pedagogical press.

В условиях модернизации современного российского образования идет интенсивный поиск новых, инновационных по своей сущности подходов к содержанию образования. Закономерность такого поиска связана, с одной стороны, с изменением приоритетов в общественном сознании и практике, с необходимостью интеграции российской школы в мировое образовательное пространство. С другой стороны, образование, находясь в тесной связи с социальной системой, выступает как целенаправленная передача прошлыми поколениями знаний, социального опыта и культурных ценностей, необходимых для социализации и культурной адаптации индивида в обществе. Одним из источников и инструментов такой трансляции является педагогическая публицистика.

Казалось бы, что нового, инновационного может быть в таком известном педагогическом феномене, как педагогическая публицистика? Явление известное, понятие используемое. Определение? Вот здесь кроется первая проблема. Пользуясь понятием «педагогическая публицистика», педагогическая наука и практика не осуществляют четкого разграничения данной дефиниции, не имеют критериев ее распознавания. Более то-

го, даже справочная и специальная литература по теории и методологии проблемы не выделяют педагогическую публицистику как особый вид публицистики.

В последние годы начинают появляться исследования (пока лишь диссертационные) [3, 4], в которых предпринимаются попытки обозначить место педагогической публицистики, дать ей сущностное определение. Мы расцениваем ее как вид публицистики, обусловленный актуальными общественно значимыми проблемами образования, гуманистическими идеями и ценностями, приводящий к интенсивному развитию педагогической науки и практики, осуществляющий инверсионно-медиативное взаимодействие между ними, оказывающий влияние на последующий ход развития образования как социального института. Сущность педагогической публицистики заключается во взаимодействии понятийно-логических и эмоционально-образных средств изложения педагогической мысли, способствующем формированию общественного мнения и педагогического сознания, решая тем самым в образовании определенную задачу.

В этом определении уже заключена инновационность: педагогическая публицистика, являясь мощным инструментом влияния на общественное мнение, формирование педагогического сознания, выполняет важнейшую миссию, отвечающую большинству значений этого понятия: ответственное задание, поручение, предназначение, предвидение, кредо, инструмент управления. Публицистика имеет свойство активизироваться как раз в переломные, исторические моменты развития общества, когда возникает определенная потребность, лежащая в основе социальных процессов.

В обществе возникают проблемы, которые по той или иной причине не удастся решить. Необходимо формировать общественное мнение, подготавливать общественное сознание к восприятию новых идей, решений. В этом заключается то задание, которое общество поручает, отдает в руки, вернее, перу публициста. Так, всплеск журнальной публицистики во второй половине XIX в. во многом связан с проблемами отмены крепостного права в России: выступления в печати революционеров-демократов предвосхитили это событие, подготовили почву для принятия данного решения. В начале XX в. наблюдался подъем политической публицистики, подготовивший передовые умы того времени к восприятию революционных преобразований. И пример из новейшей истории: появление новых журналов, в том числе и педагогических, острых публицистических статей, выступлений на страницах периодической печати, новых имен писателей-публицистов, педагогов-публицистов пришлось на конец 1980-х – начало 1990-х гг. – время глубоких перемен и реформ в России. Цель публицистики, таким образом, можно представить как предвосхищение

удовлетворения потребностей общества с помощью понятийно-логических и эмоционально-образных средств изложения педагогической мысли.

Для обозначения роли педагогической публицистики в области образования подходит и определение «духовная миссия». Педагогическая публицистика, возможно, даже приобретает роль *мессии*, поскольку, по определению, несет в себе гуманистические, демократические, лично и общественно значимые ценности. Используя эмоционально-образные средства, она преобразует официальные ценности государственной политики и идеологии в личностные. Поэтому педагогическая публицистика – могучий идеологический инструмент, применяющийся не только для измерения и обработки общественного мнения по той или иной педагогической проблеме, касающейся отдельно взятой личности, но и превращающий идеологию государства в общенародную, и в этом ее величайшая *государственная миссия*.

Можно выделить следующие виды миссианства педагогической публицистики:

- *сохранение* – сбережение непреходящих ценностей гуманистических идей, характеризующих российское образование в разные периоды его развития [10];

- *прогнозирование* – предвосхищение тех гуманистических идей, которые не могут быть осуществлены в данный период, но будут востребованы в будущем;

- *агитация* – распространение педагогических идей, влияние на общественное мнение, воздействие на общество с целью убеждения в правильности той или иной педагогической или образовательной политики, привлечение к активному участию в ее осуществлении;

- *пропаганда* – углубленное знание о педагогических идеях, учениях, теориях, опыте, предназначенное конкретному кругу лиц, например педагогам, студентам педагогических вузов и т. д. Овладев знаниями, педагог получает возможность перейти к агитации.

Но, кроме миссионной, педагогическая публицистика исполняет и ментальную роль.

Общее определение *менталитета* как направленности и склада общественного сознания личности или общественной группы позволяет нам говорить о воздействии на его формирование публицистики как рода произведений [7] и педагогической публицистики как ее вида. Авторы «Психологического словаря» под ред. Ю. Л. Неймера утверждают, что данное определение менталитета не исчерпывается лишь этими понятиями [9, с. 234]. Более системной, на наш взгляд, является категория *ментальности* – универсальной способности индивидуальной психики хранить в себе типические инвариантные структуры, в которых проявляется

принадлежность индивида к определенному социуму и времени. Таким образом, конкретно-историческое воплощение ментальности находит во множестве менталитетов различных эпох и народов. «Структуру менталитета образуют “карта мира”, “стиль мышления” и “кодекс поведения”. Поле их пересечения, очевидно, и есть то, что называют “парадигмой сознания”. Содержание парадигмы сознания – установки, лежащие в основе концепции мироздания (т. е. определяющие отношение человека ко времени, пространству, природе, обществу и самому себе), набор фундаментальных ценностей, априорные представления об истине, система универсальных оппозиций сознания, их модернизаций и воплощений» [9, с. 234]. Но «набор» данных понятий входит и в структуру понятия «педагогическая публицистика», т. е. в содержание ее функций и принципов.

Среди функций педагогической публицистики: информационной, информационно-когнитивной, антиципации, апперцепции, атрибутивной, формирующей, воспитательной, интегрирующей, стимулирующей, актуализирующей, диагностико-прогностической и инверсионной – обозначим те, которые наиболее важны для формирования менталитета и ментальности как качества принадлежности к определенной группе (а для нас важнее: к обществу, народу, культуре, ценностям). На наш взгляд, к этим функциям относятся:

- *информационная*: педагогическая публицистика отражает актуальные, общественно значимые педагогические проблемы;
- *антиципации* (от лат. *anticipation* – предвосхищение): предвосхищает, предвидит развитие событий, явлений, идей, результатов действий, новаций и т. д.;
- *апперцепции* (от лат. *perceptio* – восприятие): помогает адресату эффективнее воспринимать педагогическую информацию, обращаясь к его витагенному опыту и расширяя его, опираясь на устойчивые (мировоззрение, убеждения, образованность) и временные, ситуативные (эмоции, экспектации, установки) особенности восприятия личности;
- *формирующая*: как род произведений целенаправленно формирует общественное мнение по проблемам современного педагогического процесса, новации, теории, идеи;
- *воспитательная*: как видовая принадлежность, активно воздействует на сознание и поведение читателей, формирует целевые установки педагогического сознания через представления, взгляды, убеждения; формирует активную жизненную позицию;
- *интегрирующая*: интегрирует знания и информацию из различных областей образования, культуры, науки и создает некое качественно новое упорядоченное единство и целостность;

- *стимулирующая*: позволяет использовать знания, представленные в произведениях педагогической публицистики в качестве ориентира или даже руководства к действию; побуждает к самостоятельному решению теоретических и практических проблем;

- *актуализирующая*: постижение педагогической действительности, ее проблем, целей, осмысление педагогического опыта, искусства воспитания, профессиональной компетентности педагогов превращает полученную информацию в собственно витагенную, переводит потенциальное знание в актуальное;

- *инверсионная*: педагогическая публицистика не только «черпает» идеи, проблемы, «сюжеты» из социума, но и сама оказывает влияние на последующий ход развития социальной жизни и образования как социального института.

Особо следует остановиться на воспитательной и формирующей функциях педагогической публицистики. «Свою роль воспитателя масс, социального педагога публицистика выполняет в одном ряду со многими другими средствами общественного воспитания, занимая свое специфическое место, – пишет Е. П. Прохоров. – Воспитание в школе подрастающего поколения ведется главным образом на базе обучения основам науки. Воспитание в процессе труда своим объектом имеет уже более или менее сложившихся людей, но осуществляется в ходе производственной деятельности коллектива. Особый характер имеет также и самовоспитание. Огромную социально-педагогическую роль в жизни общества занимает искусство, занимающееся “воспитанием чувств”, формированием миро-созерцания людей, эмоционально-образной по форме ориентацией в мире явлений социальной жизни. Публицистика связана со всеми этими видами и направлениями воспитания, действует в согласии с ними, опираясь на них и, в свою очередь, служа опорой для них. Социально-педагогическое “дело” публицистики специфично тем, что оно имеет своим объектом все общество (а не определенный возрастной или профессиональный контингент)» [8, с. 115–116]. Если целью публицистики вообще является воспитание, то уж назначением педагогической публицистики, естественно, должно быть воспитание если не педагога, то личности, способной понимать и адекватно воспринимать педагогические проблемы, факты, явления. Воспитание происходит на основе всесторонней социальной ориентации в фактах и событиях, характеризующих современную область образования. Для того чтобы процесс воспитания был максимально эффективным, требуется согласованное и активное влияние на все стороны сознания – рациональную (идеи, понятия, суждения, оценки, взгляды), эмоциональную (чувства, настроения, представления), волевую (влечения,

стремления, побуждения). Именно такую деятельность и осуществляет публицистика в силу своей специфики, используя как логические, так и образно-эмоциональные средства.

Родовой признак публицистики – формирование общественного мнения и воздействие на сознание и поведение [8, с. 115–116]. Мы можем предположить, что в силу своих видовых особенностей и выполняемых функций педагогическая публицистика способствует формированию *педагогического сознания*, под которым, по определению С. А. Днепров, подразумевается «совокупность смыслов и значений профессиональной деятельности, функционирующих в виде представлений, понятий и категорий и отраженных в мотивах, ценностных ориентациях и поведенческих установках» [1, с. 10]. Таким образом, педагогическая публицистика может обеспечить существенную составляющую педагогического сознания: сформировать представления, понятия, категории и отразиться в деятельности, формируя ментальность.

Особое место в концепции инновации педагогической публицистики занимает проблема ее взаимодействия с наукой, носящего инверсионно-медиативный характер.

Образовательная парадигма, прежде чем стать доктриной, проходит некую стадию апробации (принятия в той или иной степени) в общественном сознании, и эту функцию выполняет публицистика. То есть публицистика является формой, способом существования педагогической науки на уровне непрофессионального знания, формой проявления педагогических идей, механизмом их презентации, апробации «на публике». Педагогическая публицистика адаптирует научное знание, создавая некое уподобление обыденному сознанию. То, что только лишь разрабатывается: новая идея, концепция – становится предметом публицистики, пройдя соответствующую «обработку» для массового читателя. Наука в данном случае выступает как базис, а педагогическая публицистика – как надстройка. И друг без друга они или не существуют, или оказываются недостаточно эффективными. Другой вариант: то, что для науки давно уже перестало быть проблемой, долгое время может оставаться проблемой для публицистики, поскольку не полностью или недостаточно глубоко освоено массами в силу разного рода причин, например наличия социальных или гносеологических барьеров. Возможна и ситуация, когда педагогическая публицистика представляет знание о тех сторонах действительности, свойства и сущность которых неизвестны, но осмысление которых подготовлено всем предшествующим движением науки, общественной практики и общественного сознания, диктуется потребностями

общества. Но и сама действительность, отраженная публицистично, порождает новые педагогические идеи. Таким образом, происходит своеобразное «инвертирование» идей.

Публицистика, опираясь на законы, выводы, данные науки, пользуясь ее методами, имеет при этом свой предмет, свои цели задачи, функции. В педагогике известны случаи, когда публицисты устанавливали новое явление, фиксировали новую тенденцию, содействовали выработке новой теории, «опрокидывая» устаревшую. В первую очередь это касается гуманистических тенденций. Но новое, открытое публицистами, только тогда приобретает значение всеобщей истины, когда оно подтверждается наукой. Ведь публицист, как правило, подмечает изменения в практике, в реальной жизни. Ученый потом определит место этого нового в цепи явлений, его роль, качественную особенность. Факт жизни превратится в факт науки.

Цель педагогической науки – устанавливать объективные законы, выводить категории, принципы обучения и воспитания, искать тенденции развития. Публицистика же, будучи непосредственно связанной с социальной практикой, изучает все явления и процессы жизни с точки зрения субъективной – авторской. Отсюда без отображения этой практики, ее истолкования педагогическая наука обречена на заведомое отставание. Научность – одно из достоинств лучших произведений педагогической публицистики (публицистика К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, Ш. А. Амонашвили).

Можно говорить о следующих моментах взаимодействия педагогической науки и педагогической публицистики:

- наука выступает предметом публицистического познания, в специфической форме проходя апробацию в общественном сознании;
- публицистика рассматривает практическую деятельность с точки зрения достижений науки, «поверяет» теорию практикой;
- публицистика, сообщая о тех или иных новациях в практической деятельности, обобщая накопленный педагогический опыт, является для науки одним из источников;
- публицистика опирается на выработанные наукой методы объективного познания, осмысления действительности;
- публицистика выполняет функцию антиципации, т. е. предвосхищает появление новых научных теорий.

Поскольку важнейшей функцией педагогической публицистики является воспитательная, а сама она играет ментально-миссионерную роль, способна формировать педагогическое сознание, насыщена гуманистическими идеями и ценностями, взаимодействует с педагогической наукой

в различных формах, использование ее в образовательном процессе подготовки будущих специалистов-педагогов просто необходимо.

В век информационных технологий, преобладания рационального над эмоциональным, снижения нравственных норм публицистика дает такой материал для осмысления, который, эмоционально воздействуя на читателя, заставляет его размышлять не только над сиюминутными проблемами, но и над вечными ценностями.

Педагогическая публицистика – мощное средство формирования профессиональной мотивации. Справедливо считается, что публицистические произведения способствуют раскрытию и закреплению в сознании будущего учителя понимания сущности и социальной (а мы бы сказали, миссионерной) значимости педагогической профессии (К. З. Зарипова, С. А. Киперман, В. С. Морозова, Д. С. Яковлев и др.). И. Я. Лернер указывает на то, что публицистические материалы подсказывают идеи, помогающие определить стартовую площадку для дальнейшего поиска с целью постижения педагогического мастерства [6, с. 83]. С. Б. Елканов отмечает, что чтение публицистических материалов педагогического характера, в которых даются образцы личностей педагогов, достойных подражания, способствует формированию правильных профессионально-этических ориентиров самовоспитания будущего учителя [2, с. 37]. Стоит добавить, что и описание педагогических ситуаций, в которых учитель показан как личность, далекая от совершенства, допускающая ошибки в воспитании, не умеющая решать сложные педагогические задачи, предотвращать конфликты, не осуществляющая личностного подхода, т. е. не выполняющая свою высокую миссию, также имеет воспитательный характер: анализ таких ситуаций «от противного» может служить школой педагогического мастерства. Е. В. Квятковский заостряет внимание педагогов на том, что педагогическая публицистика, отражающая человеческие отношения, проявления порядочности и гражданственности, обладает огромной воспитательной силой, которая оказывает влияние на формирование гуманных качеств личности будущего учителя [5, с. 41–44].

Изучение педагогической публицистики в педагогическом вузе возможно в рамках как специального курса, так и обязательных, входящих в стандарт вузовского образования дисциплин. Естественно, технология проведения таких занятий содержит определенные условия, методы, приемы, включающие не только анализ ситуаций, деятельности сторон, возможные риски, но и предполагающие поиски выхода из сложившихся обстоятельств, оценку деятельности педагога.

Таким образом, инновационная роль педагогической публицистики заключается в возможности не только и не столько осмыслить педагоги-

ческий процесс с гуманных, педагогических позиций, воспитать у будущего учителя качества, необходимые в профессиональной деятельности, но и сформировать педагогическое сознание, определенную ментальность, подготовить его не просто к профессиональной деятельности, а к исполнению особой миссии, заключающейся в предвосхищении, распространении и сохранении гуманистических идей образования, воспитании особых качеств, проявляющихся в ценностных ориентациях и поведенческих установках педагога, который рассматривает свою деятельность как *служение* в самом высоком и благородном смысле этого слова.

Литература

1. Днепров С. А. Генезис научного педагогического сознания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000.
2. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1989.
3. Жиленкова Н. П. Гуманистическая направленность отечественной педагогической публицистики второй половины XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2001.
4. Камышева Е. Ю. Педагогическая публицистика как средство воспитания интереса к учительскому труду у студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003.
5. Квятковский Е. В. Литературное произведение в нравственно-эстетическом воспитании учащихся // Сов. педагогика. 1982. № 1.
6. Лернер И. Я. О построении логики дидактического исследования // Сов. педагогика. 1970. № 5.
7. Новая иллюстрированная энциклопедия. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
8. Прохоров Е. П. Публицист и действительность. М., 1975.
9. Психологический словарь / под ред. Ю. А. Неймера. Ростов н/Д, 2003.
10. Сутырина Т. А. Гуманистические идеи педагогической публицистики. Екатеринбург, 2006.

КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 14.35.07

С. В. Казакова

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АУДИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье ставится проблема развития профессиональной компетентности студентов – будущих учителей музыки. Акцентируется внимание на формировании аудиальной культуры школьников. Обосновывается необходимость введения образовательного курса для студентов – будущих педагогов, в основе которого лежит понимание специфики аудиальной культуры и способов ее освоения.

Ключевые слова: профессиональное музыкальное образование, аудиальная культура, аудиальное развитие, аудиальная среда, музыкальная культура.

Abstract. The paper deals with the problem of development of professional competence of future teachers of music, emphasizing the formation of the culture of listening in schoolchildren and explaining the necessity of reading such a course to students.

Index terms: professional music education, audio culture, audio development, audio environment, musical culture.

Модернизация отечественного образования выдвигает новые требования ко всем специалистам, в том числе и в сфере музыкального образования. В связи с вхождением России в Болонский процесс необходимо изменение содержания образования в соответствии с новыми требованиями: компетентностного подхода к подготовке специалистов (уровня бакалавров или магистров), реализации вариативности и междисциплинарности на основе индивидуально-ориентированной технологии образовательного процесса. Для профессионального музыкального образования это актуальная задача, поскольку уровень подготовки учителей музыки не всегда отвечает современным запросам.

В соответствии с современными подходами в системе профессиональной подготовки учителя музыки встает насущная необходимость коррекции содержания образовательных программ, чтобы они могли шире и полнее представить поле музыкальной культуры и возможности вхождения в нее детей и юношества.

Главная задача музыкального образования в школе состоит в том, чтобы приобщить детей к музыкальной культуре. Это предполагает пони-

мание школьниками языка музыкального искусства и владение навыками общения на этом языке, развитое музыкальное сознание и устойчивый музыкально-познавательный интерес, приобщение к мировым музыкальным ценностям и активное стремление обогащать собственный художественный опыт.

Чаще всего знакомство с музыкой у детей происходит стихийно. Музыка сопровождает человека постоянно. Однако поток музыкальной информации часто им не контролируется и не осознается. Музыка, в силу своей разнохарактерности и многообразия, минуя сознание, непосредственно воздействует на подсознательные и бессознательные процессы, влияет на психику и соматику детей, она способна как гармонизировать, так и усилить негативные проявления личности.

Формирование музыкальной культуры детей младшего школьного возраста возможно при условии целенаправленной и систематической работы учителя музыки. Он способен ввести ребенка в мир звуков, научить его слушать, слышать и понимать себя и окружающих людей.

Современная педагогика музыкального образования обладает широким потенциалом музыкального развития, образования и воспитания школьников. Однако становление музыкальной культуры учащихся невозможно без формирования их аудиальной культуры. На наш взгляд, совершенствование содержания профессиональной подготовки учителя музыки на уровне бакалавриата (4-летней профессиональной подготовки) следует начинать со знакомства с феноменом аудиальной культуры и способами, формами и методами ее формирования у школьников.

Решение задач формирования аудиальной культуры учащихся вызывает острую потребность в подготовке специалистов высокой квалификации. Знание закономерностей аудиального развития детей и умение организовать учебный процесс так, чтобы ребенок научился слушать, слышать и понимать окружающий мир и себя в этом мире, чтобы взаимодействие ребенка с музыкой состоялось на более высоком уровне, являются важнейшими показателями профессионального мастерства учителя. Это может быть рассмотрено как важнейшая компетенция современного учителя музыки, зависящая, в свою очередь, от теоретической и практической профессиональной подготовки.

Теоретическая часть подготовки будущих учителей музыки к формированию аудиальной культуры школьников, на наш взгляд, должна включать следующие компоненты.

1. Знакомство студентов с современными подходами в музыкальном образовании: гносеологическим, аксиологическим, акмеологическим, деятельностным и др.

2. Знакомство с предпосылками возникновения аудиальной культуры как педагогической категории и определение понятия «аудиальная культура».

3. Выявление структуры и содержания данного педагогического явления: основных структурных элементов (интеллектуального, эмоционального, ценностного); сущностных характеристик-критериев (эмоциональной отзывчивости как первой реакции ребенка на звуковой мир; степени владения мыслительными операциями, которые позволяют не только воспринимать, но и осмысливать звуковую среду; ценностного отношения к звуковой сфере окружающего мира); функций аудиальной культуры (человеческой, адаптационной, коммуникативной, информационной, знаково-семиотической, социализирующей, преобразующей, трансляционной).

4. Соотношение понятий: 1) культура (в широком смысле) – совокупность духовных и материальных ценностей, создаваемых людьми, 2) аудиальная культура – совокупность материальных и духовных ценностей, связанных с восприятием, порождением, переработкой и передачей звуковой информации, 3) музыкальная культура (в широком смысле) – совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства, а также деятельность людей и соответствующих учреждениях по созданию, хранению, воспроизведению, распространению и использованию этих ценностей (А. И. Сохор, В. С. Цуккерман).

5. Определение места аудиальной культуры в системе общей культуры личности: аудиальная культура как компонент культуры, шире – музыкальной культуры и речевой культуры. Она связана с восприятием и осмыслением всего спектра звуков (природных, бытовых, речевых, музыкальных и т. д.). Это более фундаментальный уровень, без которого не могут развиваться музыкальные способности ребенка.

6. Выделение основных компонентов аудиальной культуры. Аудиальная культура – интегрированное качество личности, в основе которого лежит способность человека воспринимать, интерпретировать и передавать шумовую, звуковую и музыкальную информацию. Из трех компонентов звуковой информации, лежащей в основе аудиальной культуры личности, – звук, речь, музыка, – наиболее значимым является звук, который входит в состав слова и музыки и выступает как универсальное средство общения между людьми, способ познания себя и мира, постижения окружающей звуковой среды, важной составляющей которой является музыкальное искусство.

7. Выявление взаимосвязи понятий «аудиальное развитие», в основе которого лежит способность всех живых существ, в том числе и человека, принимать и перерабатывать звуковые сигналы из внешней среды, а также адекватно реагировать на них; «аудиальная среда», под которой понимается целостное аудиальное поле, окружающее индивида и определен-

ным образом воспринимаемое и интерпретируемое им; «аудиальная культура», которая рассматривается как культура восприятия, осмысления и интерпретации звуковой среды.

Профессиональная компетентность учителя предполагает использование знаний из разных областей наук. Назовем те из них, какие необходимы учителям музыки для формирования аудиальной культуры учащихся.

Физика (раздел «акустика» – учение о звуке). С точки зрения физики, звук есть колебательные движения частиц упругой среды. Физическая акустика разграничивает звуковые параметры в соответствии с принятой системой общенаучных физических представлений о движении, энергии, пространстве, времени, массе, упругости, скорости и т. д. К основным физическим характеристикам звука физики относят частоту и интенсивность колебания. Исходя из выше представленных физических параметров звуки подразделяются на высокие и низкие, громкие и тихие, продолжительные и короткие, слышимые и неслышимые, музыкальные и немusикальные. Знания из области физики дают студентам общее представление о звуке, позволяют дифференцированно подойти к шумам и звукам окружающей действительности, познать акустические основы музыки.

Биология, в частности биоакустика, которая изучает проблему восприятия звуков и их значение в мире животных. К наиболее известным подходам классификации звуковых сигналов, издаваемых и воспринимаемых животными, можно отнести функциональный подход, экологофункциональный подход и классификацию, построенную с точки зрения синтаксиса свойства последовательности звука (А. И. Константинов, А. С. Мальчевский, А. И. Мовчан, А. В. Панин, Г. Темброк). В соответствии с данными подходами предполагается, что звуки в жизни животных выполняют следующие функции: уведомляют о видовой или половой принадлежности партнеров, сообщают о возрасте и состоянии здоровья животного, предупреждают особей о неблагоприятных изменениях во внешней среде, уведомляют о занятости территории и т. д., т. е. помогают ориентироваться в пространстве, добывать пищу, увеличивать популяцию, реагировать на опасность, осуществлять простейшую коммуникацию. Сведения из области биоакустики помогут студентам сконцентрировать свое внимание на значимости шумов и звуков в мире живой природы; уяснить, что проявление звуковой активности у животных связано с процессом их адаптации и выживания. То есть, как и в человеческом обществе, в мире животных звуки имеют определенную «ценность».

Анатомия и физиология слуха, изучающие особенности строения слухового аппарата человека и механизмы звукового восприятия. Аудиальная система человека представляет комплекс органов-рецепторов,

воспринимающих звуковую энергию и преобразующих ее в нервный импульс. Благодаря этому человек воспринимает сложные колебания давления как звуки. Владение информацией из области анатомии и физиологии слуха позволяет студентам уяснить специфику человеческого звуковосприятия, найти зависимость между строением аудиальной системы и возможностью «принятия» или «непринятия» звуковых сигналов.

Психология (раздел «психоакустика»), которая исследует законы звукового воздействия на человека. В отличие от физической акустики психоакустика изучает свойства звука, представляющие ценность в речи, в музыке, в восприятии различных звуков, с которыми человек встречается в природе, в быту: громкость, высоту, тембр, длительность (продолжительность), пространственную локализацию (В. А. Вахромеев, Е. В. Назайкинский, С. А. Рубинштейн и др.). В зависимости от частоты колебания звуки делятся на слышимые и неслышимые человеком. Несмотря на то, что некоторые звуки (инфразвуки, ультразвуки, гиперзвуки) не входят в границы диапазона слышимых звуков, это не значит, что прекращается их физическое и физиологическое воздействие на человека. Оставаясь вне поля слышания, инфразвуки, например, являются причиной неосознанного страха, беспокойства, раздражения, усталости.

Сонология, в основе которой лежит комплексное, всестороннее изучение звука как физического и психического феномена, а также как явления культуры и искусства (Дж. Михайлов). Комплексный подход к феномену звука позволяет исследовать его свойства как моделирующего механизма, отражающего многообразные процессы, происходящие в эволюции природы, развития человеческих обществ, акцентировать внимание на ценности звука для жизни человека.

Музыкальная психология. При изучении студентами данной науки следует обратить внимание на дифференциацию традиционно используемых понятий «восприятие», «музыкальное восприятие», «восприятие музыки». Под восприятием большинство ученых-психологов понимают процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через органы чувств (А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев). «Восприятие музыки» – это, прежде всего, восприятие звуковых сигналов как нечто слышимое и действующее на органы чувств (Е. В. Назайкинский). «Музыкальное восприятие» – прочувствованное и осознанное восприятие, направленное на постижение тех значений, которыми обладает музыка как искусство, как особая форма отражения действительности (Б. В. Асафьев, В. К. Белобородова, Е. Н. Назайкинский, Б. М. Теплов) [7].

Данные вопросы до сих пор не учитывались в должной мере в профессиональной подготовке учителя музыки.

Глубокого изучения требует вопрос, связанный с интонационной природой музыки как специфического свойства, отличающего музыку от других видов искусств. Под интонацией большинство ученых-музыкантов понимает полиэлементное образование, где темброво-артикуляционные, громкостные, ритмические, темповые, звуковысотные параметры взаимодействуют друг с другом в устремленности к одному смыслу (Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский, Е. А. Ручьевская) [8].

Важным является вопрос, связанный с информационной природой музыкального звука: «звук содержится в информации, и информация содержится в звуке» (Е. В. Назайкинский) [6]. Особенно значима семиотическая интерпретация музыкального языка (В. В. Медушевский, С. М. Мальцев и др.) [4].

С условиями аудиального развития детей как искусства слушать, слышать и понимать самого себя, окружающих людей, окружающий шумовой, звуковой и музыкальный мир, можно познакомиться в трудах А. Ф. Лобовой [2].

Воспитание профессиональной компетентности предполагает операционально-методический аспект: овладение наиболее эффективными методами работы по аудиальному развитию детей, формированию их аудиальной культуры. К традиционным относятся методы

- музыкального обобщения, размышления о музыке (Д. Б. Кабалевский);
- установления ассоциативных связей между музыкальными и зрительными образами, метод слуховой наглядности (Л. В. Горюнова);
- пластического моделирования (А. А. Пиличяускас);
- создания художественного контекста (Д. Б. Кабалевский);
- музыкальной импровизации (Н. А. Ветлугина, Г. С. Ригина);
- сопереживания (Н. А. Ветлугина, А. А. Мелик-Пашаев).

Современные методы включают

- метод моделирования художественно-творческого процесса (Л. В. Школяр);
- методы мелодического, ритмического, тембрового, вербального, пластического, графического фантазирования (А. Ф. Лобова) и др.

К авторским методам формирования аудиальной культуры школьников можно отнести методы

- «включения» в звуковую среду;
- звуковой импровизации;
- звукового сотворчества;
- гармонизации окружающей звуковой среды.

Важной стороной деятельности учителя музыки, позволяющей изучить способности каждого ученика и проследить динамику их развития, является педагогическая диагностика. Следовательно, необходимо позна-

комить будущих педагогов в области музыкального образования с основными принципами (объективности, систематичности, наглядности), формами и методами контроля за формированием аудиальной культуры младших школьников, этапами проведения контрольной проверки (к ним относятся предварительный, текущий, тематический, итоговый контроль), современными методами диагностики, правилами разработки тестов и составления контрольных заданий, условиями проведения тестирования и использования теста в разных видах контроля, способами обработки результатов тестирования [9].

Практическая часть подготовки будущих специалистов должна включать анализ содержания современных программ и методик по музыке с позиций возможностей каждой из них формирования аудиальной культуры школьников. К ним относятся:

1) программа по музыке для 1–4-х классов, разработанная Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной, направленная на осознание младшими школьниками роли музыки в повседневной жизни человека вообще, в своей собственной жизни и постижение своеобразия выражения в музыкальных произведениях чувств и мыслей человека [5];

2) программа по музыке для 1-го класса И. В. Кадобновой, В. О. Усачевой, Л. В. Школяр, в которой раскрываются безграничные возможности музыки в отображении внутреннего мира человека и окружающей жизни [10];

3) программа по музыке для детей 4–6 лет И. П. Манаковой и Н. Г. Салминой, в которой реализуется семиотический подход к анализу различных видов искусства, включая музыку («формирование адекватного восприятия музыкального произведения возможно только через овладение музыкой как семиотической системой» [3, с. 5]);

4) программа «Музыка на основе взаимодействия искусств» Н. Г. Тагильцевой, главной задачей которой является воспитание эмоциональной культуры первоклассников через дифференцирование основных эмоциональных состояний ребенка, выявление формальной и содержательной общности музыки с различными видами искусства и жизнью, сравнение жизненных эмоций с художественными [11].

Несмотря на значимость вышеперечисленных программ в области формирования отдельных сторон аудиальной культуры, следует заметить, что в основе каждой из них лежит стремление приобщить учащихся к звуковой культуре человечества через музыкальное искусство, т. е. каждая из них ориентирована прежде всего на воспитание музыкальной культуры личности. Мы полагаем, что начинать работу по формированию аудиальной культуры школьника следует с постепенного постижения ребенком звуков окружающего мира, а именно шумов и звуков, которые

можно услышать дома или в школе; шумов и звуков города; шумов и звуков сельской местности, шумов и звуков природы; шумов и звуков, которые могут выразить чувства и мысли человека (сигнальные, речевые, музыкальные) и др. Эти и другие блоки были включены в основу авторской программы по формированию аудиальной культуры младших школьников, главная цель которой – «научить ребенка слушать и слышать не только музыку, но и себя и окружающий мир» [2, с. 37].

Таким образом, предлагаемый нами путь – знакомство с таким явлением, как аудиальная культура, и обучение студентов способам ее формирования – способен решить поставленную задачу коррекции содержания музыкального профессионального образования, а введение подобного учебного курса в подготовку бакалавров музыкального образования станет одним из шагов, реализующих принципы Болонского процесса.

Литература

1. Кармин А. С. Основы культурологии: морфология культуры. СПб.: Лань, 1997.
2. Лобова А. Ф. Теория и практика музыкального воспитания в начальной школе: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002.
3. Манакова И. П. Дети. Мир звуков. Музыка. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991.
4. Махлина С. Семиотика культуры и искусства. СПб.: Композитор, 2003. 340с.
5. Музыка: 1–4 кл.: метод. пособие / Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина. М.: Просвещение, 2004.
6. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988.
7. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972.
8. Орлова Е. М. Интонационная теория Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. М.: Музыка, 1984.
9. Педагогическое тестирование: метод. разработка / сост. А. В. Мальцев. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1998.
10. Программа по музыке для общеобразовательной школы: 1-е классы / И. В. Кадобнова, В. О. Усачева, Л. В. Школяр. М.: Просвещение, 2004.
11. Тагильцева Н. Г. Воспитание эмоциональной культуры первоклассников на уроках музыки: метод. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

VIII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА» 21–23 декабря 2009 г.

Подготовка и проведение 8-й Международной научно-практической конференции «Педагогические системы развития творчества» прошли в партнерском сотрудничестве Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) и Центра «Одаренность и технологии» Управления образованием администрации г. Екатеринбурга. Это определило и две основные проблемы конференции, нашедшие отражение в ее программе: поиск путей совершенствования педагогического взаимодействия с одаренными детьми и научно-педагогическое обеспечение эффективности и экспертизы качества образовательных инноваций.

В работе конференции в очной и заочной форме приняли участие более 300 представителей научной и педагогической общественности, специалистов Управления образованием, организаторов дополнительного образования, в том числе из стран ближнего и дальнего зарубежья (Австрии, Белоруссии, Германии, Израиля, Казахстана, Украины), а также 60 городов России (Армавира, Барнаула, Екатеринбурга, Ижевска, Качканара, Кемерово, Кургана, Красноуфимска, Магнитогорска, Москвы, Нижневартовска, Нижнего Тагила, Омска, Первоуральска, Ревды, Рязани, Самары, Санкт-Петербурга, Сочи, Тюмени, Уфы, Челябинска, Ярославля и др.).

Одновременно с очной формой конференции проходила и виртуальная конференция, в которой могли принять участие все желающие – прочитать статьи и тезисы, оставить свои вопросы, комментарии и предложения.

В первый день конференции (21 декабря) с докладами и актовными лекциями выступили:

- доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой Педагогических технологий Рязанского государственного университета Л. К. Гребенкина, предложившая теоретические подходы подготовки педагогов к решению творческих задач по развитию одаренности детей в условиях учреждения образования;

- кандидат технических наук, доцент, начальник отдела инновационных проектов Уральского отделения Российской академии образования Н. Н. Давыдова, представившая концепцию сетевого взаимодействия уч-

реждений образования г. Екатеринбурга и Свердловской области по организации работы с одаренными детьми;

- доктор физико-математических наук, профессор УрГПУ А. А. Фролов, рассмотревший новые подходы к организации учебной деятельности одаренных детей в период их перехода от начального к общему среднему образованию.

В этот же день прошли заседания четырех секций конференции:

- «Организационно-педагогическое обеспечение научно-исследовательской деятельности учащихся как компонент педагогической системы развития одаренности детей» (руководитель канд. физ.-мат. наук, доцент УрГПУ Л. А. Захарова);

- «Интеллектуально-творческие мероприятия как одно из условий развития детей и подростков» (руководитель главный специалист Управления образования администрации г. Екатеринбурга М. И. Ягодникова);

- «Инновационная деятельность в работе с одаренными детьми» (руководитель д-р физ.-мат. наук, профессор УрГПУ А. А. Фролов);

- «Организация работы с одаренными детьми в рамках предметной деятельности» (руководитель канд. психол. наук, доцент УрГПУ И. В. Девятковская).

Программа дня завершилась мастер-классами, которые проводили педагоги дополнительного образования и учителя общеобразовательных школ:

- «Развитие креативности средствами конструирования из наборов LEGO» – О. А. Шевченко, Центр «Одаренность и технологии»;

- «Интеллектуальные игры как средство развития творческих способностей» – Н. С. Тарасова, Центр «Одаренность и технологии»;

- «Формирование эстетического вкуса и навыков художественного творчества при изготовлении паспарту» – Н. В. Русакова, Л. В. Салимова, О. Ю. Барышева, МОУ СОШ № 128;

- «Форум «Будьте здоровы!» – Т. А. Пузанова, Л. Я. Фролова, Н. В. Лысякова, МОУ гимназия № 35;

- «Национальные чайные церемонии, или размышление о том, что может рассказать культура чаепития» – А. Н. Аверьянова, МОУ гимназия № 35;

- «Междисциплинарное обучение как технология работы с одаренными детьми в начальной школе» – О. Ф. Болячкина, Н. В. Медведева, МОУ гимназия № 47;

- «Школьная аспирантура как одна из форм развития одаренных детей» – Н. Г. Донских, МОУ лицей № 88.

Все мастер-классы получили высокую оценку участников и были отмечены сертификатами организаторов конференции.

Программу второго дня работы (22 декабря) открыл совместный доклад «Информационное обеспечение системы экспертизы качества пе-

дагогических инноваций», который подготовили: Э. Ф. Зеер – член-корреспондент Российской академии образования, д-р психол. наук, профессор, заведующий кафедрой психологии профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Б. М. Игошев – д-р пед. наук, профессор, ректор УрГПУ, С. А. Новоселов – д-р пед. наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства УрГПУ и Э. Э. Сыманюк – д-р психол. наук, профессор, заведующая кафедрой акмеологии и психологии управления УрГПУ.

Директор МОУ ДОД Центра «Одаренность и технологии» Ж. Ю. Дербышева посвятила свой доклад проблемам и перспективам работы с одаренными детьми. Ее содокладчиками выступили педагоги дополнительного образования Центра О. А. Шевченко, Н. С. Тарасова, Е. В. Таланкина и руководитель воспитательного отдела Центра Ю. Л. Скокова.

Директор Информационно-методического центра Кировского района П. В. Шиварев в своем докладе «Виртуальная конференция: основные задачи и первые итоги» рассмотрел особенности проведения виртуальной конференции, ее положительные стороны и отличие от заочной конференции. Это выступление вызвало оживленную дискуссию участников конференции.

В докладе канд. пед. наук, доцента УрГПУ Л. В. Ворониной «Инновационная модель математического образования в период дошкольного детства» внимание участников конференции было обращено на необходимость адаптации дошкольников к процессам технологизации и информатизации современного общества, что требует включения в математическое образование дошкольников адаптационных компонентов.

Второй день конференции завершился работой секций:

- «Повышение качества педагогических инноваций в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования» (руководитель д-р пед. наук, профессор, директор ИПиПД УрГПУ С. А. Новоселов);
- «Художественное творчество и эстетическое воспитание в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования» (руководитель д-р пед. наук, профессор УрГПУ Н. Г. Куприна);
- «Инновационный потенциал педагогов-новаторов прошлых десятилетий» (руководитель канд. пед. наук, профессор УрГПУ В. П. Ручкина).

В последний день конференции состоялось заседание Координационного совета по проблемам дошкольного и начального образования, организованного при Институте педагогики и психологии детства УрГПУ. Были обсуждены основные направления инновационной деятельности работников образовательных учреждений этого уровня в связи с задачей совершенствования процесса аттестации педагогических и управленческих кадров.

По итогам работы конференции выпущены два сборника научных статей и тезисов, продолжается подготовка третьего сборника (март 2010 г.) и принята резолюция, в которой участниками конференции сформулированы следующие рекомендации:

1. Одобрить представленный на конференции опыт работы учреждений общего и дополнительного образования г. Екатеринбурга с одаренными детьми.
2. Поддержать идею организации сетевого взаимодействия учреждений образования Свердловской области по работе с одаренными детьми.
3. Обратиться к педагогической общественности, к руководству УрО РАО, педагогическим вузам и колледжам России, Министерству образования и науки РФ и Министерству общего и профессионального образования Свердловской области с предложением об организации системы экспертизы качества педагогических инноваций и информационного обеспечения этой системы.
4. Поддержать проведение программ повышения квалификации, направленных на организационно-педагогическое обеспечение развития творчества субъектов образовательного процесса.
5. Продолжить разработку новых тренингов развития креативности, методов и технологий развития творчества.
6. Поручить оргкомитету ежегодной конференции создать электронный сайт конференции.
7. Поддержать идею одновременного проведения очной и виртуальной конференции.
8. Рекомендовать УрГПУ организовать выпуск одноименного с конференцией научного журнала «Педагогические системы развития творчества».
9. Одобрить работу созданного в Институте педагогики и психологии детства УрГПУ Координационного совета по проблемам дошкольного и начального образования и рекомендовать ему активизировать деятельность по общественной экспертизе проектов, программ, публикаций, инноваций и иных мероприятий всех уровней, направленных на совершенствование системы дошкольного и начального образования во всех аспектах ее функционирования.
10. Одобрить инновационную модель совершенствования математического образования в период дошкольного детства.

*Научный руководитель конференции,
д-р пед. наук, профессор С. А. Новоселов;
член организационного комитета
канд. пед. наук, доцент А. В. Воронина*

ИНФОРМАЦИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ «УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ» (УрО РАО)

24 февраля 2010 г состоялось очередное заседание Бюро УрО РАО, которое началось с процедуры торжественного вручения наград победителям Национального конкурса инноваций в образовании «Элита российского образования» и Всероссийского конкурса «Качественное образование – будущее России». «Элита российского образования» – это единственная национальная премия, которая поощряет коллективы, общественные и государственные организации и учреждения, чьи достижения стали гордостью российского образования.

Премии 2009 г. были удостоены:

- Уральское отделение Российской академии образования в номинации *«Лучшее научное учреждение образования»*;
- МОУ гимназия № 47 Кировского района г. Екатеринбурга, МОУ гимназия № 13 Октябрьского района, МОУ гимназия № 174 Железнодорожного района г. Екатеринбурга в номинации *«Лучший инновационный проект»*;
- МОУ лицей № 110 в номинации *«Выдающееся учреждение системы образования РФ»*.

Дипломов лауреата конкурса «Качественное образование – будущее нации» в номинации *«Лучший инновационный проект»* удостоены МОУ лицей № 109 и МОУ СОШ № 140 Ленинского района, МОУ СОШ № 128 и МОУ гимназия № 99 Орджоникидзевского района, колледж УрГЭУ, МОУ СОШ № 50 г. Нижний Тагил.

В церемонии награждения лучших научных и образовательных учреждений принимали участие заместитель Министра общего и профессионального образования Свердловской области А. Ю. Коковихин, начальник Управления образования администрации г. Екатеринбурга Е. Л. Умникова, главы районов Екатеринбурга.

Председатель УрО РАО Г. М. Романцев поздравил от имени всех присутствующих доктора педагогических наук, профессора Башкирского государственного педагогического университета им. М. А. Акмуллы Альфиса Суфияновича Гаязова с избранием в члены-корреспонденты РАО и поставил вопрос о его включении в состав членов Бюро УрО РАО. Решение принято единогласно.

Далее был заслушан и обсуждался вопрос *«Научные школы в контексте инновационной стратегии развития образования»*. С докладом «Об основных направлениях и результатах научно-исследовательской деятельности научной школы члена-корреспондента РАО Г. Ф. Шафранова»

Куцева» выступил член-кор. РАО, доктор философских наук, профессор Г. Ф. Шафранов-Куцев. Заслушав и обсудив это сообщение, Бюро УрО РАО отметило, что научная школа осуществляет эффективную научную и практическую деятельность по совершенствованию системы социального управления в регионе, деятельности высших учебных заведений по формированию инновационного потенциала и обеспечению экономической и социальной сфер квалифицированными кадрами.

Исследования членов научной школы показывают, что масштабы развития высшего профессионального образования не соответствуют намеченным темпам социально-экономического развития страны до 2020 г. Для полноценного функционирования инновационной экономики необходимо, чтобы не менее половины занятого населения имела высшее образование. В настоящее время только треть россиян, занятых в народном хозяйстве, имеют такое образование при ежегодном приросте не более 0,3%.

Особое внимание в исследованиях уделяется роли вузов в формировании инновационного потенциала страны, регионов и крупных городов. Разрабатываются квалиметрические показатели для оценки инновационной активности населения и отдельных его групп, в том числе коллективов вузов.

Значительное место в научной деятельности школы занимают вопросы теоретического обоснования и практической реализации новой модели регионального классического университета – многоступенчатой, гибкой, динамичной, открытой и территориально распределенной на основе сетевой структуры. Исследуются возможности дальнейшей диверсификации финансирования вузов, в том числе формирования фондов целевого капитала, экономическая эффективность новых технологий обучения, разрабатываются предложения по совершенствованию системы управления высшим профессиональным образованием в стране.

Функционирование научной школы в значительной мере осуществляется благодаря активной работе докторантуры и аспирантуры, диссертационного совета по социологическим наукам. За последние десять лет в совете защищено 7 докторских и 47 кандидатских диссертаций. Участниками научной школы опубликовано 15 монографий, 16 учебников и учебных пособий, 169 статей. Выполнен большой объем исследовательской работы по трем региональным энциклопедиям («Большая Тюменская энциклопедия», «Югория», «Ямал»), которые изданы общим объемом 533 п. л. и тиражом 95 тыс. экземпляров. Энциклопедии безвозмездно переданы во все учебные заведения и публичные библиотеки региона.

Бюро Уральского отделения РАО постановило:

- одобрить научно-исследовательскую и научно-организационную деятельность научной школы по социологии образования и социального управления;

- обратиться к руководству Тюменского госуниверситета с предложением создать в формируемом Институте экономических и социальных исследований совместную с УрО РАО лабораторию или отдел социально-экономических исследований профессионального образования;

- рекомендовать Г. Ф. Шафранову-Куцеву представить материалы о деятельности научной школы в готовящееся издание Уральского отделения РАО «Научно-образовательные школы Урала. 2000–2010».

По вопросу «Роль научно-образовательных центров УрО РАО в интеграции науки и практики образования» с докладом «Об основных направлениях и результатах деятельности Ижевского научного центра УрО РАО» выступил заместитель директора Центра УрО РАО, доктор педагогических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики ГОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет» Ю. А. Шихов.

Тематика проводимых учеными Центра практико-ориентированных научных исследований сложилась более 10 лет назад и включает проблемы квалиметрии образования, педагогической инженерии знаний, квалиметрического мониторинга, математической педагогики, стандартологии образования, образовательной нормологии, дидактической тестологии, педагогической когнитологии. Исследовательская деятельность Центра осуществляется на базе Ижевского государственного технического университета и в тесной связи с рядом образовательных учреждений Удмуртской Республики, в числе которых средние школы, гимназии, лицеи, средние специальные учебные заведения Ижевска; отдельные факультеты и кафедры Ижевской государственной сельскохозяйственной академии, Ижевской государственной медицинской академии, Глазовского государственного педагогического института, Удмуртского государственного университета, Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Удмуртской Республики, Ижевского машиностроительного лицея, Ижевского политехнического техникума, регионального и муниципального органа управления образованием Удмуртской Республики.

Наиболее значимыми результатами исследований Центра стали:

- обоснование идеи использования теоретических положений, законов, подходов и принципов квалитологии для оценки качества подготовки обучающихся и его системной диагностики в различного типа образовательных учреждениях в рамках создаваемой общероссийской системы оценки качества образования;

- разработка концепции и модели комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся на различных уровнях: от общеобразовательной до высшей школы в системе непрерывного образования;

- создание квалиметрических технологий проектирования и комплексного мониторинга качества подготовки обучающихся, его инстру-

ментария; обоснование и выбор критериев оценки качества различных аспектов учебно-воспитательного процесса, включая оценку качества педагогических контрольных материалов;

- обоснование и выбор критериев оценки качества образовательных стандартов, разработка компетентностно-ориентированных образовательных программ и средств диагностики;

- обоснование нормативных требований к обучающимся, профессорско-преподавательскому составу, различным образовательным учреждениям и его отдельным подразделениям;

- исследование технологий структурирования содержания образования, изучение его специфики и взаимосвязи педагогических знаний;

- внедрение математических методов в педагогические исследования, включая построение и изучение математических моделей в области планирования и обработки результатов педагогического эксперимента.

Отличительной особенностью научной деятельности ученых Центра является квалиметрический подход к исследованию проблем образования, связанный с формализацией педагогических знаний, обладающий значительными возможностями в плане повышения эффективности и качества педагогических исследований как в теоретической, так и в экспериментальной областях. Научные результаты отражены в более чем в 40 монографиях и учебных и учебно-методических пособиях, 200 научных статьях, из которых более 60 опубликованы в изданиях, рекомендованных ВАК РФ (данные за 10 лет).

Со дня основания Центра на его базе был создан и успешно функционирует Межвузовский научный семинар по актуальным проблемам высшей школы для магистрантов, аспирантов, докторантов, соискателей и их научных руководителей, в котором принимают участие преподаватели всех вузов Удмуртской Республики.

Убедительным подтверждением эффективной работы Ижевского научно-образовательного центра по решению проблем интеграции науки и практики образования является участие его сотрудников в выполнении прикладных научно-исследовательских работ в области развития кадрового потенциала высокотехнологичных секторов промышленности, в частности в проекте «Разработка методики по созданию учебных центров для высокотехнологичных и других приоритетных секторов промышленности», который в настоящее время успешно защищен и готовится к внедрению на базе ОАО «Ижевский машиностроительный завод».

Вместе с тем в деятельности Научно-образовательного Центра выявлен ряд проблем:

- отсутствие финансирования выполняемых научно-исследовательских работ (НИР) со стороны руководства вузов;

- малый охват НИР образовательных учреждений Удмуртской Республики по планам Министерства образования и науки УР;

- сложность в координации НИР, выполняемых в вузах Удмуртской Республики по педагогической тематике из-за принадлежности вузов к разным министерствам;

- закрытие в 2007 г. в Удмуртской Республике диссертационного совета по специальностям 13.00.01 и 13.00.08.

Бюро Уральского отделения Российской академии образования постановило:

- одобрить деятельность Ижевского научно-образовательного центра УрО РАО по развитию теоретических и практико-ориентированных исследований в области методологии педагогики, проектирования квалиметрических технологий проектирования и создания систем педагогического мониторинга, обоснования и выбора критериев оценки качества различных составляющих учебно-воспитательного процесса;

- одобрить деятельность Центра по активному привлечению к научно-исследовательскому поиску педагогов-практиков и расширению сферы продуктивного влияния квалиметрического подхода на педагогические исследования;

- вести систематическую работу по присвоению лучшим научным и научно-методическим изданиям грифа УрО РАО;

- опубликовать опыт Центра в журнале УрО РАО, а также в готовящихся к 10-летию УрО РАО изданиях «Научно-образовательные школы Урала. 2000–2010 гг.», «Научно-образовательные Центры УрО РАО. 2000–2010 гг.».

С научным сообщением на тему *«Профессиональное образование в обществе, ориентированном на инновации: основания и возможности реализации»* выступил кандидат психологических наук, доцент кафедры акмеологии общего и профессионального образования Российского государственного профессионально-педагогического университета И. Г. Шендрик. В ходе обсуждения доклада Бюро отметило, что ориентация современного российского общества на инновационное развитие предполагает не только наличие новых разработок, но и их внедрение в практику жизни общества. Для реализации этого необходим человек, способный перейти от знания к действию, в случае же отсутствия необходимого знания добыть его, а затем действовать. Требуется пересмотр существующей в профессиональном образовании системы приоритетов – более явная выраженность антропологического качества образования, обеспечивающего развитие полноценной субъектности человека. Профессиональное образование как антропопрактика должно обеспечить, через формирование системы профессиональных компетентностей, развитие метапрофессиональной компетентности – предприимчивости (бизнес-поведение), про-

являющейся в способности человека осуществлять полный цикл проектирования собственной деятельности, включающей этапы замысла, реализации и рефлексии с ориентацией на последующий замысел и т. д.

В РГППУ в рамках различных проектов («Институт высшего рабочего образования»; германо-российский проект «Поддержка ремесел через профессиональное образование»; «Формирование бизнес-поведения учащихся НПО и СПО ХМАО», «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании», ряд образовательных программ ФПК РГППУ и др.) осуществляется реализация данного подхода. В настоящее время работа в этом направлении проводится на экспериментальных площадках. Опыт реализации данного подхода внедряется последнее десятилетие через конференции, тематические семинары и систему дополнительного образования

В ходе опытно-поисковой работы и ее рефлексии выявляются проблемы, связанные с исследованием сущности и специфики профессионального образования в условиях инновационного развития, они представляются актуальными, поскольку закономерности функционирования нового типа профессионального образования остаются невыясненными. Это касается определения состава и структуры компетенций, создания научно обоснованных интегрированных образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий и т. п. Не изученными остаются как условия формирования профессионально-образовательного пространства, ориентированного на формирование метапрофессиональной компетентности, так и особенности адекватного ей педагогического сопровождения. Требуется научное обоснование модели технологии формирования метапрофессиональной компетентности.

Бюро УрО РАО решило:

- признать целесообразной деятельность по разработке направления, связанного с изучением профессионального образования в условиях инновационного развития, и одобрить полученные результаты;
- рекомендовать продолжить опытно-поисковую работу по данной проблеме;
- изучить проблему перспектив профессионального и профессионально-педагогического образования с использованием форсайт-методологии как наиболее адекватной задачам его развития;
- включить в Комплексную программу научно-исследовательских работ УрО РАО «Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций. 2010–2012» форсайт-проект по теме «Профессионально педагогическое образование: образ будущего»;
- регулярно освещать результаты исследований в журнале «Образование и наука. Известия УрО РАО».

Члены Бюро и все присутствовавшие на заседании с большой теплотой поздравили члена-корреспондента РАО Камиля Шаехмурзиновича Ахиярова с 80-летием и 60-летием трудовой деятельности. Председатель УрО РАО Г. М. Романцев вручил Камиллю Шаехмурзиновичу поздравительный адрес и подарки.

В заключение заседания по случаю 5-летия со дня приема Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) в число ассоциированных членов УрО РАО выступил ректор УрГПУ Б. М. Игошев. В своем выступлении он подчеркнул, что в течение этого срока удалось многое сделать вместе. УрГПУ включился практически во все комплексные темы исследований УрО РАО, достигнуты значимые научные результаты. И самое главное, что благодаря совместной работе удалось поднять престиж инновационной научно-исследовательской деятельности в образовании на должный уровень. Б. М. Игошев выразил благодарность председателю УрО РАО Г. М. Романцеву и работникам Уральского отделения Российской Академии образования, которым удалось консолидировать и объединить образовательные, научные и другие творческие коллективы на территории Уральского федерального округа. Б. М. Игошев выразил уверенность в том, что и в дальнейшем совместная деятельность УрГПУ и УрО РАО продолжится и принесет то самое главное, что нужно обществу – качественное, позитивно выстроенное отношение к образованию.

*Ученый секретарь УрО РАО,
д-р филос. наук, проф. Л. М. Андрюхина*

ИНФОРМАЦИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Институт педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета приглашает вас принять участие в подготовке сборника научных статей: **«Теоретические и организационно-методические аспекты инновационной деятельности в образовании»**.

Уважаемые коллеги!

В сборник принимаются статьи по следующим направлениям:

- **Психолого-педагогические аспекты модернизации профессионального образования.**
- **Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности.**
- **Научно-методические аспекты инновационной деятельности в образовательных учреждениях.**
- **Качество образования и инновационная деятельность педагога.**

Текст статьи представляется в виде распечатки в одном экземпляре и файла в формате Microsoft Word, **объемом от 4, но не более 14 страниц**, выравнивание по ширине, автоматическая расстановка переносов. Межстрочный интервал – полуторный. Абзацный отступ – 1,0 см, поля все по 2,0 см. Ссылки на литературу в тексте даются в квадратных скобках. Список цитируемых источников приводится в конце статьи обязательно в алфавитном порядке.

Образец оформления статьи и списка литературы:

И. А. Петров, Р. П. Белов
УрГПУ, г. Екатеринбург

(шрифт Times New Roman, размер 14, начертание – курсив, выравнивание по правому краю)

Условия реализации уровневой дифференциации в обучении школьников

(шрифт Times New Roman, размер 14, начертание – полужирный строчными буквами, выравнивание по центру,
переносы слов в названии не допускаются)

...Под педагогическими условиями Н. М. Борытко понимает «внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного резуль-

тата» [2]. ... (шрифт Times New Roman, размер – 14, абзацный отступ – 1,0 см, межстрочный интервал – полуторный).

ЛИТЕРАТУРА

(шрифт Time New Roman, размер 12, начертание – прописными буквами, выравнивание по центру)

1. Александров, А. Д. Пути развития школы / А. Д. Александров // Математика в школе. – 1987. – № 5. – С. 9–14.

2. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. (шрифт Time New Roman, размер шрифта – 12).

!!! Только для наглядности требования помещены в рамку.

Просим также прислать сведения об авторе по следующей форме:

Фамилия, Имя, Отчество _____

Место работы, должность _____

Ученая степень, ученое звание _____

Электронный адрес для переписки _____

Домашний адрес с индексом _____

Контактный телефон _____

Статью, авторские сведения и копию платежного поручения необходимо представить по электронной почте **ipipd@mail.ru** приложением с пометкой «сборник» или на дискете и в распечатке на кафедру математики и методики ее преподавания в начальных классах УрГПУ (ауд. 157).

Оргвзнос за публикацию – **100 руб. за 1 страницу** – необходимо перечислить на расчетный счет с пометкой **«ИПиПД, за публикацию статьи»**:

ИНН 6663009200 КПП 667301001

УФК по Свердловской обл.

ГОУ УрГПУ л/сч 03621465830

ГРКЦ ГУ БАНКА РОССИИ

По Свердловской области

г. Екатеринбург

БИК 046577001

Р/СЧ 40503810400001000060

КБК: 07330201010010000130

ОКАТО 65401000000

Организационный взнос включает расходы на издание и рассылку авторских экземпляров. Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора и редактирования работ.

Перевод оргвноса является обязательным условием публикации материалов.

Срок представления материалов – до 25 апреля 2010 г.

Выпуск сборника планируется на май 2010 г.

За дополнительной информацией можно обращаться по телефону кафедры математики и МП УрГПУ: (343) 336-13-44 (с 14.00 до 17.00). Лаборант кафедры математики и МП – Рябчикова Светлана Степановна.

Адрес оргкомитета:

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, ауд. 157, кафедра математики и МП.

Будем благодарны за дальнейшее распространение этой информации всем заинтересованным лицам и организациям!

Международная заочная научно-практическая конференция КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРАВО

2010 г.

Российский государственный профессионально-педагогический университет Институт социологии и права **объявляет о проведении в 2010 г. Международной заочной научно-практической конференции «Культура. Образование. Право».**

К обсуждению предлагаются следующие проблемы:

- Образование и право как феномены культуры
- Правовая культура вчера, сегодня, завтра
- Документирование как элемент правовой культуры
- Роль образования в развитии правовой культуры
- Профессионально-педагогическое образование и право

Организационный комитет конференции приглашает руководителей и работников органов управления образованием, руководителей образовательных учреждений, преподавателей, юристов принять участие в работе конференции.

Отобранные оргкомитетом материалы конференции будут выставлены на сайте РГППУ, а лучшие из них – опубликованы в сборнике, а также в журнале из Перечня рекомендованных ВАК «Право и образование» (по решению редакции журнала).

Требования к оформлению материалов: тексты (не более 6 с., формат А4) необходимо представить электронной почтой до 1 апреля 2010 г. Порядок изложения: в правом верхнем углу фамилия, инициалы автора (авторов), организация, город, страна, республика (край, область, округ); ниже по центру прописными буквами – название материала; сноски постранично; все в формате Win Word 6 или 7, шрифт Times New Roman, кегль 14, через 1,5 интервала, поля везде 2 см, имя файла должно соответствовать фамилии автора.

Материалы не возвращаются и не рецензируются. Оргкомитет оставляет за собой право отклонять материалы, не относящиеся к теме конференции и/или оформленные с нарушением указанных выше требований.

К материалу каждому автору необходимо приложить заявку (файл назвать «Заявка. Фамилия») по форме:

Фамилия, имя, отчество автора	
Страна	
Город	
Место работы	

Информация

Ученая степень, звание, должность	
Название материала	
Ф. И.О. соавторов (если есть)	
Телефон (с кодом), e-mail	
Почтовый адрес для рассылки сборника	
Количество экземпляров сборника к рассылке	

После принятия решения оргкомитета о публикации материала в сборнике авторам будет направлено письмо с указанием цены одного экземпляра (с учетом пересылки) и реквизитов РГППУ.

Адрес оргкомитета конференции: 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, каб. 2–516. Тел. (факс): (343) 338–44–37. Обращаться к Кислову Александру Геннадьевичу и Ворониной Алле Аркадьевне. E-mail: isp.rgppu@yandex.ru

Оргкомитет конференции

АВТОРЫ НОМЕРА

Алексеев Олег Леонидович – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики Института специального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: ia_filatova@mail.ru

Кадиров Алексей Мухтарович – аспирант кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург. E-mail: publish@bookhouse.ru

Казакова Светлана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: ekb-ural@yandex.ru

Кубрушко Петр Федорович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, первый проректор – проректор по учебной работе, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина». E-mail: Kubrushko@msau.ru

Лупандин Владимир Иванович – доктор биологических наук, профессор кафедры психофизиологии и психофизики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: ir-konstant@mail.ru

Мазурчук Нина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных образовательных теорий и технологий Института фундаментального психолого-педагогического образования Уральского государственного педагогического университета. E-mail: Mazurguk@rambler.ru

Мартишина Нина Васильевна – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, Рязань. E-mail: Martishina@mail.ru

Петрова Светлана Сергеевна – старший преподаватель кафедры педагогики Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, Нижний Тагил. E-mail: svet.ka_2004@mail.ru

Попов Леонид Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Социального института Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: elvirapp@mail.ru

Пятых Ирина Константиновна – ассистент кафедры психофизиологии и психофизики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, Екатеринбург. E-mail: ir-konstant@mail.ru

Сидина Тамара Сергеевна – начальник отдела дистанционного образования «Бизнес-Школа» Уральского государственного горного университета, Екатеринбург. E-mail: igg.do@ursmu.ru

Сутырина Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры инновационных теорий и технологий Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: tatyana_sutyrina@mail.ru

Титова Наталия Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: kafedraCZ@yandex.ru

Филатова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, директор Института специального образования, заведующая кафедрой психопатологии и логопедии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: ia_filatova@mail.ru

Чернякова Татьяна Викторовна – аспирант кафедры информационных технологий Института электроэнергетики и информатики Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург. E-mail: cherntv@yandex.ru

Юдина Валерия Александровна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Шадринского государственного педагогического института, Шадринск. E-mail: LeraU44@yandex.ru

CONTENTS

GENERAL EDUCATION

Martishina N. V. Research Methodology of Formation and Development of Teacher's Creative Potential

3

Titova N. V. Preliminary Results of School Reform

14

METHODOLOGY PROBLEMS

Kubrushko P. F. New Aspects of the Education Content Analysis

23

VOCATIONAL EDUCATION

Filatova I. A., Alexeeva O. L. Deontological Training of Special Teachers

30

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Pyatykh I. K., Lupandin V. I. Correlation Between Left/Right-Handedness and Thinking

40

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Popov L. N. Methods of Realization of Teacher's Image

49

HISTORY OF PEDAGOGICS

Mazurtchuk N. I. Modern Approaches to the Interpretation of the XVIII Century Educationalists' Views on the Professional Pedagogical Skills

58

EDUCATION ABROAD

Kadyrov A.M. Communication Studies in the USA

68

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Petrova S. S. Student Self-Government as a Social and Pedagogical Phenomenon

77

SPECIAL PEDAGOGICS

Udina V. A. Peculiarities of Fairy Tale Reproductions by Retarded Primary School Children

86

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Silina T. S. Using IT in Teaching Geophysics and Geoecology

97

Tchernykova T. V. Teaching Computer Graphics at Universities

104

THE HUMANITIES

Sutyrina T.A. The Role of Pedagogical Press in Education

114

CONSULTATIONS

Kazakova S. V. Developing Listening Culture in Students

123

SCIENCE LIFE

Scientific Conference «Pedagogical Systems of Creativity Development»

131

Information from the Ural Branch of the Russian Academy of Education

135

INFORMATION

142

ISSUE AUTHORS

147

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. №
		ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА	
		на газету	20462
		журнал	
ПВ	ме-сто	ли-тер	
		«Образование и наука. Известия УрО РАО»	
		(наименование издания)	
Стои-мость	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 допускаются стилией, 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.uorao.ru**.

Уважаемые авторы!

Для размещения Вашей статьи в базе данных журнала просим Вас:

1. Обратиться в раздел ЖУРНАЛ на сайте www.uorao.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 № 3 (71)**

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) 350-48-34; e-mail: editor@urora.ru

Подписано в печать 17.03.2010. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 10,05. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 2000 экз. Заказ № ____.

Цена свободная