

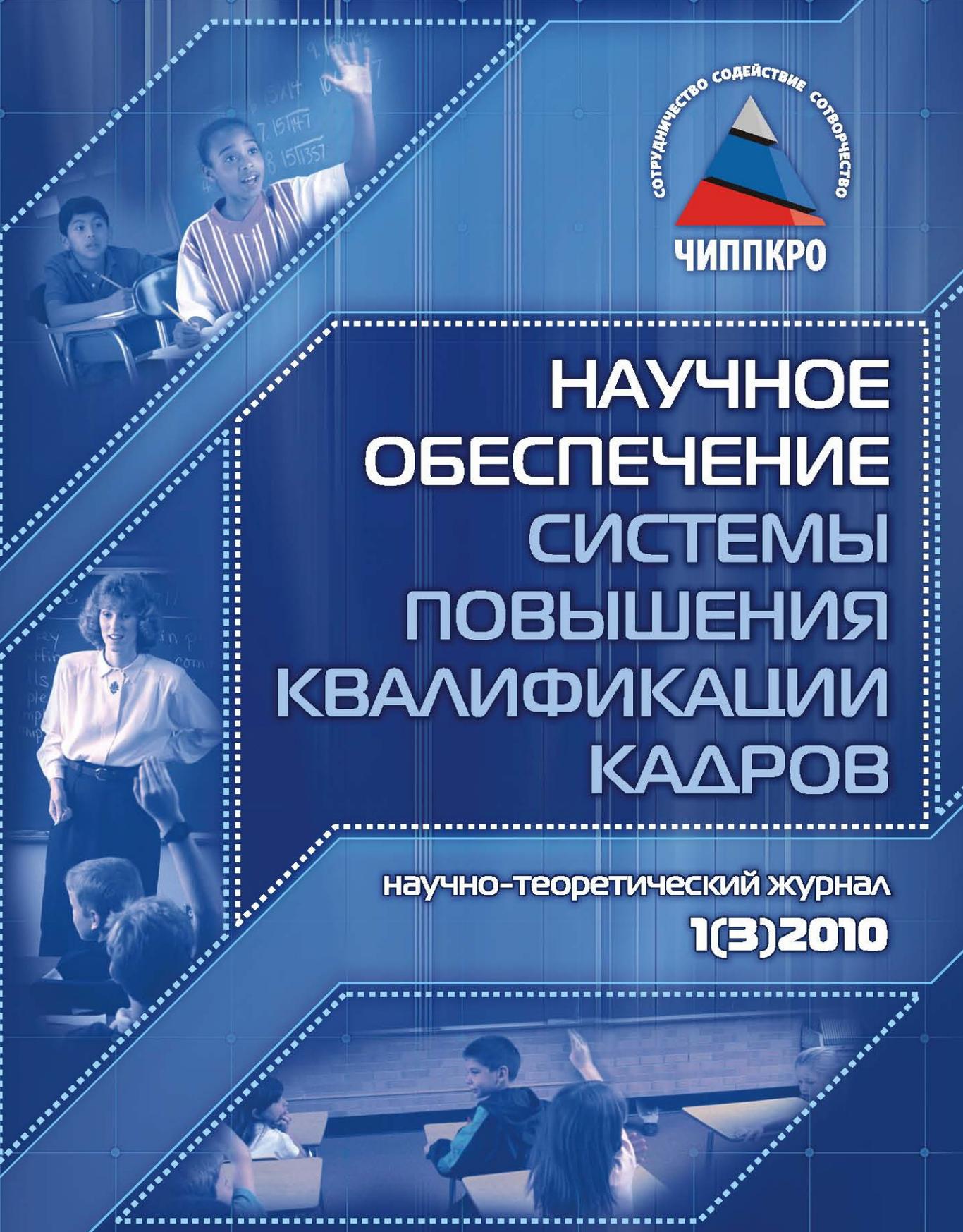
НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

1(3)2010



НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал
1(3)2010





НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал
1(3)/2010**



SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

**Scientific and theoretical journal
1(3)/2010**

Главный редактор: В. Н. Кеспилов, доктор педагогических наук, Заслуженный учитель РФ

Заместитель главного редактора: Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Грязева-Добишинская В. Г., доктор психологических наук,
доцент

Едакова И. Б., кандидат педагогических наук,
Заслуженный учитель РФ

Киприянова Е. В., доктор педагогических наук

Кисляков А. В., кандидат педагогических наук

Кузнецов В. М., кандидат исторических наук, доцент

Никитина И. М., кандидат педагогических наук

Обоскалов А. Г., кандидат педагогических наук,

Отличник народного просвещения

Осипова О. П., кандидат педагогических наук,

Отличник народного просвещения

Резанович И. В., доктор педагогических наук, профессор

Рябышева Е. В., кандидат педагогических наук

Селиванова Е. А., кандидат психологических наук

Семизоралова О. А., кандидат психологических наук

Синтяева Г. А., кандидат педагогических наук

Солодкова М. И., Отличник народного просвещения

Тараданов А. А., доктор социологических наук, профессор

Трошков С. Н., кандидат педагогических наук

Фуникова Н. И., кандидат педагогических наук,

Заслуженный учитель РФ

Щербаков А. В., кандидат педагогических наук, доцент

Яковлева Г. В., кандидат педагогических наук, доцент

НАУЧНОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ
СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ
КАДРОВ

Научно-теоретический журнал
1(3)/2010

Редакционно-издательская группа:

Золотарева Л. Н.

Кудинов В. В.

Обжорин А. М.

Синтяева Г. А.

Скнарина К. К.

Федоров П. В.

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-38201
от 26.09.09г.

Адрес редакции:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88, ГОУ ДПО

«Челябинский институт переподготовки и повышения
квалификации работников образования».

<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2010

Chief editor : V. N. Kespikov, doctor of pedagogy, Honored teacher of Russia

Deputy chief editor: D. F. Ilyasov, doctor of pedagogy, docent

Editorial board:

Gryazeva-Dobshinskaya V. G., doctor of psychology,
docent

Edakova I. B., candidate of pedagogy, Honored teacher of
Russia

Kiprianova E. V., doctor of pedagogy

Kisliakov A. V., candidate of pedagogy

Kuznetsov V. M., candidate of History, docent

Nikitina I. M., candidate of pedagogy

Oboskalov A. G., candidate of pedagogy,
Excellent of Public Education

Osipova O. P., candidate of pedagogy,
Excellent of Public Education

Rezanovich I. V., doctor of pedagogy, professor

Ryabysheva E. V., candidate of pedagogy

Selivanova E. A., candidate of psychology

Semizdralova O. A., candidate of psychology

Sintyaeva G. A., candidate of pedagogy

Solodkova M. I., Excellent of Public Education

Taradanov A. A., doctor of sociology, professor

Troshkov S. N., candidate of pedagogy

Funikova N. I., candidate of pedagogy,
Honored teacher of Russia

Sherbakov A. B., candidate of pedagogy, docent

Yakovleva G. V., candidate of pedagogy, docent

SCIENTIFIC
SUPPORT
OF A SYSTEM
OF ADVANCED
TRAINING

Scientific and theoretical journal
1(3)/2010

Editorial and Publishing group:

Zolotareva L. N.

Kudinov V. V.

Obzhorin A. M.

Sintyaeva G. A.

Sknarina K. K.

Fedorov P. V.

The journal is registered in the Paris international transaction directory
Reprinting material from the journal is allowed only in agreement with the editorial

Link to the journal is required.

Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

Editorial:

454091, Chelyabinsk, Krasnoarmeyskaya st, 88,
«The Chelyabinsk Institute of Retraining
and Improvement of professional skill of Educators», r. 203.
<http://www.ipk74.ru>, e-mail: ipk_journal@mail.ru

Научные сообщения

УДК 371.1
ББК 74.584

УЧЁТ ЗАКОНОВ АСИММЕТРИЧНОГО МИРА ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ (ПРОФЕССИОНАЛИЗМА) СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА

Симонов В. П.

Аннотация. В статье рассматривается иерархия понятий закон, закономерность, принцип, правило. Автор проводит параллель между основными фундаментальными законами существования и эволюции естественных (природных) и искусственных систем (социальных), выделяет понятия, относящиеся к функционированию системы образования.

The article considers the hierarchy of the concepts of law, regularity, principle, and rule. The author draws a parallel between the basic fundamental laws of existence and evolution of natural (nature) and artificial systems (social), provides concepts relating to the functioning of the education system.

Ключевые слова: закон, закономерность, принцип, правило, основные фундаментальные законы существования и эволюции систем.

Law, regularity, principle, rule, the basic fundamental laws of existence and evolution of systems.

Как известно, Закон – это всеобщая основа функционирования и развития всякой деятельности системы. В естественных системах Законы носят объективный характер, а в искусственных – субъективный. Например, Закон всемирного тяготения, открытый И. Ньютоном, нарушить невозможно, ибо это объективная реальность, фундаментальный закон природы, а вот «Правила дорожного движения», к сожалению, нарушаются иногда без серьезных последствий для субъектов искусственной системы «пешеход-транспорт», ибо это хотя и чрезвычайно важные, но субъективные Законы, придуманные людьми для искусственной сис-

темы «пешеход – транспорт».

Законы естественных систем открываются учеными и экспериментаторами, а Законы искусственных систем формулируются и принимаются либо волевым решением, либо просто голосованием (признак демократичности искусственной системы), что неприемлемо для естественных систем. Всем хорошо известно к чему, например, привели голосования и волевые решения по поводу теории наследственности и кибернетики.

Прежде чем характеризовать основные Законы существования и эволюции систем, отметим один интересный парадокс. Дело в том, что социальные системы, то есть субъект-субъектное взаимодействие (человека с человеком, человека с государством, человека с обществом и наоборот – государства с человеком, преподавателя с обучаемым и т.п.) и субъект-объектное взаимодействие (взаимодействие человека с любым объектом: человека с компьютером или с любой другой машиной, обучаемого с учебником или с конспектом и т.п.) – все это искусственные системы.

Первые из них, как бы в порядке исключения, как и все естественные системы, подчиняются объективным законам, а все остальные искусственные системы – субъективным законам, то есть принципам и правилам, сформулированными их создателями (юридические законы, правила дорожного движения и т.п. – все это субъективные законы, сформулированные человеком). Другими словами – все Законы и Принципы первичны по отношению к закономерностям и правилам, вытекающим из них и являющихся, по сути, их объективным следст-

вием.

Как известно, все Законы делятся на частные, всеобщие и фундаментальные. К последним относятся все открытые Законы природы и Космоса, а также Законы существования и эволюции систем. Всеобщие законы действуют (должны действовать) во всех социальных системах, а частные – только в отдельных (в некоторых). Так, например, почти в каждом штате США есть какой-нибудь экзотический закон, соблюдение которого распространяется только на его территории.

Рассмотрим основные фундаментальные Законы существования и эволюции систем.

Закон зависимости развития и эффективности функционирования системы от степени ее открытости (всякая закрытая система деградирует, стремится к самоликвидации). Известное положение, определенное еще К. Д. Ушинским о том, что учитель учит до тех пор, пока учится сам, и является подтверждением этого Закона. Кстати, одной из причин развала Советского Союза явилась как раз высокая степень его закрытости от окружающего мира (мы проживали в «лагере социализма», а вокруг нас был «капиталистический мир», что и говорило о нашей изолированности).

Закон достижения цели системой, как условие окончания ее существования или перехода в иное качественное состояние – это означает, что после того, как система достигла своей цели, она практически прекращает свое существование как самостоятельный феномен, иногда разрушаясь, а иногда трансформируясь в другую. Как только урок завершается, он перестает существовать как конкретная система, а учитель и учащиеся становятся элементами другой деятельностной системы. Всякая цель, как правило, детерминирована временными рамками. Например, цель появления человека на Земле (внести свою лепту, свой вклад в развитие Ноосферы (сферы разума по В. И. Вернадскому) – ограничена временем его существования как социально-биологической системы.

Закон отрицания революционного пути развития гласит, что всякая революция разрушает любую систему, что, однако, позволяет ее отдельным компонентам (системам, являющимися ее составными частями) перейти на новый этап (виток) своего эволюционного развития.

Те же самые учебные занятия находятся в состоянии перманентного эволюционного развития, а всякие попытки подойти к ним с революционных позиций, как правило, трансформируют их в другую систему, а фактически разрушают.

Закон периодического эволюционного толчка как условие дальнейшего ускоренного развития всякой системы, которая была или является составной частью более сложной системы. Например, система образования России (как суммативная и деятельностная одновременно) получила мощный стимул к самосовершенствованию и саморазвитию, несмотря на серьезные социально-экономические трудности, возникшие в стране после 1991 года. В теории и практике менеджмента, например, давно известно, что для эффективного функционирования всякую систему необходимо периодически встряхивать. На занятиях такой встряской обычно является новизна, нестандартность учебного материала, показ его практической значимости и важности в деятельности человека вообще. Очень хорошо то занятие, на котором учащиеся испытывают удивление и радость познания.

Закон критической массы органа управления, гласящий о том, что управляющая подсистема должна быть на два порядка меньше управляемой. В противном же случае орган управления начинает работать сам на себя, и управляемая подсистема практически становится неуправляемой, или, в лучшем случае, формально и неэффективно управляемой. Другими словами, на каждые сто работников должно быть менее десятка управителей, т.е. единицы по отношению к сотне, а не десятки как это, например, наблюдается у нас, если рассмотреть количество генералитета по отношению к офицерскому корпусу. Подтверждением этого закона является, например, и то, что мозг человека составляет примерно одну сороковую от его массы, и это не случайно – более массивный орган управления просто не нужен. Управляющим центром учебных занятий является преподаватель, и он в ответе за все, что произойдет в их ходе.

Закон соотношения случайного и закономерного, говорящий о том, что все случайное в управляемой системе является следствием закономерного события случившегося в системе

более высокого порядка, то есть, все, что мы воспринимаем как случайное – это есть воздействие закономерного события, происшедшего в другой системе на нас. Например, та «случайность», что в отдельных отраслях начались невыплаты зарплаты, является следствием закономерных событий происшедших в системе органов управления этими отраслями. На занятии также не бывает ничего случайного, а все является следствием причин, порожденных преподавателем, учащимися, их родителями и обществом в целом.

Закон доминирования асимметрии в системе, как условие ее стабильности, устойчивости и выживания в целом. Биологами, например, замечено, что в неблагоприятных экологических условиях количество листьев правой или левой ориентации у дерева резко возрастает, что говорит о том, что выживание данной биологической системы обусловлено доминированием асимметрии в ее структуре. Кстати, асимметрия человеческого лица, например, это признак не только долголетия, но и ума, ибо симметрия или приближение к ней – это условие, ускоряющее прекращение существования данной системы как самостоятельной единицы (как целого, со всеми вытекающими отсюда последствиями). Наличие двух полов также является доказательством действия этого Закона, так как, несмотря на теорию вероятности, на Земле рождается у всех народов во все времена 540 мальчиков на 500 девочек (отрицательная асимметрия), а к моменту взросления наблюдается преобладание женского населения над мужским (положительная асимметрия).

Закономерность – это объективное следствие какого-либо Закона, постоянная характеристика какого-либо процесса, объекта, явления и носит более локальный характер. То есть – законы первичны, а закономерности – вторичны и являются объективным следствием определенных для данной системы законов. Например, такая закономерность, что если идти всё время на Север, то наступает похолодание, действует только в северном полушарии, ибо движение на Север в южном полушарии характеризуется увеличивающимся потеплением. В педагогическом процессе, существует независимая от воли человека закономерность – «единство обучения, воспитания и развития личности». Все педагогические закономерности

являются следствием определённых законов психологии, а точнее – законом существования и развития психики индивида. Если мы обучаем человека, то он одновременно воспитывается и развивается, а, если мы его воспитываем, то он также одновременно обучается и развивается и от желания педагога или обучаемого здесь ничего не зависит.

Принцип – основное правило поведения субъекта, осуществляющего какую-либо деятельность, научные или практические требования к процессу и отражают его основные закономерности. Принципы предписывают субъекту деятельности следовать определённым правилам, т.е. принципы первичны, а правила – вторичны по отношению к конкретным действиям субъекта деятельности. Они являются как бы фактором, предопределяющим эффективность данного процесса в случае соблюдения данного принципа и ее снижения в случае игнорирования этого принципа. Принципы деятельности в отличие от методов не выбирают, а их просто надо придерживаться (соблюдать).

Например, в педагогике широко известны принципы обучения (принципы дидактики): научности, наглядности, доступности и посильности, связи обучения и воспитания с жизнью (связи теории с практикой), сознательности и активности обучаемого в образовательном процессе, прочности, глубины и осознанности получаемых знаний, систематичности и последовательности в обучении и др.

Принципы воспитания: гуманистический характер воспитания; связи и преемственности поколений; индивидуальный личностный подход в воспитании; сочетание требовательности с уважением к личности; учёт возрастных и индивидуальных возможностей воспитанника; воспитание на примере единства слов, убеждений и поступков воспитателя; вовлечение в общественно-полезную и целесообразную деятельность, воспитание в коллективе и через коллектив (А. С. Макаренко).

Наряду с понятием «принцип» существует и такое понятие как «правило», которое является обязательным к исполнению субъектом деятельности в социальной системе и вторично по отношению к принципу. Так в юриспруденции, например, исходя из принципа презумпции невиновности, существуют такие правила:

– правило относительности доказатель-

ства, которое обязывает суд принимать только те из представленных доказательств, которые имеют значение для дела, что отражено в ст. 59 ГПК РФ;

— правило допустимости доказательства устанавливает, что обстоятельства дела, которые по закону должны быть подтверждены определёнными средствами доказывания, не могут подтверждаться никакими другими средствами доказывания (ст. 60 ГПК РФ);

— правило распределения обязанностей по доказыванию: в соответствии со статьёй 56 ГПК РФ сводится к следующему: обязанность доказывания возлагается на лицо, которое выдвигает соответствующее требование или возражение.

В образовательных учреждениях также существуют определённые правила, например, «Правила поведения», правила при выполнении лабораторных, инструкции по технике безопасности при выполнении тех или иных видов работ и др. Подытожим всё вышеизложенное:

1. Законы:

1.1. объективные (законы естественных систем),

1.2. субъективные (законы искусственных систем),

1.3. фундаментальные (законы природы и Космоса),

1.4. всеобщие (законы биологических систем),

1.5. частные (законы социальных систем).

2. Закономерности:

2.1. реальные следствия проявления действующих объективных законов,

2.2. постоянно наблюдаемые тенденции в природе и социуме.

3. Принципы:

3.1. основная руководящая идея какой-либо деятельности,

3.2. детерминирование поведения (действий) субъекта деятельности.

4. Правила:

4.1. реальное проявление реализуемых субъектом деятельности принципов,

4.2. определение стратегии поведения личности в коллективе и обществе.

Примечание: данная структура отражает иерархию рассматриваемых в ней понятий: закон → закономерность; принцип → правило.

Далеко не все науки имеют свои законы. Так, например, открытые и сформулированные психологами законы являются первичными по отношению к принципам педагогики. Это означает, что педагогические принципы являются следствием понятий законов психологии личности.

УДК 37.02
ББК 74.00

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ

Ильясов Д. Ф., Ильясова О. А.

***Аннотация.** Предложенная статья является продолжением той, которая была опубликована в предыдущем выпуске журнала. Здесь же красной нитью проведена мысль о недостаточной роли формальной составляющей в получении научных знаний. Велика роль личной позиции исследователей в формулировании и обосновании педагогических знаний. Экспериментальное же подтверждение научных выводов является далеко не всегда корректным и достоверным обоснованием (или опровержением) тех или иных теоретических выводов, поэтому выводы, полученные в рамках педагогических теорий, носят в большей степени вероятностный характер. Как бы то ни было, существующий опыт в построении и обосновании педагогических знаний является необходимым условием достоверности получаемых научных знаний и построения на этой основе педагогических теорий.*

The proposed article is a continuation of that which published in the previous issue of the journal. Here the red thread is the idea of the lack of a formal component in obtaining scientific knowledge. The role of the personal position of the researchers in formulation and justification of pedagogical knowledge is important. Experimental confirmation of the scientific conclusions is not always valid and credible justification (or refutation) of any theoretical conclusions. Therefore, the findings in the pedagogical theories have mostly probabilistic character. By that as it may, the existing experience in the construction and justification of pedagogical knowledge is the necessary condition of reliability of scientific knowledge and building of pedagogical theories on that basis.

Ключевые слова: педагогическая теория, научный статус и функции педагогической теории, категориальный аппарат и логическая структура педагогической теории, практическое применение педагогической теории, системность и синергизм в построении педагогической теории.

Pedagogical theory, scientific status and func-

tions of pedagogical theory, categories and a logical structure of pedagogical theory, system and synergies in the construction of pedagogical theory.

Будучи одним из наиболее важных компонентов логической структуры педагогической науки, теория привлекает к себе внимание многих исследователей, особенно в той части, когда речь идет о ее научном статусе, требованиях, предъявляемых к ней, а также соотношении теории и практики. Особый интерес к педагогической теории как системообразующему элементу педагогической науки проявился в 80-х гг. прошлого века. По всей вероятности это было обусловлено необходимостью повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке, вызванной осуществляемой в тот период реформой общеобразовательной школы.

На страницах научных изданий появилось достаточно много публикаций по данной проблеме. В частности, обсуждались вопросы методологических принципов построения педагогической теории (В. И. Загвязинский), методологии педагогики, теории и педагогической логики (В. Е. Гмурман), применения индукции, дедукции и гипотезы при построении педагогической теории (Д. В. Вилькеев), исследования научного статуса и прогностической функции педагогической теории (Б. С. Гершунский), функций теории в построении логики педагогических исследований (И. Я. Лернер), взаимосвязи педагогической теории и фактов (А. М. Сохор) и так далее. Нельзя не сказать о вышедшей в то время достаточно крупной публикации по данному вопросу – учебном пособии Б. И. Коротяева «Педагогика как совокупность педагогических теорий», в которой анализировалось общее состояние педагогической науки в ее теоретическом аспекте.

Не ослаб интерес к данной проблеме и в настоящее время. Подтверждением тому является достаточно большое количество публика-

ций, прежде всего, на страницах журнала «Педагогика», посвященных различным вопросам повышения эффективности осуществляемых теоретических исследований.

Как бы то ни было, к понятию «педагогическая теория» педагоги-исследователи, как правило, относятся достаточно осторожно и уважительно. Как отмечает Б. И. Коротяев, по сложившимся представлениям «к классу теорий обычно принято относить только фундаментальные системы знаний» [3, с. 12]. По-видимому, этим и объясняется, почему в действовавших ранее учебниках педагогики теория представлена лишь в двух разделах: теория воспитания и теория обучения (дидактика). При этом данные разделы названы теориями, по словам того же Б. И. Коротяева, лишь по формальным признакам, так как знания по этим разделам излагаются как содержательные системы, связанные между собой лишь по смыслу [3].

В качестве примера, иллюстрирующего достаточно осторожное отношение авторов к терминам «теория» и «педагогическая теория», можно привести каталог защищенных докторских диссертаций по педагогике в период с 1930 по 2007 гг., где в названии диссертаций нечасто можно встретить слово «теория». Вместе с тем, интерес к этому понятию с каждым годом возрастает, причем не только в науке, но и в педагогической практике. Например, сегодня при подготовке диссертационных исследований по педагогике соискатели особое внимание уделяют той ее части, где речь идет о научной новизне и теоретической значимости исследования. При этом многие авторы вполне справедливо полагают, что научная новизна состоит в том приращении научного знания, которое привносит в педагогику осуществленное исследование.

Однако представление о научном статусе и функциях педагогической теории в существующей литературе далеко не является однозначным. Более того, отдельные положения, встречающиеся в педагогической литературе, не в полной мере согласуются с основными позициями общефилософского плана.

Интерес, проявляемый исследователями к определению научного статуса педагогической теории, в определенной мере обуславливается тем, что теория помимо традиционных функ-

ций (конструктивной и объяснительной) все больше ориентируется на осуществление прогностической функции. Достаточно глубокую интерпретацию осуществляемых педагогической теорией функций, ее статуса в общей системе педагогических знаний дал Б. С. Гершунский в статье «О научном статусе и прогностической функции педагогической теории» [1].

Реализуемые педагогической теорией функции в существенной мере зависят от того, на каком этапе научно-педагогического познания эта теория используется. Руководствуясь известной схемой процесса познания, Б. С. Гершунский называет в этой связи три основных этапа, которые переживает педагогическая теория. На первом этапе педагогика, как впрочем, и многие другие науки, формируется преимущественно эмпирико-индуктивным путем. На этом этапе осуществляется наблюдение, систематизация и описание педагогических фактов. На втором этапе на основе объяснения фактов и их осмысления формулируются законы, выдвигаются гипотезы и теоретические концепции. На третьем этапе осуществляется активное преобразование педагогической практики в заранее предусмотренном, прогностически обоснованном направлении. При этом активно используются сформулированные законы и выдвинутые гипотезы и концепции.

Исследование научного статуса педагогической теории, как впрочем, и любой другой теории, предполагает рассмотрение ее в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах. Некоторые из таких аспектов педагогической теории были исследованы Б. С. Гершунским и проанализированы на примере теории оптимизации учебно-воспитательного процесса, разработанной Ю. К. Бабанским. Например, характеризуя состав и структуру педагогической теории, Б. С. Гершунский особое внимание обращает на категориальный «каркас» теории. Причем педагогические категории, по его мнению, имеют ряд особенностей, что позволяет среди педагогических понятий выделить те, которые могут быть отнесены к разряду категорий. Первая особенность педагогических категорий состоит в том, что они, в отличие от педагогических понятий, охватывают более широкие области учебно-воспитательной деятельности, характеризуют не отдельные черты конкретного объекта, а

наиболее существенные свойства всех объектов данного вида. Вторая особенность педагогических категорий определяется тем, что педагогические категории более историчны, чем педагогические понятия. Их научная значимость, стабильность и фундаментальность подтверждаются практикой в наиболее широком ее понимании. Третья особенность педагогических категорий состоит в том, что каждая из них, отражая соответствующее педагогическое явление не только в констатирующем, но и в нормативном плане, по самой своей сути предполагает категорическое требование, обязанность. Не случайно именно педагогические и дидактические категории фактически определяют содержание и перечень соответствующих педагогических и дидактических принципов [1].

Так, в соответствии с этими соображениями Б. С. Гершунским к числу важнейших педагогических категорий теории оптимизации учебно-воспитательного процесса были отнесены категории «целостность», «педагогические условия», «экономия времени», «конкретизация задач обучения и воспитания», «педагогическое стимулирование», «педагогический консилиум», «морально-педагогический климат на уроке», «передовой педагогический опыт» и т.д. В педагогический обиход вводятся много новых понятий, привнесенных из других областей знания: «критерий оптимальности», «комплексное планирование», «интеллектуально-волевой акт», «проблемно-поисковое мышление» и др. Однако автор признает, что «научный статус приведенных категорий и понятий трудно определить однозначно, т. е. безоговорочно отнести их либо к эмпирическому, либо теоретическому уровню научно-педагогического познания» [1, с. 68].

Нам представляется, что для целей построения логической структуры педагогической теории было бы полезнее выявить среди многообразия понятий те из них, которые могут быть отнесены к основным (неопределяемым), а также проследить, как между собой связаны основные и вспомогательные понятия. Между прочим, на необходимость упорядочения системы педагогических понятий указывает и В. Е. Гмурман в одной из своих публикаций. «Одна из тенденций развития современного знания, – пишет он, – состоит в том, чтобы свести число

теоретических понятий в каждой из научных дисциплин к возможному минимуму» [2, с. 153].

На относительность педагогических теорий в одной из своих публикаций обращает внимание А. М. Сохор. «Среди грехов, в которых педагогическую теорию чаще всего обвиняют, – пишет он, – первое место, вероятно, занимает неопределенность, множественность положений и выводов» [9, с. 45]. Известный языковед А. А. Леонтьев по этому поводу пишет: «Знакомство с литературой, посвященной методике обучения иностранным языкам, поражает любого человека тем, что в этой литературе уживаются диаметрально противоположные точки зрения практически по всем основным вопросам» [4, с. 135].

Достаточно хорошо известно, что это относится далеко не только к методике обучения языкам. Положение в методике математики дало повод известному математику и методисту Д. Пойа для следующих выводов: «Сегодня нет еще науки об обучении в собственном смысле этого слова, и не будет ее еще и в обозримом будущем. В частности, не существует метода обучения, который был бы бесспорно наилучшим ... Имеется столько случаев хорошего преподавания, сколько имеется хороших преподавателей: обучение – больше искусство, чем наука» [7, с. 89]. В другом месте Д. Пойа провозглашает сугубую относительность педагогических установок: «... в деле преподавания, как и во многих других вещах, не имеет уж столь большого значения, в чем именно состоит ваша установка. И очень важно, стараетесь ли вы провести ее в жизнь» [8, с. 84].

Однако хорошо известно, что тот же Д. Пойа, отрицая методику преподавания математики, сам же является одним из выдающихся методистов. Подобные противоречия отразились и в его работах, уже цитировавшихся нами, где он отмечает, что лекции по методике могут быть полезны [8], принцип активности обучения является в дидактике наиболее бесспорным [7], «здравый смысл, как это заметил Декарт, все же далеко не одинаков у всех» [7, с. 91], и, значит, надо полагаться, прежде всего, на теории.

Отрицать стабильность (или даже наличие) педагогических закономерностей на том основании, что у разных учителей уроки по-разному

хороши, равносильно, как точно подметил А. М. Сохор, отрицанию закономерностей технических наук, коль скоро существуют весьма разные и по-своему хорошие технические конструкции [9]. Противопоставление науки и искусства в педагогике, как нам представляется, также беспредметно и бесплодно, как и в технике или в математике, где никто не сомневается, что искусство решать задачи основано на науке, что недостаточно знать теорию, чтобы уметь решать любую задачу, что без знания теории задач наверняка не решить или что одну и ту же задачу можно решать многими, часто весьма различными способами.

В полной мере можно согласиться с А. М. Сохором в том, что источником относительности педагогических теорий может быть и то гносеологическое обстоятельство, что, как и любая индуктивная наука, педагогика не верифицирует свои гипотезы, обращаясь к практике, а лишь убеждается, что данная гипотеза не противоречит практике. «Но если рассматриваемая гипотеза не может быть фальсифицирована, – пишет В. В. Налимов, – то отсюда еще не следует, что нельзя будет выдвинуть другой, может быть, и более сильной гипотезы, которая также не будет противоречить наблюдениям» [5, с. 90].

Существующие разночтения в теоретических работах обусловлены в значительной степени тем, что авторы исходят из различных начальных условий и целевых установок. На это обстоятельство, в частности, указывает тот же А. М. Сохор. «Во всех таких случаях, – пишет он, – прямые ссылки на эти обстоятельства полностью прояснили бы существо вопроса» [9, с. 49]. Педагогическая теория, – далее продолжает А. М. Сохор, – не более и не менее относительна, чем любая другая теория. Иная точка зрения не только методологически порочна, открывая путь ремесленничеству в педагогике, противопоставлению естественных и общественных наук на базе мнимого релятивизма последних, но и – главное – противоречит практике» [9, с. 49].

На этой основе А. М. Сохором были ограничены главные позитивные качества педагогической теории, а именно:

– в гносеологическом смысле теория является идеальной моделью определенного класса явлений;

– теория, исходя из единых (достаточно общих) законов, принципов, объясняет сущность определенного класса явлений;

– на основе объяснения теория предсказывает ход событий, следствия тех или иных явлений данного класса;

– теория позволяет на практике проверить истинность даваемых ею объяснений;

– теория позволяет установить меру явлений, единство их качественных и количественных признаков, что неизбежно связано с формализацией;

– теория позволяет описать явления данного класса на достаточно определенном языке, «субъязыке» данной отрасли знания;

– теория указывает границы той области, где она верна, а также причины существования таких границ;

– теория играет незаменимую роль метода научного познания, связывая существенные признаки данного класса явлений с другими;

– теория обладает «цельностью», не содержит внутренних логических противоречий;

– теория является системой доказательных рассуждений;

– теория опирается на определенную систему методов познания;

– теория рано или поздно находит практическое применение [9].

Однако не со всеми выделенными А. М. Сохором положениями можно согласиться в полной мере. Например, указывая, что педагогическая теория обладает «цельностью», то есть не содержит внутренних логических противоречий, автор совершенно не учитывает тот факт, что именно противоречия, в том числе и внутренние, обуславливают развитие педагогической теории. По всей вероятности, автор руководствовался требованием непротиворечивости, которому должна удовлетворять любая теория независимо от характера ее предметной области, логического типа, познавательного уровня. Известно, что непротиворечивой считается лишь та теория, у которой любых два ее научных положения логически совместимы друг с другом. Однако, разрешая внутренние противоречия, теория развивается. Продолжая эту мысль, можно вспомнить, что помимо внутренних противоречий (например, противоречий между законами соответствующей теорией,

рии, что свидетельствует о ее кризисе) могут существовать противоречия между теорией и опытными данными, противоречия между теорией и общетеоретическими принципами, а также противоречия между теориями.

Положение, в котором идет речь о границах применимости педагогической теории, требует, как нам представляется, дополнительного уточнения. Указание границ применимости теории неизбежно означает односторонность теории. Для того чтобы обосновать состоятельность данного положения, достаточно обратиться к одному вполне справедливому замечанию К. Д. Ушинского: «Теория может быть односторонняя, и эта односторонность ее даже бывает очень полезна, освещая особенно ту сторону предмета, которую другие оставляли в тени; но практика должна быть по возможности всесторонняя» [10, с. 41].

По всей вероятности, требует уточнения и последнее, выделенное А. М. Сохором положение, где речь идет о практическом применении теории. Поскольку основная часть педагогических теорий являются индуктивными, то выводы, получаемые в ней, должны в обязательном порядке проходить экспериментальную проверку. В этом случае возрастает мера доверия к соответствующим выводам педагогической теории. Развивая эту мысль, отметим, что и экспериментальное подтверждение теоретических выводов не является достаточным основанием для заявлений об истинности последних. Совершенно очевидно, что результаты эксперимента носят частный характер о справедливости (или несправедливости) теоретических выводов. С точки зрения повышения надежности этих выводов, есть необходимость осуществлять многократную экспериментальную их проверку или изучение педагогической практики с целью поиска фактов, подтверждающих выводы, полученные теоретическим путем. Но даже и в этом случае нельзя гарантировать, что соответствующие положения являются истинными. Они могут быть опровергнуты в силу изменения каких-то внешних условий, оказывающих влияние на образование.

Как бы то ни было, фундаментом педагогической теории являются факты. В то же время, именно педагогическая теория позволяет увидеть факты, до того не замечавшиеся, и главное, обнаружить единство фактов в неко-

тором отношении. Так, например, в свете теории проблемного обучения становятся более понятными преимущества одних форм сочетания слова и наглядности перед другими формами.

Связь между педагогической теорией и фактами из области педагогической действительности может быть весьма диалектической. На это, например, указывает А. М. Сохор. «Науке могут быть известны факты, – пишет он, – но неизвестна сколько-нибудь удовлетворительно объясняющая эти факты теория. Нужен определенный уровень развития науки в данной области, чтобы теория могла появиться. До достижения наукой такого уровня количество фактов в новое качество не переходит» [9, с. 43].

Для создания педагогической теории недостаточно одних только фактов. С этим положением трудно не согласиться. «Теория не может быть выведена непосредственно из фактов. Для этого необходимо использовать ряд теоретических принципов, методологических посылок, идей, которые также индуктивно, из опыта не выводятся, а являются продуктом мышления, основанного на опыте» [6, с. 45]. Другими словами, педагогическая теория не может быть выводимым по определенным правилам логическим следствием из фактов. Хорошо известно, что в отличие от дедуктивных наук в педагогике отсутствуют правила логического вывода.

Приходится отмечать, что в педагогике живучей остается представление о том, что можно количеством фактов как-то возместить отсутствие необходимых внутринаучных и междисциплинарных условий для разработки педагогической теории. Надо сказать, что выявление всех условий такого рода является важной задачей методологии педагогики. На одно из первых мест среди этих условий А. М. Сохор предлагает поставить возникновение центральной идеи, могущей стать ядром будущей теории и способствующей стягиванию в единый узел и разрешению противоречий, с которыми сталкивается наука на данном конкретном участке [9].

Интересно, что центральная идея педагогической теории не обязательно должна быть совершенно новой или привнесенной из другой области научного знания. Например, и дискретность процесса усвоения, и необходимость

обратной связи в обучении давно были известны педагогике (пусть под другими названиями). Но именно они легли в основу, в частности, теории программированного обучения.

Весьма спорным можно считать мнение, согласно которому наличие практической потребности может прямо или непосредственно вести к разработке соответствующей педагогической теории. На самом деле здесь нужна определенная стадия развития самой педагогики. Уже «постановка проблемы – это исследовательское действие. Постановку проблемы ни в коем случае нельзя сводить к простому указанию на неизвестное» [4, с. 28]. Зато, когда определен уровень науки достигнут, созданию теории не может помешать не только некоторый недостаток фактического материала, но даже нечеткость определения объекта теории. В подтверждении можно привести пример, когда принципиально разные подходы к определению понятия «программированное обучение» не помешали возникновению различных его теорий.

Педагогическая наука по своей сути является достаточно плюралистичной. Это означает, что допускаются различные основания при построении каждой педагогической теории. В этом, безусловно, есть свои положительные стороны. Например, это позволяет изучать объект педагогического исследования с разных сторон. Однако имеются и отрицательные особенности, которые, в частности, обуславливаются противоречивостью оснований построения каждой такой педагогической теории. Иногда это ведет к противоречивым теоретическим выводам, что нередко порождает споры, которые не всегда носят корректный характер. Но эти споры, как нам представляется, являются беспочвенными, так как авторы, отстаивающие различные позиции, базируются на разных посылах.

Тем не менее, в педагогике накоплен достаточно большой объем различных педагогических теорий, которые, естественно, следовало бы учитывать при построении современных теорий. Примером хорошо структурированной педагогической теории, уже, кстати говоря, нами упоминавшейся, является теория оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Широкое распространение в педагогике и образовании получила теория проблемного

обучения, возникновение которой было обусловлено стремлением исследователей найти оптимальные условия для развития познавательной деятельности учащихся.

Исследование путей оптимизации учебного процесса, усиление внимания к вопросам индивидуализации обучения обусловило направленность ряда исследований на разработку теории программированного обучения. Вообще-то теория программированного обучения возникла в американской педагогике. В отечественной педагогике эта теория нашла свое целесообразное развитие.

Одной из наиболее часто упоминающихся в педагогике 80-х гг. теорий является теория индивидуализации обучения учащихся. Анализируя вклад ученых в ее разработку, следует, прежде всего, выделить в качестве ведущей тенденции стремление исследователей проникнуть в глубину проблемы. Это нашло отражение во все более детальном и многоплановом рассмотрении основных категорий и дефиниций теории индивидуализации обучения, стремлении использовать целостный подход к анализу педагогических явлений, раскрыть закономерности осуществления индивидуального подхода в обучении и воспитании.

Любая педагогическая теория базируется на определенной методологии, в основе которой по существу лежат пять основных методов: анализ, синтез, индукция, дедукция и редукция. Однако в педагогических теориях, как впрочем, в и любых других научных теориях, есть свои специфические методы. В наиболее общем виде их можно разделить на два основных класса: методы научного познания и методы экспериментального исследования. Наличие экспериментального подтверждения педагогических выводов является необходимым условием для случая построения педагогических теорий. В принципе можно говорить, что педагогические теории являются своеобразным «симбиозом» эмпирических и теоретических выводов.

В основе построения педагогических теорий, как нетрудно предположить, лежит сочленение формальной и неформальной логики. При этом формальная логика представлена попытками моделирования, что характерно, в частности, для системного подхода. Неформальная составляющая логики проявляется мнениями специалистов как своеобразных экспертов.

Подтверждением тому могут служить использование в публикациях характерных оборотов («по нашему мнению», «как нам представляется» и т.д.), что является проявлением субъективной составляющей.

Однако и попытки математико-статистического обоснования экспертных выводов также вряд ли можно назвать корректными, если иметь в виду проявление педагогических закономерностей относительно отдельно взятого участника образования. Такого рода обоснования могут быть корректными только в случае, когда обрабатываемые данные относительно репрезентативной выборки, характеризующей педагогическое влияние на результативность (например, образованность учащихся, профессиональная квалификация педагогических работников, здоровье участников образования), относятся к соответствующей группе участников образования. Но такого рода выводы никак не характеризуют соответствующую результативность относительно отдельно взятого участника образования. Педагогическое же влияние, оказываемое на каждого участника образования, является значимым фактором его развития в целом, и отдельных его качеств. Поэтому применение статистически обоснованных выводов к отдельному участнику образования чревато угрозой нанесения ему вреда вопреки статистически обоснованным выводам о пользе такого влияния для большинства пользователей педагогическими средствами.

Таким образом, анализ состояния педагогических теорий свидетельствует о недостаточной роли формальной составляющей в получении научных выводов. До сих пор достаточно велика роль субъективного фактора (например, личной позиции научного работника) в формулировании и обосновании научных выводов. Кроме того, экспериментальное подтверждение научных выводов далеко не всегда является корректным и достоверным достаточным подтверждением (или опровержением) тех или иных теоретических выводов.

Эти обстоятельства явно указывают на повышение роли методологических оснований в построении педагогических теорий. Существуют различные методологические основания, которые могут быть положены в основу построения педагогической теории. Среди них важное место занимают системный и синерге-

тический подходы. Надо сказать, что соотношение между системностью и синергизмом в методологии науки не является постоянным. Оно определяется многими факторами и зависит от многих причин. Это и состояние развития теории, ее прикладная востребованность, четкость оснований построения теории и др. В силу этого разнообразия возможных оснований построения педагогической теории вполне допускается существование различных теорий. Синергизм между ними состоит во взаимной дополняемости, во взаимном обогащении, во взаимопроверке теоретических выводов на предмет соответствия многогранной практике.

Сочетание системности и синергизма как методологических оснований позволяет «не отгораживаться» теориям друг от друга, а пытаться найти общие выводы, сходные результаты, перепроверять свои выводы и выводы другой теории на предмет соответствия практике, что, кстати говоря, указывает на возможность взаимообогащения теорий.

Вполне очевидно, что когда речь идет о проектировании педагогической теории, то в качестве незаменимого методологического основания целесообразно использовать системный подход. Именно системный подход позволяет нам вполне однозначно определить как состав, так и иерархию входящих сюда компонентов. Как только начинается реализации этой системы, то имеет смысл придерживаться методологии синергетического подхода, поскольку именно синергетический подход обеспечивает наиболее целесообразную иерархию в педагогической теории как логической системе в условиях чередования закономерных и случайных явлений в окружающей действительности. Это позволит не только адекватно реагировать на изменения в конкретной области знания, но и в определенной мере влиять на структурирование этой области знания.

Таким образом, сравнение системного и синергетического подходов как методологических оснований построения педагогической теории показывает, что каждый из них имеет весьма важные с точки зрения диалектики научного познания преимущества. Когда речь идет о построении педагогической теории, то незаменимым методологическим основанием можно считать системный подход, который, рассматривая научную теорию как логическую

систему, позволяет выявлять ее системные свойства. Когда же речь идет об использовании научных знаний, о применении педагогических теорий в научном познании, то имеет смысл обратиться к синергизму. Говоря о синергизме, мы, прежде всего, имеем в виду самоорганизующиеся системы. Соотнося это положение с методологией научного познания, целесообразно предоставлять субъектам научного познания простор в выявлении соответствующего научного знания. Другими словами, нельзя признавать научными только те знания, которые получены в результате теоретического вывода, и не считать научными те, что получены эмпирическим путем. Если допустить сосуществование в научном познании различных теорий (и иных теоретических построений), то в результате самоорганизации «выживет» только та, что соответствует реальной действительности и постепенно «отомрет» то, что ей не соответствует. Поэтому в методологии науки имеет смысл говорить о сочетании системности и синергизма, что собственно мы и делаем в данной статье.

Руководствуясь системным и синергетическим подходами, можно выстраивать различные теории, так как интерпретация этих подходов может быть различной и, соответственно, уровни рассмотрения педагогической теории также могут быть различными. Но общими для всех педагогических теорий являются те необходимые основания, которые мы сочли возможным указать.

Литература

1. Гершунский, Б. С. О научном статусе и прогностической функции педагогической теории [Текст] / Б. С. Гершунский // Сов. педагогика. – 1984. – № 10.
2. Гмурман, В. Е. Методология педагогики,

теория и педагогическая логика [Текст] / В. Е. Гмурман // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: тезисы докладов VIII сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований; под ред. М. Н. Скаткина и Г. В. Воробьева. – М. : НИИ ОП, 1976. – Ч. 1.

3. Коротяев, Б. И. Педагогика как совокупность педагогических теорий [Текст] : учеб. пособие для слушателей фак. по подг. и повышению квалиф. организаторов нар. образования / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1986.

4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969.

5. Налимов, В. В. Вероятностная модель языка [Текст] / В. В. Налимов. – М. : Наука, 1974.

6. Наумов, Ю. К. Активность субъекта в познании [Текст] / Ю. К. Налимов. – М. : Мысль, 1969.

7. Пойа, Д. Обучение через задачи [Текст] / Д. Пойа // Математика в школе. – 1970. – № 3.

8. Пойа, Д. Усвоение математики, ее преподавание и обучение педагогическому мастерству [Текст] / Д. Пойа // Математика в школе. – 1964. – № 6.

9. Сохор, А. М. Некоторые методологические вопросы теоретических исследований в педагогике [Текст] / А. М. Сохор // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке: тезисы докладов VIII сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований; под ред. М. Н. Скаткина и Г. В. Воробьева. – М. : НИИ ОП, 1976. – Ч. 2.

10. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] / К. Д. Ушинский. – Т. 8.

УДК 378.091.398
ББК 74.584

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ МОДЕРНИЗАЦИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дочкин С. А.

Аннотация. В статье рассматриваются условия, обеспечивающие реализацию концепции модернизации дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических кадров на основе применения средств информационно-коммуникационных технологий.

The article concerns conditions providing realization of additional vocational education modernizing conception for vocational teachers on the basis of ICT tools implementation.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, информационная образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, концепция, модернизация, профессионально-педагогические работники, сетевая информационная система

Additional professional education, informational academic environment, information and communication technologies, conception, modernization, vocational personnel, information network system.

Современное образование как непрерывный процесс и важнейшая часть жизни человека должно обеспечивать ему возможность ориентироваться в потоке информации, комфортно чувствовать себя в информационном обществе, легко адаптироваться к инновациям. Мировое сообщество, формируя новую структуру – информационное общество, базируется на информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ), что в свою очередь, совместно с расширением коммуникаций, обострением конкуренции на всех рынках, предъявляет повышенные требования к профессиональной компетентности и функциональной грамотности каждого человека, и особенно педагога. В этой связи особое значение приобретает дальнейшее развитие системы дополнительного профессионального образования (ДПО), так как существующая система уже не может в полной мере

обеспечить необходимый уровень качества профессионального образования, соответствие образовательным потребностям взрослых обучающихся. В этих условиях быстрое развитие ИКТ раскрывает перспективы перед образованием, а для ДПО – особенно. Соответственно возрастают ценность и востребованность учреждений ДПО, готовящих профессионально-педагогические кадры для системы профессионального образования, пропорционально востребованности рабочих профессий на рынке труда. Но система переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических работников (ППР) требует разработки новых ориентиров и преобразований в содержании и организационно-педагогических структурах, создания инновационных образовательных структур, способных компетентно и достаточно оперативно выполнять свою миссию. Для решения данных проблем нами была разработана концепция модернизации дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических кадров. Содержание предложенной концепции заключалось в интеграции системного, андрагогического, акмеологического и аксиологического подходов к формированию обновленной вариативной структуры образовательного процесса, позволяющих рассматривать ДПО как новую ступень профессионального и личностного роста и результат профессионального саморазвития и культуры личности; в применении модульно-компетентностного подхода к разработке программ ДПО для повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических работников, обеспечивающего им широкую самостоятельность в вопросах выбора, формирования и освоения образовательных программ в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией; в системном и комплексном использовании средств ИКТ в учреждениях ДПО, педагогической обоснованности при-

менения каждого средства и программного продукта, разумным сочетанием традиционных и информационно-коммуникационных технологий; в целенаправленном и постоянном формировании компетентности профессионально-педагогических работников в области ИКТ [1].

В ходе проведенного исследования и последующей апробации полученных результатов мы определили и обосновали комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающие модернизацию дополнительного профессионального образования:

- формирование многоуровневой информационной образовательной среды (ИОС) учреждения ДПО как основы комплексного внедрения ИКТ в дополнительное профессиональное образование;

- разработку сетевой информационной системы (СИС) в виде технологического компонента концепции модернизации ДПО;

- реализацию образовательного портала ДПО как способа доступа к информационным ресурсам ДПО.

Многоуровневая информационная образовательная среда (ИОС) учреждения ДПО нами была определена как открытая педагогическая система, аккумулирующая разнообразные виды ресурсов и компонентов системы ДПО, обучающихся и педагогические кадры, управляющими элементами которой являются целевые установки общества и потребителей образовательных услуг [1].

В соответствии с этим информационная образовательная среда структурно может включать: интеллектуальные, культурные, административные, программно-методические, материально-технические ресурсы; организационные структуры, обеспечивающие функционирование такой информационной среды в ходе образовательного процесса; коммуникационные средства, обеспечивающие взаимодействие субъектов образовательного процесса и открывающие доступ к информационным ресурсам на основе соответствующих ИКТ.

Последовательность проектирования информационной образовательной среды учреждения ДПО предполагает описание исходного и конечного состояния объекта проектирования и их сравнение; определение основных направлений создания ИОС; описание концептуаль-

ных основ проектирования ИОС и их развитие путем детальной разработки каждой из составляющих; анализ основных факторов, влияющих на эффективность функционирования информационной образовательной среды; экспертную оценку и экспериментальную проверку полученного проекта; корректуру, доработку проекта ИОС, новую оценку и проверку, при необходимости.

Информационная образовательная среда учреждения ДПО была представлена в виде совокупности разноуровневых сред: первый уровень (общедоступный) – уровень образовательных порталов системы дополнительного профессионального образования, связанных между собой; второй (специализированный) – уровень учреждения повышения квалификации (ДПО); третий (дополнительный) – уровень образовательного учреждения профессионального образования; четвертый – индивидуальный уровень обучающегося слушателя – преподавателя одного из учреждений профессионального образования [1, 2].

На первом, общедоступном уровне формируются и развиваются подсистемы, ресурсы которых представлены в виде образовательных порталов и виртуальных представительств органов управления ДПО, глобальных электронных каталогов и специализированных информационно-поисковых систем, электронных библиотечных каталогов государственных и региональных библиотек, средств доступа к ним.

Ресурсы второго (специализированного) уровня дополняют первый, за счет наработок, исследований и технологий, применяемых в учреждении повышения квалификации (ДПО). Кроме того, этот уровень включает средства поддержки коллективной учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности обучающихся, средства хранения и доставки электронных образовательных ресурсов; системы навигации и поиска ресурсов; обучающие, тренировочные и контролирующие программные средства; интерактивные справочные средства (словари и энциклопедии, глоссарии, базы данных); виртуальные лабораторные практикумы, лаборатории и системы научных исследований.

Третий уровень (дополнительный) объединяет ресурсы каждого конкретного учреждения

но-педагогическими работниками высшей степени свободы и мобильности в процессе обучения, на овладение новыми компетенциями, личностными качествами и ценностными ориентациями, чтобы им самостоятельно организовать процесс своего обучения.

Полученные результаты позволили раскрыть основные структурные компоненты сетевой информационной системы и механизмы реализации. Мы установили, что в общем виде сетевая информационная система (СИС), с одной стороны, представляет собой совокупность элементов, локальных сетей и процессов по их упорядочению в целесообразное единство, а с другой – носит нелинейный самоорганизующийся характер. Вообще, сетевая информационная система – динамичная совокупность организационно-образовательных структур, организационных отношений и протоколов взаимодействия между ними, комплексов технических средств и средств аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, субъектов образовательного процесса, информационных ресурсов и образовательного контента сетей, ориентированных на достижение образовательных целей, и обеспечивающая реализацию информационных процессов в учреждениях повышения квалификации [1, 4].

В ходе разработки сетевой информационной системы нами был сделан вывод о необходимости ее построения по территориально-распределенному принципу для повышения удобства и оперативности оказания образовательных услуг и реализации специализированного образовательного портала, обеспечивающего доступ пользователей к информационным ресурсам ДПО.

В этом случае системообразующими элементами сети выступили территориальные ресурсные центры, учреждения профессионального образования в статусе экспериментальной (внедренческой) площадки, базовые образовательные учреждения профессионального образования различной направленности, учреждения повышения квалификации (ДПО), вузы, межведомственные организации, узлы и точки доступа к ресурсам сетевой информационной системы.

Реализация данного условия позволила обеспечить оперативную доставку необходимых учебных и методических материалов обу-

чающимся от преподавателя-тьютора, организацию обратной связи, тесного взаимодействия и совместной работы; доступ к образовательному контенту и программно-техническим средствам образовательных порталов, средствам ИКТ и сервисам обучения с любого компьютеризированного рабочего места учреждения ДПО, образовательного учреждения профессионального образования или компьютера педагога вне зависимости от его территориального размещения; наглядное представление учебных курсов в мультимедийном виде, создание цифровых учебных материалов с развитыми интерактивными возможностями; разностороннее общение, сетевое взаимодействие и совместную работу с документами и проектами с помощью электронных коммуникаций; и в соответствии с этим – продуктивную самостоятельную работу, самообразование и саморазвитие, способствующие развитию образного мышления и раскрытию творческих способностей учащихся [4].

Механизмы многопользовательской сетевой информационной системы выступили как транспортная база информационной образовательной среды, в которой функционируют и с которой взаимодействуют участники образовательного процесса (образовательные учреждения профессионального образования, преподаватели, тьюторы, методисты, учреждения ДПО, органы управления образованием) на основе принципов: открытости, интегративности, избыточности, саморазвития и нелинейности.

С методической точки зрения, данная система представляла совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих элементов: система очного обучения, переподготовки и повышения квалификации преподавателей, преподавателей-тьюторов, методистов и мастеров производственного обучения с целью достижения требуемого уровня компетентности; система дистанционного обучения; система методической поддержки и управления данными подсистемами; образовательный портал ДПО, аккумулирующий все образовательные ресурсы и услуги.

Под развитием организации ДПО на основе сетей сетевой информационной системы мы понимали эволюционное, самоуправляемое позитивное изменение её целей, состава, структуры, связей, организационных отношений, спо-

собов реализации и механизмов управления с учетом индивидуальных потребностей педагогов учреждений профессионального образования, приводящее к их личностному и профессиональному росту, качественно новым результатам в их профессионально-педагогической деятельности, значимым изменениям в региональной системе образования.

Такое совершенствование организации дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических кадров на основе сетевой информационной системы стало возможно при условии совместной деятельности участников сетей; общего информационно-образовательного пространства; взаимодействия различных информационных образовательных сред учреждений ДПО, открытия своих разработок профессиональному сообществу; наличия механизмов, создающих условия для сетевого взаимодействия.

Задачами координации деятельности компонентов ДПО профессионально-педагогических кадров в условиях сетевой информационной системы выступили согласование внутренних отношений, выработка внутриорганизационных законов, определение границ допустимых реакций участников образовательного процесса. Это позволило в условиях динамичной педагогической среды поддерживать саморазвивающуюся сетевую организацию.

В основе модернизации ДПО на основе сетей в регионе мы положили контрактно-договорные отношения между органами управления образованием, учреждениями высшего и дополнительного профессионального образования, муниципальными методическими службами и центрами, ресурсными центрами, учреждениями профессионального образования и ГОУ «КРИПО». Модернизация дополнительного профессионального образования на основе сети также предполагает моделирование спектра индивидуальных образовательных программ ДПО, ведущих к повышению продуктивности в профессиональной деятельности преподавателя и мастера производственного обучения, к проявлению новых личностных и профессиональных качеств педагогов. В целях модернизации дополнительного профессионального образования профессионально-педагогических работников на основе сетевой информационной системы не менее важно и

решение проблемы организации процесса подготовки сотрудников органов управления образованием, методических служб учреждений и организаций, руководителей и педагогов учреждений профессионального образования, являющимися системообразующими элементами сети.

Для достижения данных целей мы использовали следующие формы повышения квалификации:

– проведение научно-методических семинаров по сопровождению определенного направления в рамках сетевой организации с использованием информационно-коммуникационных технологий;

– регулярное проведение практико-ориентированных вебинаров по знакомству и освоению внедряемых программных продуктов и системных решений;

– планирование и осуществление системы стажировок специалистов органов управления образованием, преподавателей и методистов учреждений ДПО и педагогов учреждений профессионального образования в спектре решаемых проблем;

– создание, постоянное обновление локальных нормативно-правовых документов и пополнение регионального информационного банка научно-методическими материалами и рекомендациями по различным направлениям регионального образования.

Функционирование сетевой информационной системы потребовало разработки и выбора подходящей для этого системной платформы и основ взаимодействия элементов сети. Реализация образовательного портала, как третье условие, обеспечила создание коммутационного портала и его сервисов на основе сервера ГОУ «КРИПО» [4].

Преимущества использования информационных порталов основывалось на том, что они позволяют: структурировать данные, находящиеся в базе данных и предоставлять их в удобной для использования форме; отслеживать, извлекать и фильтровать информацию из Интернет, основываясь на требованиях пользователей; обеспечивать всеобщий доступ к открытой информации, ограниченный лишь возможностями сети; использовать графические, аудио и видео средства представления инфор-

мации и единую универсальную программу - Web-браузер для работы со всеми видами информации. Таким образом, порталная технология позволила максимально приблизить ресурсы к пользователям, обеспечить интеграцию информационной сущности организации, организовать отношения внутри рабочих и информационных групп, создавая условия для единого информационного пространства [3].

Портал характеризовался: общедоступностью и открытостью, обеспечивая возможность использования технического решения и его компонентов с ориентацией на Web-технологии и свободно распространяемые программные продукты; комплексностью с возможностью охвата всех этапов обучения и участников процесса обучения; настраиваемостью и изменемостью – для адаптации к потребностям любого учреждения ПО и обучающегося; простым и понятным интерфейсом пользователя; наличием максимального количества пользовательских сервисов. Использование данных условий позволило существенно преобразить традиционную схему организации процесса повышения квалификации и переподготовки, обеспечив разработку и реализацию на практике вариативной структуры образовательного процесса учреждения ДПО с компонентами, обеспечивающими автоматизацию большинства процессов.

Практическая проверка сформированных организационно-педагогических условий была обеспечена разработкой и применением вариативной структуры образовательного процесса учреждения ДПО.

К особенностям рассмотренных вариантов структуры образовательного процесса были отнесены: модульный характер реализуемых образовательных программ; использование групповых и сетевых форм работы с опорой на коммуникативную и рефлексивную деятельность обучающихся; участие профессионально-педагогических работников во время обучения и послекурсовой деятельности в интернет-конференциях, форумах, чатах, вебинарах и других формах сетевого взаимодействия; сочетание очной подготовки в области ИКТ и дистанционного освоения индивидуальных образовательных программ по индивидуальным траекториям и маршрутам с использованием средств ИКТ.

Все варианты структуры образовательного процесса функционировали в рамках сформированной информационной образовательной среде, основывались на механизмах использования сетевой информационной системы, сервисов образовательного портала профессионального образования, сочетании очно-заочных форм обучения и различались степенью интеграции и уровнем использования в них современных средств ИКТ. При структурировании вариантов основное внимание было уделено разработке методов формирования индивидуальных образовательных траекторий и индивидуальных образовательных маршрутов освоения выбранных программ, а также учету исходных параметров обучающихся. Результативность подходов была проверена в ходе эксперимента в процессе формирования ИКТ-компетентности педагогов ОУ ПО, как одной из ключевых компетентностей педагогического работника.

В ходе эксперимента мы проанализировали функционирование разработанных вариантов построения образовательного процесса на основе применения совокупности статистических данных и результатов эвристической оценки с учетом субъективных представлений экспертов о степени профессионального соответствия подготовленного профессионально-педагогических работников занимаемой должности и требуемой квалификации в области применения ИКТ. Полученные результаты (количественные и качественные) подтвердили правильность принятых решений и реализованных подходов и положительные тенденции, вызванные комплексным внедрением ИКТ в процесс повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических кадров.

Полученные результаты подтвердили соответствие возможностей ДПО возрастающим требованиям к системе образования со стороны формируемого российского информационного общества; обеспечили разработку теоретико-методологических основ применения в педагогической деятельности информационных ресурсов, средств по их использованию; учет системного характера информационных процессов при развитии компонентов информационной образовательной среды учреждения ДПО профессионально-педагогических кадров; возмож-

ность проявления творческой активности, самостоятельности и индивидуальности при использовании типовых подходов и технологий профессионально-педагогическими работниками; использование широких возможностей средств ИКТ в образовательной практике.

Литература

1. Дочкин, С. А. Концепция модернизации дополнительного профессионального образования: сущность, особенности, реализация [Текст] : монография / С. А. Дочкин. – СПб. : Арден, 2009. – 294 с.

2. Захарова, И. Г. Формирование образовательной среды университетского комплекса

на базе Web-сервера [Текст] / И. Г. Захарова // Образовательные технологии : сб. науч. трудов. – Воронеж : изд-во ВГПУ, 2002. – № 6. – С. 12-15.

3. Корпоративные информационные порталы [Электронный ресурс] – e-Commerce.ru: Корпоративные информационные порталы. – Режим доступа: http://www.e-commerce.ru/biz_tech/implementation/management/corp_portal.html.

4. Панина, Т. С. Формирование ИКТ-компетентности педагогических работников системы профессионального образования [Текст] : монография / Т. С. Панина, С. А. Дочкин, Л. Н. Вавилова, Л. П. Вашлаева; под общ. ред. Т. С. Паниной. – Кемерово : изд-во ГОУ «КРИПО», 2008. – 336 с.

УДК 378.091.398
ББК 74.585

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВАРИАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ КАДРОВ

Костюкова Т. П., Полякова С. В.

Аннотация. В статье рассмотрены основы вариативного и адаптивного обучения, выявлены их различия.

The article describes the theoretical basics of divergent and adaptive training, revealed their differences.

Ключевые слова: вариативное обучение, адаптивное обучение, обучаемый, переподготовка кадров

Divergent training, adaptive training, learner, retraining

Как правило, функционирование любой организационно-образовательной системы (ООС), в частности, системы переподготовки кадров осуществляется в условиях воздействия различного рода внешних факторов, проявление которых некоторым образом влияет на достижение целевой функции системы (получение специальности), вплоть до полной потери её функциональности. В интересах минимизации воздействия внешних факторов возможна либо определённая корректировка функциональности самой системы ООС, либо использовании специальных систем.

В статье рассмотрены вопросы формирования модели процесса рискованного функционирования ООС в условиях воздействия внешних факторов, позволяющей корректно учитывать возможности обеспечения устойчивости ООС специальной системой при ограничениях на нестационарность рассматриваемых процессов.

Функционирование ООС S в условиях воздействия различного рода внешних факторов F может привести к безвозвратной потере ООС своих функций. Устойчивость ООС обеспечивает специальная система S_S мер, направленных на обеспечение качества предоставления образовательных услуг.

Предполагая, что ООС представляет собой множество структурно и функционально взаимосвязанных систем. В качестве ограничений при моделировании примем, что воздействие внешних факторов на элементы ООС происходит поочерёдно. В соответствии с этим динамическая модель процесса потери функциональности m_1 элементов ООС представима в виде ориентированного графа состояний.

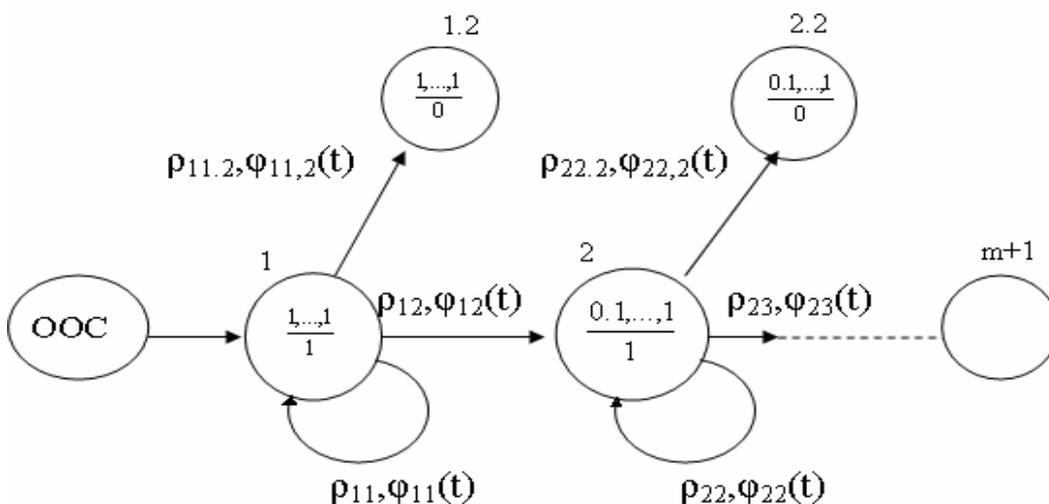


Рис. 1. Граф состояний, отражающий процесс потери функциональности элементов ООС в результате воздействия внешних факторов

На рисунке 1 состояния $1, 2, \dots, m+1$ и $1.2, 2.2, \dots, m_1.2$ (в виде дроби) отражает состояние элементов ООС и факт нейтрализации воздействия внешних факторов F системы S_S . При этом числитель отражает состояние ООС, а знаменатель отражает состояние внешних воздействий.

В данной системе переход из одного состояния в другое происходит случайным образом. Вероятность перехода определяется последовательностью его предыдущих состояний [1].

Вероятность p – вероятность возникновения события, φ – вероятность преодоления события.

Горизонтальные состояния (события), располагающиеся от ООС от 1 до $m+1$ – это своего рода "причины", "сподвигшие" обучаемого к получению образования. К ним относятся:

- экономический кризис. Данное экономическое явление оказало серьёзное воздействие на трудовой потенциал практически всех стран земного шара. С самого его начала тысячи, сотни тысяч людей стремительно стали терять трудовые места. В связи с этим появилась широкая необходимость в переподготовке кадров:

- изменение структуры рынка труда. Данное явление происходит в результате перенасыщения рынка труда специалистами некоторых профессий;

- социальная необходимость;

- научно-технический прогресс (потребность осваивать новые технологии);

- личный интерес (вдруг пригодятся, новые знания, обмен опытом с профессионалами и возможность расширить инструментарий);

- возможность профессионального продвижения (повышения зарплаты или других бонусов) и т.д.

В случае, если возникнет одно из событий, то необходим план мероприятий, чтобы преодолеть ещё одно событие – это его преодоление, то есть его осуществление. Например, обучаемый направлен организацией на переподготовку. Однако обучаемый может пройти переподготовку, а может и нет. Данное событие имеет вероятность φ .

Однако формы обучения, приемлемые для

учащихся и студентов (модель обучения) не удовлетворяет требованиям взрослых. Как часто мы слышим от друзей и коллег, да и сами порой говорим себе: «Нет, я уже слишком стар, чтобы учиться. Память не та, да и трудно долго сидеть, слушая преподавателя». Только услышав слово «учёба», сразу представляем ряды парт и лектора, стоящего перед аудиторией, хотя с такого рода «учёбой» мы связаны лишь 10-15 лет своей жизни. Если подумать о детях, которые ещё не пошли в школу, нам и в голову не придёт сажать их за парты и заставлять на протяжении 45 минут слушать лекцию учителя. И это вовсе не означает, что они «не могут учиться», просто они делают это по-другому. Так же и взрослый человек имеет свои особенности. Он тоже учится всю свою жизнь, но делает это по-другому. Пытаясь усадить его за парту, как школьника или студента, и заставить молча слушать нас, результат этого – неудовлетворенность, разочарование и убеждение, что «мне уже поздно учиться». Да, мы и сами видим, что наши усилия не достигают желанного результата, но просто не знаем, как же сделать иначе.

В то время как педагогические принципы в основном и главным образом регламентируют деятельность обучающего, принципы обучения взрослых заключаются в том, что они определяют деятельность организации процесса обучения:

- нацеленность на результат (обучаемый изначально знает, какой результат он получит после завершения обучения);

- «главенство самостоятельного обучения», когда именно самостоятельная деятельность обучающихся становится основным видом учебной работы взрослых;

- организация совместной работы, связанной с планированием, реализацией и оцениванием процесса обучения;

- опора на опыт обучающегося, который используется в качестве одного из источников обучения;

- индивидуализация обучения: каждый обучающийся совместно с преподавателем, а в некоторых случаях и со своими товарищами создаёт индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образова-

тельные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности каждого;

- системность обучения, предполагающая соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов;

- контекстность обучения (термин А. А. Вербицкого); в соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий);

- актуализация результатов обучения, предполагающая безотлагательное применение на практике приобретенных знаний, умений, навыков, качеств;

- элективность обучения, означающая предоставление определенной свободы при выборе целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения и оценивания результатов;

- развитие образовательных потребностей; согласно этому принципу, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения того минимума, без освоения которого невозможно достижение поставленной цели, а процесс обучения строится в целях формирования новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели» [2].

Существует несколько уровней получения знаний, простой, средний и глубокий, каждый из которых предполагает приобретение определённой степени компетенций. Например, первый уровень – это уровень, где изучение материала происходит на уровне знакомства с материалом: общеобразовательные школы и т.д. Проходя различные эти ступени, происходит переход между способами обучения: от классического к адаптивного, а затем к вариативному.

Вариативное обучение предполагает, что

обучаемый сам определяет способы получения образования, его направление, а главное он знает, какого результата желает получить. Вариативный подход в обучении означает, с одной стороны, право личности на обучение в соответствии со своими особенностями, способностями, интересами, жизненными планами (профильное обучение); с другой стороны, многообразие, разноуровневость, дифференцированность заданий, возможность опережающего обучения (определения темпа освоения учебного материала), преэминентность форм обучения.

Мотивацией вариативного образования является стремление на превращение образования в главный ресурс достижения профессионального и личностного успеха человека в открытом обществе.

Вариативный подход в образовании понимается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности [3].

Вариативное обучение позволяет решить ряд актуальных задач образования:

- предоставляет возможность регулировать учебную нагрузку обучающихся;

- предусматривает различные формы работы по обеспечению успешности и повышению мотивации обучающихся к образованию;

- максимально удовлетворяет образовательные потребности и интересы обучающихся;

- способствует эффективному решению вопросов социализации обучающихся, созданию условий для роста их самостоятельности и самоорганизации.

В ходе реализации вариативного обучения используются следующие виды работ (рис. 2):

- индивидуальные дополнительные задания;

- дифференцированная по характеру самостоятельная работа;

- задания разной степени сложности;

- индивидуальные графики выполнения учебного плана;

- лабораторно-практические занятия по «свободному» расписанию без ограничения времени работы обучаемых;

- учебно-исследовательская работа в рамках учебного процесса.

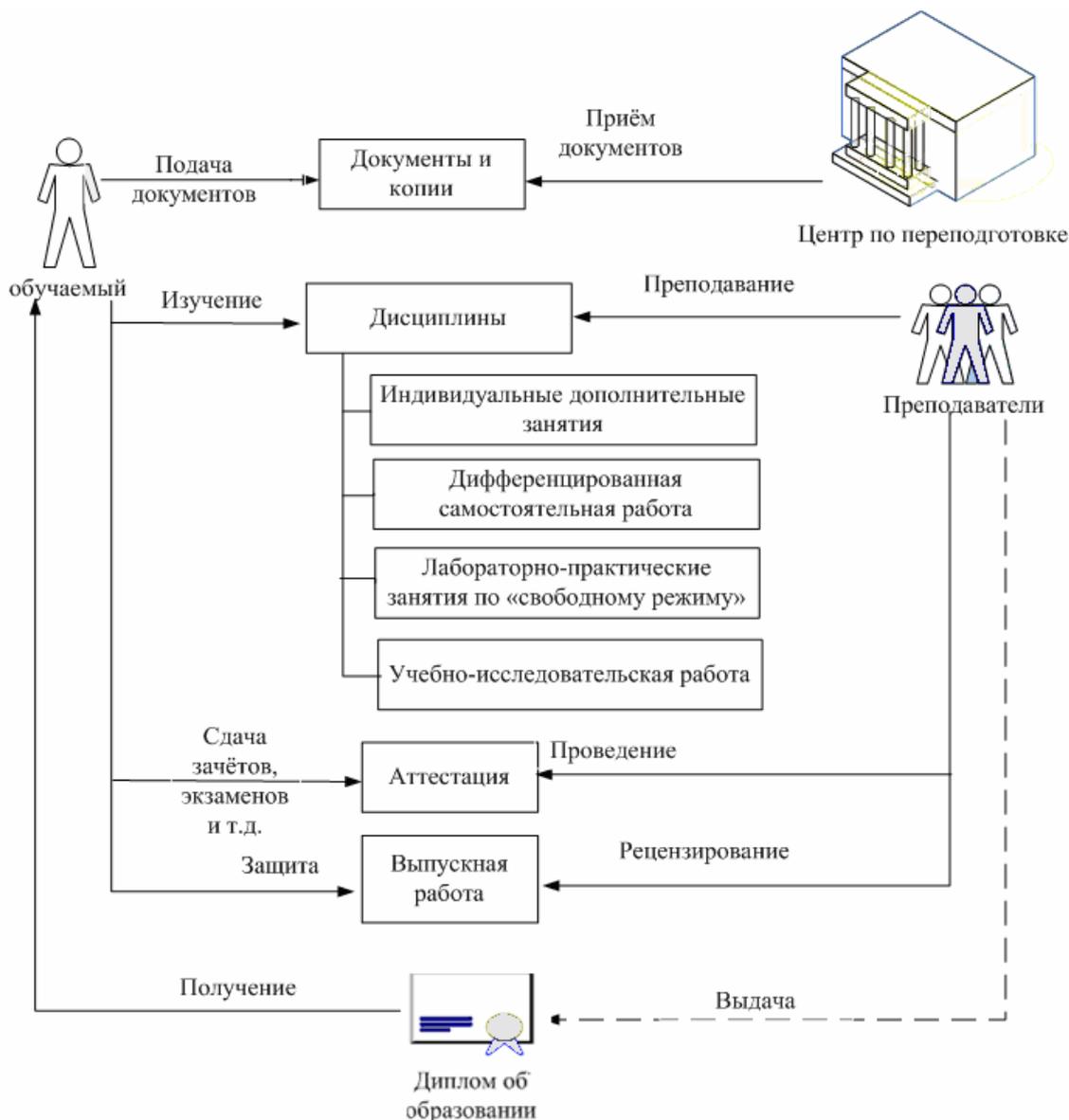


Рис. 2. Модель вариативного обучения

На рисунке представлен процесс получения образования обучающимся. Первый этап обучения предполагает выбор обучаемым специальности и учебного (образовательного) учреждения. Следующий этап – это подача соответствующих документов (при необходимости). И последний – этап: сам процесс образования – изучение дисциплин, аттестация (в виде сдачи зачётов, экзаменов, курсовых работ и т.п.) и защита выпускной работы.

В отличие от классического образования (организация учебного процесса, при которой для проведения занятий учащиеся группируются в коллективы, сохраняющие свой состав в

течение установленного периода времени, обычно учебного года, – классы, а ведущей формой обучения является урок [4]), вариативное образование не просто заменяет принятые нормы образования (обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объём учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений и т.д.) антинормами, а помогает личности обрести иные пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире.

Адаптивное обучение (обучение, ориентированное на личность) – это педагогическая

система, которая способствует эффективному индивидуальному обучению (один из важнейших элементов подготовки квалифицированных специалистов). Адаптивное обучение подразумевает «приспособление» обучаемого к процессам и способам обучения, к предметной области изучаемой дисциплины и т.д. Данная система позволяет учитывать уровень и структуру начальной подготовленности, оперативно отслеживать результаты текущей подготовки. Это позволяет рационально подбирать задания и упражнения для дальнейшего быстрого продвижения.

Недостаточная информированность о реальном уровне знаний обучаемых и естественные различия в их способностях усвоить предлагаемые знания стали главной причиной появления адаптивных систем, основанных на принципе индивидуализации обучения. Этот принцип трудно реализуем в рамках традиционной классно-урочной форме – лекционных и групповых.

В современном варианте адаптивные формы появились недавно, как результат взаимосвязи таких прогрессивных тенденций, как: компьютеризация образования, возрастание роли развития теории педагогических измерений и т.д.

Характерной особенностью адаптивного обучения является нацеленное на максимальное раскрытие сильных и слабых сторон учебно-познавательной деятельности обучаемых, а так же её стимулирование и активизацию. На таких занятиях монолог преподавателя заменяется диалогом с обучаемыми. Адаптивная модель позволяет более гибко и точно давать знания обучаемым, используя необходимое количество заданий, не всегда равное числу заданий при классическом обучении [5].

Отличительные черты вариативного обучения от адаптивного (на наш взгляд) следующие:

1. Обучаемый, при адаптивном обучении вынужден «приспосабливаться» к процессам и способам обучения, к предметной области изучаемой дисциплины и т.д., а при вариативном он сам выбирает (определяет) направления образования, способы его получения.

2. Вариативное обучение, в отличие от адаптивного, – это более индивидуализированная модель обучения, то есть обучаемый, в основном, работает самостоятельно, согласно разработанному индивидуальному плану.

Таким образом, авторы рекомендуют рассматривать процесс обучения взрослых как некоторую последовательность действий, включающих в себя взаимодействие обучаемых (их цели, возможности) внешних факторов, вызывающих или необходимость обучения, или события, им препятствующие, и организационно-образовательной системы, обеспечивающей достижение цели обучения.

Литература

1. Карпов, Ю. Г. Теория автоматов [Текст] / Ю. Г. Карпов – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.
2. Змеев, С. И. Андрагогика: становление и пути развития [Текст] / С. И. Змеев // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 66-67.
3. Федеральный институт развития образования [Электронный ресурс] // <http://www.firo.ru>.
4. Большая советская энциклопедия образования [Электронный ресурс] // <http://bse.sci-lib.com>.
5. Международный журнал «Программные продукты и системы» [Электронный ресурс] // <http://www.swsys.ru>.

УДК 371.12
ББК 74.3

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Маркевич И. Д.

Аннотация. В статье анализируется существенная сторона педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями квалифицированным педагогом. Качественная характеристика педагога специального коррекционного образования дает возможность увидеть общее и особенное в профессионально-педагогической деятельности. Педагог как учитель осуществляет обучение и воспитание учащихся с учетом преподаваемого предмета, способствует социализации, выбору и освоению профессиональных программ с учетом отклонения в развитии ребенка, предварительно составив педагогическую характеристику обучающемуся.

The essential side of the process of pedagogical assistance to children with physically challenged of competent teacher is analyzed in the article. This qualification characteristic of the teacher of special correctional education makes it possible to see general and especial in the professional pedagogical activities. The teacher provides training and education of pupils with taking into account a school subject, he promotes socialization, alternative and mastering of professional programmers with taking into account aberration in intellectual development of children, drew up a pedagogical diagnosis for this aberration beforehand.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями, способствовать социализации, освоение профессиональных программ с учетом отклонения, педагогическая характеристика.

Pedagogical assistance, children with physically challenged, promotes socialization, professional programmers with taking into account aberration, pedagogical diagnosis for this aberration.

Определяя уровень профессиональной компетентности современного педагога специального (коррекционного) образовательного

учреждения, необходимо уточнить предмет деятельности педагога, в понимание которого жизнь всё время вносит коррективы. С одной стороны, будучи посредником между некоторой областью культуры и формирующимся человеком, педагог обязан: ориентироваться в предмете, который он преподаёт, в современных подходах и методике преподавания; с другой стороны, знать законы развития ребёнка и специфические механизмы усвоения данного предмета, так как без учёта закономерностей психического и личностного развития обучающихся с особыми образовательными возможностями образовательный процесс будет представлять лишь свод правил и приёмов, лишённых конкретного содержания; владеть самой собой, знать свои возможности и потенциал и, безусловно, быть носителем нравственности, педагогической этики и культуры.

Для педагога специального образования собственная нравственная образованность является источником профессиональных решений. К такого рода этико-педагогическим качествам можно отнести: любовь к профессии (мотивация профессиональной деятельности), уважение к ребёнку (принятие его как личности), чувство меры и рефлексии себя в педагогическом пространстве (педагогический такт), способность к обретению авторитета (истинного, а не ложного), способность к рефлексии своего профессионального поведения, его педагогической целесообразности.

Профессиональная зрелость и профессиональная компетентность возникает у специалиста любого профиля только на практике, когда педагог вносит вклад в реализацию заданного государством проекта развития педагогической системы – в программу, текст учебника, методику и так далее – трансформируя материал культуры с учётом реальной ситуации развития детей, с которыми он работает, акцентирует внимание на тех ценностях и видах культурно-

го опыта, которые наиболее актуальны на данном этапе социализации его воспитанников.

Профессиональная компетентность формируется в деятельности, в среде и отношениях, которые создают условия для её развития. Как показывает опыт, чтобы сделать специалиста компетентным, нужно включить его в проектирование – в целостный инновационный процесс, предполагающий создание и совершенствование, в том числе и проектирование, так как в проектной деятельности возникает ситуация развития компетентности, в процессе которой развивается способность к рефлексии, целеобразованию, выбору решения.

Решая проблемы педагогической компетентности специалиста специального (коррекционного) ОУ, необходимо анализировать феномен современной педагогической реальности.

Различия технологий оценки профессиональной компетентности основываются, прежде всего, на концепциях и стратегиях развития образования, изложенных в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года.

В соответствии с Концепцией модернизации российского образования основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Профессия педагога характеризуется несколькими более или менее подробными перечнями педагогических компетенций. Они содержатся, например, в Федеральном стандарте высшего педагогического образования, в «Требованиях к педагогическим работникам образования при присвоении им квалификационных категорий» (Приказ Минобрнауки РФ и Госкомвуза РФ от 14 декабря 1995 г. № 622/1646). Эти перечни педагогических компетенций можно рассматривать лишь как необходимый набор профессиональных компетенций среднестатистического педагога России. Они не могут

претендовать на исчерпывающую полноту хотя бы потому, что изначально не учитывают всего многообразия педагогических (и даже шире – социальных) обстоятельств, влияющих на состояние и особенности функционирования региональных и муниципальных систем образования, и тем более не могут учитывать степень зрелости педагогических коллективов, многообразии личностных качеств педагогов.

Адаптированный к конкретным условиям деятельности педагога специального образования перечень педагогических компетенций, обеспечивающий его результативные профессиональные действия в типичных для данной образовательной системы (региональной, муниципальной), конкретного образовательного учреждения педагогических ситуациях, назовем достаточным (оптимальным) перечнем педагогических компетенций.

При разработке требований к квалификации педагогических работников специальных (коррекционных) образовательных учреждений за основу были взяты упомянутые выше аналогичные федеральные требования, но, учитывая качественный состав педагогических кадров вышеназванных учреждений, уровень научно-методического обеспечения образовательной деятельности, возможность для каждого педагога получить необходимую профессиональную консультацию на всех уровнях единой методической службы области и при желании повысить квалификацию на курсах переподготовки по смежной специальности.

Перечень педагогических компетенций, соответствующий требованиям к квалификации педагогических работников специальных (коррекционных) образовательных учреждений, содержит некоторые педагогические компетенции, превышающие профессиональный стандарт высшего педагогического образования. В их числе педагогические компетенции, проявляющиеся в практической образовательной деятельности:

- в умениях применять современные методы и средства педагогической диагностики обучения и воспитания;
- разрешать педагогические ситуации, учитывая различные по уровню развития, склонностям, способностям и состоянию здоровья категории учащихся, в том числе путем

применения разноуровневых учебных программ;

— саморегуляции.

Нами разработана с учётом компетентного подхода применительно к претендентам на высшую квалификационную категорию модель базисных компетенций. Эти педагогические компетенции несут в себе определенную универсальность. Условия реализации этих компетенций не являются слишком ограниченными или слишком специализированными. Между тем многообразие жизненных ситуаций и обстоятельств, постоянно растущие претензии общества к системе специального (коррекционного) образования настолько разнообразят педагогическую практику, что односторонняя приверженность педагогическим компетенциям широкого спектра нередко становится сдерживающим фактором в процессе совершенствования профессионального мастерства педагога. Ведь вполне очевидно, что педагогические ситуации и порождаемые ими педагогические проблемы, с которыми приходится сталкиваться педагогам в массовой школе, существенно различаются от позиций педагога коррекционной школы. Эти различия являются отражением присущих специальным (коррекционным) образовательным учреждениям особенностей, связанных, в том числе и с необходимостью организации учебного процесса в разновозрастных группах, как правило, неоднородных по уровню познавательных способностей, и с объективной необходимостью реализации принципа дифференцированного обучения. Это означает, что педагогу в своей профессиональной деятельности приходится сталкиваться с педагогическими проблемами, имеющими специфический характер. При этом, с одной стороны, как педагог, работающий в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, он обязан быть носителем педагогических компетенций специального (коррекционного) образования (общих для всех педагогов), с другой — для разрешения специфических педагогических ситуаций, возникающих в образовательном учреждении, он должен демонстрировать адекватные профессиональные умения и, следовательно, быть носителем специфических педагогических компетенций. Отсюда следует, что достаточный перечень педагогических компетенций для педагога коррекционного образова-

тельного учреждения должен содержать помимо педагогических компетенций, составляющих достаточный перечень компетенций среднестатистического педагога, дополнительные специфические педагогические компетенции.

На основе изложенного выше профессиональную компетентность педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения мы определили как совокупность профессиональных компетенций широкого спектра (базовых для всех педагогов образовательного учреждения) и специфических педагогических компетенций, обеспечивающих умение разрешать специфические для учреждения педагогические проблемы, являющиеся следствием специфических для коррекционных школ педагогических ситуаций.

К специфической, по нашему мнению, для педагога специальной (коррекционной) школы относится педагогическая компетенция, связанная с умением адаптировать учебный материал по преподаваемому учебному предмету к психофизическим особенностям обучающихся со сложными нарушениями в развитии. Анализ профессиональных затруднений педагогов, связанных с этой стороной их деятельности, показал, что нередко отсутствие педагогического умения разрешить конкретную педагогическую ситуацию свидетельствует не только о неумении адаптировать учебный материал к особым образовательным потребностям обучающихся, но и с серьезными пробелами в базовой теоретической и методической подготовке педагога.

При разработке базовых профессиональных компетенций одна из наиболее сложных проблем заключалась в том, чтобы от больших перечней функциональных задач и компетентностей перейти к малопараметрической модели, в которой выделены следующие блоки:

Базовые компетентности педагога специального (коррекционного) ОУ.

1. Личностные качества:

- вера в силы и возможности обучающихся,
- интерес к внутреннему миру обучающихся,
- открытость к принятию других позиций, точек зрения (неидеологизированное мышление педагога),
- общая культура,
- эмоциональная устойчивость,

– позитивная направленность на педагогическую деятельность, уверенность в себе.

2. Постановка целей и задач педагогической деятельности:

– умение ставить педагогические цели и задачи сообразно возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся,

– умение обеспечить успех в деятельности,

– компетентность в педагогическом оценивании.

3. Мотивация учебной деятельности:

– умение обеспечить успех в деятельности,

– компетентность в педагогическом оценивании,

– умение превращать учебную задачу в личностно-значимую.

4. Информационная компетентность:

– компетентность в предмете преподавания,

– компетентность в методах преподавания,

– психологическая компетентность педагога,

– умение вести самостоятельный поиск информации.

5. Разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений:

– умение разработать образовательную программу, выбрать учебники и учебные комплекты,

– умение принимать решение в различных педагогических ситуациях.

6. Компетенции в организации учебной деятельности:

– компетентность в установлении субъект-субъектных отношений,

– компетентность в обеспечении понимания педагогической задачи и способах деятельности,

– компетентность в использовании современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса.

Изложенное выше, на наш взгляд, убедительно доказывает, что педагогу коррекционной школы в его профессиональной деятельности постоянно приходится сталкиваться со специфическими педагогическими проблемами, порождающими специфические педагогические

ситуации, которые он по долгу службы обязан результативно разрешать. Способность к результативному разрешению конкретной педагогической ситуации посредством основанного на профессиональных знаниях профессионального умения мы назвали педагогической компетенцией.

Мы предлагаем следующие критерии эффективности профессиональной деятельности учителя – дефектолога.

1. Условия осуществления работы учителя – дефектолога в ОУ:

– разработка теоретических основ коррекционно-образовательного процесса, наличие учебных и учебно-методических пособий, адаптированных методик;

– наличие нормативных документов, регламентирующих цели, содержание и режим деятельности учителя-дефектолога.

2. Наличие необходимого материально-технического обеспечения диагностической работы. Владение диагностическим инструментарием.

3. Критерий: «эффективное использование современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникативных, в коррекционно-образовательном процессе»:

– наличие современных педагогических технологий,

– динамика развития детей.

4. Использование информационных технологий.

О реальном уровне использования информационных технологий в учебном процессе можно также судить по оснащенности компьютерной техникой (по количеству учащихся на персональный компьютер), готовности преподавателей к использованию информационно-коммуникационных технологий (доле преподавателей, владеющих навыками работы на персональном компьютере).

Содержание критерия.

Под доступностью качественного образования предлагается понимать совокупность условий, созданных общеобразовательным учреждением для того, чтобы обучающиеся в нем дети имели возможность освоить инновационные образовательные программы, обеспечивающие их успешное развитие в соответствии с

возрастными и индивидуальными особенностями.

Об уровне доступности качественного образования, созданного в учреждении, можно судить по:

— характеру реализуемых им образовательных программ (содержанию и технологиям);

— наличию вариантов коррекционно-развивающих программ для групп обучающихся с различной степенью дефекта в развитии, то есть полноте удовлетворения их особых образовательных потребностей;

— качеству реализации программ, которое, в свою очередь, обуславливается качеством преподавания.

Внутренним условием, обеспечивающим качественную реализацию образовательных программ, является также их преемственность и завершенность, которая обеспечивается использованием учебно-методических комплектов одной линии; сочетание общепедагогических и специальных принципов; позитивное отношение родителей.

Таким образом, чем более дифференцированной и вариативной будет система образования в специальном (коррекционном) ОУ, тем целостнее и завершеннее реализуемые в ней программы, выше квалификация, а также заинтересованность в качественной работе его учителей, тем выше будет вероятность того, что обучающиеся в нем дети получат качественное образование.

5. Формы участия в коррекционно-образовательном процессе учреждения.

6. Участие в научно-исследовательской и методической работе. Формы обобщения опыта.

7. Работа над методической темой.

8. Соответствие результатов деятельности учителя – дефектолога намеченным целям и нормативным требованиям.

Анализ профессиональных затруднений педагогов, связанных с этой стороной их деятельности, показал, что нередко отсутствие педагогического умения разрешить конкретную педагогическую ситуацию свидетельствует не только о неумении адаптировать учебный материал к особым образовательным потребностям обучающихся, но и с серьезными проблемами в базовой теоретической и методической подготовке педагога.

Литература

1. Адольф, В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. А. Адольф. – М., 1998.

2. Венда, В. Ф. Перспективы развития психологической теории обучения операторов [Текст] / В. Ф. Венда // Психологический журнал. – 1980. - Т. 1. - № 4.

3. Винокуров, А. И. Мотивация к самообразованию и система повышения квалификации учителя [Текст] / А. И. Винокуров // Развитие дополнительного педагогического образования в России: Проблемы и перспективы: материалы юбилейной науч.-практ. конф. - М., 1998.

4. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1997.

5. Годник, С. М. О сущности профессионально-педагогической деятельности [Текст] / С. М. Годник // Приобщение к педагогической профессии: практика, концепции, новые структуры. – Воронеж, 1992.

6. Журавлев, В. И. Педагогика в системе наук о человеке [Текст] / В. И. Журавлев. – М., 1990.

8. Козберг, Г. А. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2000.

9. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – П., 1987.

Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 37.01
ББК 74.202

СТАНДАРТЫ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ: ОСНОВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОБЪЕКТ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Скрипова Н. Е., Корнилова Л. В.

Аннотация. Основная образовательная программа начального общего образования определяет достижение планируемых результатов начального общего образования, содержание, организацию образовательного процесса и направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное воспитание младших школьников. Являясь моделью образовательного пространства, призвана обеспечить единство образовательного пространства России.

The basic educational program of the initial general education defines achievement of planned results of the initial general education, the maintenance, organization of educational process and is directed on formation of the general culture, spiritually-moral education of younger schoolboys. Being model of educational space, it urged to provide unity of educational space of Russia.

Ключевые слова: основная образовательная программа, начальное общее образование, требования к структуре основной образовательной программы, объекты нормирования: планируемые результаты, базисный учебный план, программа развития универсальных учебных действий, примерные учебные программы, программа воспитания и социализации, программы внеурочной деятельности, система и модели оценки.

The basic educational program, the initial general education, requirements to structure of the basic educational program, objects of rationing: planned results, the basic curriculum, the program of development of universal educational actions, approximate curriculums, the program of education and socialization, the program of after-hour activity, system and estimation models.

Идеология Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС, Стандарт), в котором помимо принципиально нового взгляда на духовно-нравственное воспитание, определения его как конвенциональной нормы – общественного договора, вводится новое понятие «основная образовательная программа», через совокупность требований, обязательных при их реализации.

Что побудило разработчиков ФГОС обратиться к проектированию «основных образовательных программ»? В чем новизна решаемой задачи? Отличаются ли основные образовательные программы от действующих (вот уже более десятилетия) обязательных образовательных минимумов по каждому предмету?

Темой нашего исследования является рассмотрение содержания понятий «основная образовательная программа», «структура основной образовательной программы», «примерная основная образовательная программа начального общего образования», «требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования». Значимость нашего исследования подчеркивается тем обстоятельством, что основная образовательная программа, являясь моделью школьного образовательного пространства, объектом стандартизации начального общего образования, проходит «сквозной содержательной составляющей» Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Рассмотрим, во-первых, законодательные изменения и нормативные основания понятий

«основная образовательная программа», «структура основной образовательной программы», «примерная основная образовательная программа начального общего образования», «образовательная программа».

В п. 1 ст. 7 Закона Российской Федерации «Об образовании» (далее Закон «Об образовании») указывается «В Российской Федерации устанавливаются федеральные государственные образовательные стандарты, представляющие собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию» [1].

Также отмечается «Федеральные государственные образовательные стандарты... должны обеспечивать преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего... образования» [1].

Далее даётся представление о структуре основной образовательной программы: «Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объёму, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса» [1].

Обращаясь к истории вопроса, можно отметить, что со времени введения Закона «Об образовании» (1992 г.) в толковании термина «основная программа» произошли существенные изменения:

1. Зафиксировано понимание образовательной программы как компонента структуры системы образования Российской Федерации (ст. 8 гл. 2 Закона «Об образовании»). Также указано, что система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ различных уровня и направленности, стандартов и федеральных государственных требований. А также «сети реализующих их учреждений, органов, осуществляющих управление, объединений юридических лиц, общественных и государственных

объединений, осуществляющих деятельность в области образования». Таким образом, «образовательная программа» выделена как часть системы образования. Это важный момент, который необходим для понимания всего, о чём будет сказано ниже.

2. Концептуально ФГОС теперь включает три группы требований. Значит, в ФГОС нет того содержательного нормативно-методического блока (обязательный минимум содержания образования), который определял бы деятельность школы в любом уголке нашей страны, тем самым охраняя единство ее образовательного пространства. Ст. 7 Закона «Об образовании» лишь определяет «основную образовательную программу» в качестве структурного компонента ФГОС.

3. Ст. 9 Закона «Об образовании» подробно разъясняет, в чём состоит своеобразие и назначение образовательных программ: образовательная программа определяет содержание образования определенных уровней и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на «общеобразовательные и профессиональные», равно как на «основные и дополнительные». Позиция п. 6 ст. 9 введена законодателями в 2007 г. «Основные общеобразовательные программы начального общего ... образования обеспечивают реализацию ФГОС с учётом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся, воспитанников и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие духовно-нравственное развитие, воспитание и качество подготовки обучающихся» [1]. Раньше в тексте Закона «Об образовании» этого пункта просто не было.

В данном случае авторы новой редакции Закона «Об образовании», разработчики Федерального государственного образовательного стандарта ведут речь о системе регламентирующих норм федерального значения, о части системы образования страны.

Возникает утверждение: если образовательная программа объявлена частью системы образования и установлено, что она в себя включает, посредством каких структур реализуется, каким целям служит, то должен, по ло-

гике вещей, появиться и соответствующий документ с таким названием? То есть документ, консолидирующий школьное образование, обеспечивающий единство образовательного пространства страны и, в итоге, – достижение планируемых результатов общего образования на ступени начального общего образования. Ответ очевиден, но такого документа пока нет у работников образования.

Обращаясь к словарю терминов и понятий (Глоссарий ФГОС), мы не находим пояснения понятия «основная образовательная программа», а только «структуры основных образовательных программ», которая рассматривается как «комплект указаний, программ и требований, из которых состоит структура образовательных программ: состав программ, рамочное описание базовых компонентов образовательных программ начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, а также требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, в том числе, к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса» [1].

Важно добавить, что основная образовательная программа направлена на решение задач формирования общей культуры, адаптации личности к жизни в глобальном обществе, на создание основы для саморазвития и самосовершенствования обучающихся, осознанного выбора направлений продолжения образования и профессиональной деятельности. Далее в подтверждение нашего предположения можно отметить, что «основная образовательная программа начального общего образования в имеющем государственную аккредитацию образовательном учреждении разрабатывается на основе примерной основной образовательной программы начального общего образования» [4]. Уместно возникает вопрос «Какова структура примерной основной образовательной программы начального общего образования?».

В п. 5.2. ст. 14 Закона «Об образовании» указано «Примерные основные образовательные программы с учётом их уровня и направленности могут включать в себя базисный учебный план и (или) примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей)» [1]. Следовательно, достижение результа-

тов (личностных, метапредметных и предметных), задаваемых Стандартом применительно к освоению основной образовательной программы, обеспечивают примерные программы по отдельным учебным предметам. При этом примерные программы потому и называются примерными, что преподаватель может на их базе создавать уже свою рабочую программу.

Рассматривая следующий нормативный правовой акт «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования», мы находим следующие интересные для нас положения «основная образовательная программа начального общего образования определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени начального общего образования и направлена на формирование общей культуры, духовно-нравственное, социальное, личностное и интеллектуальное развитие обучающихся, создание основы для самостоятельной реализации учебной деятельности, обеспечивающей социальную успешность, развитие творческих способностей, саморазвитие и самосовершенствование, сохранение и укрепление здоровья обучающихся» [4].

Есть ещё образовательная программа образовательного учреждения (п. 7 ст. 32) [1]. Разработка и утверждение образовательным учреждением образовательной программы (правда, в тексте Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования предлагается термин «основная образовательная программа», что противоречит положениям Закона «Об образовании») осуществляется самостоятельно.

Изучение документов позволяет нам сделать вывод, что ключевым документом, определяющим как организационно-управленческую, так и содержательно-деятельностную составляющие миссию образования для каждого конкретного образовательного учреждения, выступает его образовательная программа. Она позволяет соподчинить входящие в нее учебную и внеучебную деятельности по достижению стратегической цели – раскрытию и развитию с их помощью человеческого потенциала каждого ученика и направленного на формирование именно тех ключевых и иных компетентностей, которые представляются наиболее актуальными в социаль-

но-культурной и социально-экономической перспективе.

Таким образом, образовательная программа образовательного учреждения становится свободной формой гражданского контракта между обществом (т.е. родителями в лице общественного совета) и образованием (т.е. педагогическим коллективом школы) относительно развития тех или иных компетентностей учащихся. Она демократично и открыто фиксирует цели и содержание образовательной политики школы. Мониторинг выполнения такой программы и анализ ее результативности дают объективную и прозрачную критериальную основу для оценки вклада каждого педагога в учебные и внеучебные достижения детей и одновременно выступают как концептуальная и фактологическая база публичного доклада директора перед социумом-заказчиком. Эти обстоятельства жестко определяют факт наличия в школе работоспособного, компетентного и ответственного общественного совета, наделенного полномочиями участвовать в совместной с педагогическим коллективом разработке образовательной программы и оценке ее социальной (социокультурной) эффективности.

Но это не та основная образовательная программа, по итогам которой выпускникам выдают документ государственного образца, а несколько иной – локальный документ каждого образовательного учреждения. Образовательная программа в имеющем государственную аккредитацию образовательном учреждении разрабатывается на основе примерной основной образовательной программы начального общего образования.

Структурно основная образовательная программа начального общего образования должна содержать следующие разделы:

- 1) пояснительная записка;
- 2) планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования;
- 3) базисный учебный план начального общего образования;
- 4) примерная программа формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования;
- 5) примерные программы отдельных учебных предметов;

6) примерная программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования;

7) примерная программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни;

8) примерная программа коррекционной работы;

9) система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» [4].

Особо хочется отметить, что все эти материалы носят сугубо рекомендательный характер. Иначе говоря, основная образовательная программа начального общего образования в предлагаемой редакции не является консервативным, жестким ограничителем для творчески работающего педагога. В нее могут включаться дополнительные компоненты, отражающие особенности и интересы субъектов Российской Федерации, школ разных типов и укладов — с учетом потребностей личности, общества и государства в общем образовании. Тем не менее, вплоть до сегодняшнего дня в Законе «Об образовании» нет положения о том, что основная образовательная программа является нормативно-правовым актом или документом, обязательным для исполнения везде и всеми. Она остается в этом смысле методическим документом, а потому лишь рекомендательным. Именно в этом «примерном» статусе заложены, на наш взгляд, все её плюсы, так как это позволит реализовывать стратегию и тактику развития различных образовательных учреждений, отдельных предметов.

Таким образом, мы можем обобщить, что основная образовательная программа — совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели, содержание и организацию образовательного процесса, достижение планируемых результатов и обеспечивающей выполнение ФГОС с учётом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и воспитанников. То есть, основная образовательная программа призвана конкретизировать требования ФГОС к результатам освоения основных образовательных программ, определить наиболее важные на каждом возрастном этапе харак-

теристики обучения и воспитания, важные именно с точки зрения личностного, духовно-нравственного, социального, познавательного, интеллектуального, коммуникативного, эстетического, физического и трудового развития школьников. Как раз данное обстоятельство предопределило отбор основных объектов нормирования, которые рассмотрены ниже.

В заданном аспекте рассмотрим требования к структуре основных образовательных программ, которые определяются как «система норм, регламентирующих содержание и организацию образовательного процесса, обеспечивающего достижение планируемых результатов общего образования» [4] и требования к разделам основной образовательной программы начального общего образования, содержание которых определяется блоком учебно-методической документации.

Считаем уместным рассмотреть содержание разделов основной образовательной программы, выделяя главные содержательные линии, на которые необходимо уделять внимание в условиях подготовки тьюторов (специалистов органов управления образованием, учителей начальных классов) в условиях введения в действие Стандарта второго поколения в начальное общее образование.

Пояснительная записка должна раскрывать цели реализации основной образовательной программы начального общего образования, конкретизированные в соответствии с требованиями Стандарта к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования.

Второй раздел программы посвящён планируемым результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. В данном разделе рассматриваются следующие вопросы: «Какие требования к образованию предъявляет Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования?», «Каких образовательных достижений мы ожидаем от всех выпускников начальной школы?», «Какие результаты начального образования подлежат итоговой оценке и в каких формах она может проводиться?».

Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны:

1) обеспечивать связь между требованиями Стандарта, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;

2) являться основой для разработки образовательных программ начального общего образования образовательных учреждений;

3) являться содержательной и критериальной основой для разработки рабочих программ учебных предметов, а также для системы оценки качества освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями Стандарта [3, с. 3].

На наш взгляд, уместно в данном разделе рассмотреть планируемые результаты освоения двух междисциплинарных программ – программы формирования универсальных учебных действий и программы по работе с информацией.

Программа формирования универсальных учебных действий (личностные и метапредметные результаты) предназначена при изучении всех без исключения предметов начальной школы. При этом у выпускников должны быть сформированы личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия как основа умения учиться. Сформированность универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования должна быть определена на этапе завершения обучения в начальной школе. Программа формирования универсальных учебных действий в период обучения в начальной школе разрабатывается образовательным учреждением самостоятельно [3, с. 14].

Чтение: работа с информацией. В результате изучения всех без исключения предметов в начальной школе выпускники приобретут первичные навыки работы с информацией. Они смогут осуществлять поиск информации, выделять и фиксировать нужную информацию, систематизировать, сопоставлять, анализировать и обобщать информацию, интерпретировать и преобразовывать ее. Выпускники получат возможность научиться строить умозаключения и принимать решения на основе самостоятельно полученной информации, а также приобрести первичный опыт критического отношения к

получаемой информации, сопоставляя ее с информацией из других источников и имеющимся жизненным опытом [3, с. 19].

Следующий раздел программы рассматривает Базисный учебный план начального общего образования. Он обеспечивает введение в действие и реализацию требований Стандарта, определяет общий объем нагрузки и максимальный объем аудиторной нагрузки обучающихся, состав обязательных учебных предметов и направлений внеурочной деятельности по классам (годам обучения) [4]. В некоторых материалах авторского коллектива, посвященных Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования можно встретить формулировку «базисный образовательный план». План действительно стал образовательным, но, однако в тексте Закона «Об образовании» он определяется как базисный учебный план.

Инновационностью базисного учебного плана является то, что школа должна давать не только знания, умения, навыки, которые преобладают в содержательных предметах, но должна учить ребенка и жить в этой жизни, и уметь социально адаптироваться. Внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное) в формах, таких как экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики и т. д.

Одним из разделов основной образовательной программы начального общего образования являются примерные программы отдельных учебных предметов, которые должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Примерные программы отдельных учебных предметов разрабатываются на основе:

- требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования;

- программы формирования универсальных учебных действий [4].

Примерные программы отдельных учебных предметов призваны обеспечить возможности

вариативной реализации содержания образования. Образовательные учреждения на основе примерных программ разрабатывают рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).

Новой для образовательных учреждений является Примерная программа духовно-нравственного развития (следующий раздел), воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, которая должна быть направлена на обеспечение духовно-нравственного развития обучающихся в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества.

В основу этой Программы должны быть положены ключевые воспитательные задачи, базовые национальные ценности российского общества.

Программа должна предусматривать приобщение обучающихся к культурным ценностям своей этнической или социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них гражданской идентичности и обеспечивать:

- создание системы воспитательных мероприятий, позволяющих обучающемуся осваивать и на практике использовать полученные знания;

- формирование целостной образовательной среды, включающей урочную, внеурочную и внешкольную деятельность и учитывающей историко-культурную, этническую и региональную специфику;

- формирование у обучающегося активной деятельностной позиции [2].

На основе примерной программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает соответствующую программу [ФГОС].

Одним из ключевых направлений развития общего образования, определенных национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» стало направление «Здоровье школьников». Одним из разделов основной образовательной программы является примерная

программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. Это комплексная программа формирования знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся на ступени начального общего образования как одной из ценностных составляющих, способствующих познавательному и эмоциональному развитию ребенка, достижению планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования [4].

На основе примерной программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает соответствующую программу.

Примерная программа коррекционной работы является содержательным ядром следующего раздела основной образовательной программы начального общего образования. Данная программа разрабатывается при организации обучения и воспитания в образовательном учреждении детей с ограниченными возможностями здоровья и направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования [4]. На основе примерной программы коррекционной работы образовательное учреждение самостоятельно разрабатывает соответствующую программу.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования должна предусматривать как оценку достижений обучающихся, так и оценку эффектив-

ности деятельности образовательного учреждения; а также позволять осуществлять оценку динамики учебных достижений обучающихся [4].

Таким образом, в тексте Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования определяется рамочное описание базовых компонентов основной образовательной программы начального общего образования, а также требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему. Более полное содержание каждого компонента основной образовательной программы представляется в нормативном сопровождении Требований к структуре основных образовательных программ.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст] / Ведомости Съезда народных депутатов Российской Федерации и Верховного Совета Российской Федерации, 1992, № 30, ст. 1797; Собрание законодательства Российской Федерации, 1996, № 3, ст. 150; 2007, № 49, ст. 6070.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / отв. ред. А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с..
3. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др. ; под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с. (Стандарты второго поколения).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru>

УДК 159.92
ББК 88.4+65.050.2

СИТУАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Шеломенцева И. И.

Аннотация. В статье обосновывается идея о том, что рассмотрение ситуации как предмета деятельности менеджера позволяет адекватно описывать его управленческую деятельность. Показана взаимосвязь ситуационных и личностных факторов в профессиональной деятельности менеджера.

The article substantiates the idea that the situation considered as an object of management allows to describe adequately its management activities. The interrelation of situational and personal factors in the professional activity manager is shown.

Ключевые слова: ситуация, уровни ситуации, классификация ситуаций, типология ситуаций, преобразование ситуации, напряженность ситуации, готовность субъекта действовать в данной ситуации.

Situation, the levels of the situation, classification of situations, types of situations, the transformation of situation, tension of the situation, the willingness of the subject to act in the given situation.

Проблема взаимосвязи личности и ситуации наиболее ярко проявляется в языке. В обыденной жизни сложилось устойчивое словосочетание «попадать в ситуацию», которое предполагает некоторую случайность, отсутствие участия собственно личности в этом действии. Но в той же повседневности существует словосочетание «готовить ситуацию», при этом подчеркивается активная роль личности.

Вопрос о соотношении ситуации и личности (детерминации поведения человека) является одним из основных в психологии, ответ на который ученые пытаются найти, начиная с 60-х гг. XX века. Традиционно выделяют две противоположные позиции: в первом случае, поведение человека рассматривается как детерминированное внутренними причинами – предпосылками, качествами или особенностями личности; во втором случае, поведение детерминруется внешними причинами или аспектами

ситуации. Х. Хекхаузен [8], разбирая подходы к анализу поведения человека, выделяет соответственно два самостоятельных направления в психологии: психоанализ и глубинная психология, которые традиционно принципиальное значение придают внутренним причинам поведения, бихевиоризм и последующие теории, которые развивают ситуационный подход.

Начало систематических исследований взаимосвязи ситуационных и личностных факторов связано с именем К. Левина в рамках теории поля. Его принципиальная точка зрения в том, что описание ситуации должно быть скорее субъективным, чем объективным, то есть ситуация должна описываться с позиций индивида, поведение которого исследуется, нежели с позиции наблюдателя. Жизненное пространство включает как человека, так и его психологическую среду (психологическое поле), поэтому для понимания и предсказания поведения человека необходимо рассматривать человека и среду как взаимосвязанные факторы. Известно равенство К. Левина: $B = f \cdot (P \cdot S)$, где поведение (B) является функцией (f) личности (P), ее потребностей, мотивов, качеств и т.п. и ситуации (S), точнее, определения субъектом данной ситуации.

Опираясь на исследование Д. Магнуссона [7], Н. В. Гришина выделяет следующие уровни ситуаций: 1) реальная ситуация в ее внешних, объективных проявлениях, как она может быть описана сторонними наблюдателями; 2) ситуация, как она воспринимается и переживается действующими индивидами; 3) ситуационный тип в его общих, лишенных конкретности характеристиках; 4) более широкое понимание ситуации как «жизненной ситуации» [3]. Она указывает, что ситуация – естественный фрагмент социальной жизни. Восприятие, интерпретация и оценка индивидом ситуации определяется целостной системой его представлений об окружающем мире, в связи с тем, как человек определяет ситуацию, так он и действует: если субъект определил ситуацию как ре-

альную, его действия будут иметь реальные последствия.

Х. Хекхаузен в свою очередь пишет: «Поведение определяет не ситуация, которая может быть описана «объективно» или по согласованному мнению нескольких наблюдателей, а ситуация как она дана субъекту в его переживании, как она существует для него» [8, с. 71]. А это зависит от диспозиций субъекта: мотивов, интересов, установок, личностных конструктов, способности к переработке информации, планированию и др. Следовательно, термин «ситуация» имеет смысл только в связи с субъектом в деятельности.

Б. Ф. Ломов считает, что в качестве причин того или иного поведенческого акта выступает, как правило, не отдельное событие, а система событий или ситуация. При этом ситуация должна рассматриваться соотносительно со свойствами и особенностями того, кто в этой ситуации действует, и с самой его деятельностью. Дело в том, что ситуация, в которой осуществляется поведение, не сохраняется в неизменном виде. Напротив, она изменяется под влиянием поведения (деятельности), благодаря чему возникают новые воздействия на субъект [6, с. 121].

Переживания субъекта в ситуации как показатель единства личности и среды описал Л. С. Выготский. Рассматривая отношение ребенка к ситуации, он пишет: «Всякое переживание есть переживание чего-нибудь ..., но всякое переживание есть мое переживание. Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности» [2, с. 382-383].

Е. Ю. Коржова указывает, что после того как потребности субъекта запускают механизм образования актуальной ситуации, дальнейшее ее формирование теснейшим образом связано с возникновением личностного смысла. Определить ситуацию – увидеть ее суть (смысл); это созвучно с В. Франклом, который утверждал, что каждая ситуация характеризуется уникальным для человека смыслом этой ситуации.

В науке делаются различные попытки выделить элементы, определить типы и виды, произвести классификацию ситуаций. Например, в социальной психологии используется понятие

межличностной ситуации. Ю. Н. Емельянов выделяет следующие ее элементы: 1) цели участников и целевая структура ситуации, 2) правила, 3) роли, 4) схемы действий (репертуары), 5) последовательность взаимодействий (паттерны), 6) понятия как средства взаимопонимания, 7) коммуникативные коды 8) соотносительность с физической и предметной средой [4].

Традиционно указывается на два типа ситуаций: «сильные» и «слабые». «Сильные» – это те, в которых поведение человека в большей степени определяется особенностями ситуации, а «слабые» – те, в которых поведение больше определяется личностью человека [5]. Д. Магнуссон выделяет несколько типов ситуаций по уровню обобщенности: актуальная ситуация (доступная сенсорному восприятию), воспринимаемая ситуация (актуальная ситуация, как она воспринимается, интерпретируется, как она реконструируется и репрезентируется в сознании субъекта), ситуационный тип (общий класс воспринимаемых или актуальных ситуаций) и жизненная ситуация [7].

Одни ученые определяют три разновидности ситуаций в зависимости от отношений между составляющими их элементами. Во-первых, это ситуации-системы. Они предсказуемы, развиваются по определенным законам. Являются результатом большого опыта субъекта. Во-вторых, это ситуации образованные на основе отношений борьбы, противодействия в составляющих их объектах. Вероятно, это самый широкий класс ситуаций, имеющий оттенки от частных противоречий (уже имеющих место в упорядоченных системах) до антагонизма между объектами, составляющими ситуацию. В-третьих, это ситуации, которые могут быть образованы исключительно случайными связями между событиями, чаще всего являющиеся производными от пространственно-временных их совпадений. Субъект – основное звено в этих ситуациях (связи элементов в этих ситуациях стоятся исключительно на предположениях субъекта).

Другие ученые считают, что ситуация не сводится к системе, это «квазисистема», она переживается субъектом как целое, единица жизни, но системой не является. Если бы ситуация была системой (подчиненной определенным закономерностям), она бы всегда была прогнозируемой. Но ситуация нередко форми-

руется именно на основе случайных связей между объектами, ее составляющими. Причем, по-видимому, ситуации, организованные на основе противодействий, имеют большее влияние на субъект, чем организованные по принципу взаимодействия. Во всяком случае, они в большей мере провоцируют субъекта на активность.

Л. И. Анцыферова [1] выделяет два личностных типа по основанию реагирования и деятельности в сложных ситуациях: экстерналы и интерналы. Интерналы (конструктивно преобразующие) – активные типы личности, воспринимают трудную проблему в совокупности ее положительных и отрицательных сторон, в ее связях с другими событиями. Неопределенность условий побуждает их к поиску новой информации. В западной литературе комбинацию личностных черт, соответствующих данному типу, называют «харди». Другой тип – пассивный (экстерналы) – его представители считают, что не могут совладать с ситуацией, у них «опускаются руки», проявляется «чувство беспомощности». Они считают, что для совладания им не хватает каких-то определенных личностных качеств. Первые, по мнению автора, более успешны (в том числе, в профессиональной управленческой деятельности), вторые – менее.

В целом, соглашаясь с Л. И. Анцыферовой по большинству пунктов, придерживаясь так же принципа транзакции – взаимном преломлении свойств личности и особенностей ситуации, отметим, что по нашим наблюдениям, не все так однозначно. Очень трудно выделить действительно интерналов или экстерналов, это часто бывает демонстрацией, выбранной ролью. А роль, по утверждению того же автора, начинает влиять на личность [1]. Причем роль интернала (этакого удачливого, способного решить любую ситуацию «харди») – более социально желательна. Кроме того, интернальность в ее наиболее выраженном проявлении может и отрицательно сказываться на деятельности руководителя, так как существуют ситуации, с которыми объективно невозможно справиться ни при каких обстоятельствах, и успешные менеджеры прямо говорят об этом. А неопытные или управленцы с искаженной самооценкой наоборот утверждают, что нет таких ситуаций, с которыми они не могли бы спра-

виться.

Важнейшим понятием, необходимым для анализа деятельности субъекта в ситуации, является понятие «готовность». Изучению состояния готовности к деятельности большое внимание уделялось в работах А. А. Ухтомского, М. И. Виноградова, Б. Ф. Ломова, В. Н. Пушкина. Некоторые психологи рассматривают готовность как характеристику субъекта, независимую от особенностей ситуации. Мы считаем, что готовность как психическое состояние напрямую связано с особенностями понимания субъектом ситуации. Известно, что бывают ситуации, в которых руководитель «не готов» действовать ни при каких условиях, ни за какое вознаграждение, например, где слишком высок риск. Поэтому нам ближе понимание готовности М. А. Котика, который в понятие «готовность», кроме устойчивых качеств индивида, включает и ситуационные факторы трудовой задачи.

Большинство авторов отмечают, что для преодоления ситуации, ее преобразования (тогда мы можем говорить об управлении) необходимо производство смысла и целеполагание. Однако, как возможно целеполагание субъектом, находящимся внутри ситуации? Целеполагание возможно только извне, исходя из мотивов и потребностей, с учетом долгосрочной перспективы, а также с использованием всего опыта субъекта. Цель – внешнее понятие ситуации. Можно сказать, что целеполагание происходит на стыке образа ситуации и образа мира профессионала и предполагает, что образ мира шире образа ситуации (или что ситуация не расширяется до образа мира). Целеполагание, по нашей гипотезе, осуществляется «Я», эндоличностью (в терминах Магомед-Эминова) – сознательной, зрелой личностью.

Описывая ситуации в управленческой деятельности, многие исследователи отмечают, что одну и ту же ситуацию каждый руководитель видит по-своему, что определяется различиями в опыте, умениях, характером планирования, местом производства в системе личностных мотивов и целей и др. Тем не менее, руководитель стремится к охвату ситуации в целом.

В настоящий момент наиболее перспективным в менеджменте считается ситуационный подход, который основан на понимании каждой

ситуации как уникальной. Как следствие, происходит смещение акцента от разработки универсальных теорий и доктрин в менеджменте к анализу специфических ситуаций и действий людей в них.

С нашей точки зрения, ситуации руководителя можно классифицировать по двум основаниям:

1. Напряженность ситуации. Ситуация воспринимается руководителем тем более напряженной, чем большее количество участников с разнонаправленными интересами в ней участвует, чем больше их возможности и чем значимей объект. Напряженная ситуация характеризуется ситуацией борьбы основных элементов, враждебностью по отношению к руководителю, неопределенностью и непредсказуемостью, неблагоприятными внешними обстоятельствами.

2. Готовность субъекта действовать в данной ситуации. Субъект чувствует себя готовым действовать в конкретной ситуации, если обладает мотивацией и осознает собственную инструментальную оснащенность (в связи с наличной ситуацией). Субъект, готовый действовать в ситуации (имеет намерение) осознает возможный результат как значимый для себя, предвидит препятствия, которые могут возникнуть на пути достижения результата, как преодолимые.

Следовательно, можно построить матрицу типологии ситуаций управления в связи с субъектом, и каждая ситуация может быть отнесена к одному из четырех типов. Мы обозначили их как ситуации типа «А», «В», «С» и «D».

Напряженность ситуации	Субъект	
	Готов действовать	не готов действовать
Высокая	Тип «А»	Тип «В»
Низкая	Тип «С»	Тип «D»

Ситуация типа «А». Такая ситуация может пониматься субъектом как «интересная», «захватывающая», «сложная, но полезная». Руководитель понимает сложность и противоречивость ситуации, при этом он готов в ней действовать, попробовать свои силы, проверить себя. Данная ситуация часто связана с риском, но руководитель готов идти на этот риск, в результате выигрыша можно получить многое:

большое вознаграждение, контроль над учреждением, авторитет в профессиональных кругах. Действуя в таких ситуациях, менеджеры испытывают азарт, эмоциональный подъем, ощущение силы и власти.

Ситуация типа «В». Данная ситуация воспринимается руководителем как очень сложная, «давящая», ситуация, в которой ничего нельзя сделать. Это может быть связано с ощущением опасности, либо безвыходности. Субъект понимает, что на карту поставлено слишком многое, что риск, который сопровождает данную ситуацию, не оправдан возможным выигрышем. Может быть другой вариант: ситуация, хотя и не рискованна, но воспринимается как безвыходная, препятствия понимаются как непреодолимые. Субъект не знает, что ему делать, он не может определить свою позицию. Ситуация воспринимается как непонятная и непредсказуемая. Часто руководитель уходит из ситуации (подает заявление об освобождении от должности), либо не доводит дело до конца, фактически самоотстраняется, занимает наблюдательную или выжидательную позицию. Субъект не может или не хочет противостоять давлению.

Ситуация типа «С». Руководитель понимает данную ситуацию как известную, понятную, «технологичную»; ситуации такого типа обычно уже были у него в опыте. Ситуация не напряженная, однако может быть интересна и значима для руководителя учреждения. Субъект готов действовать в этой ситуации, для этого он обладает всем необходимым инструментарием: опытом, знаниями, навыками, технологиями. Часто такие ситуации проводят успешные управленцы, которые, приходя в учреждение со слабым менеджментом, за счет собственных управленческих навыков способны вывести его из кризиса, восстановить работу и авторитет.

Ситуация типа «D». Ситуации данного типа воспринимаются субъектом как не сложные, но и неинтересные, незначимые. Субъект не готов действовать в такой ситуации, которая может предполагать, например, необходимость наличия каких-либо узких знаний или навыков. Типичный случай такого рода ситуаций – хозяйственная деятельность школ, когда у руководителей нет элементарных знаний в экономике, предпринимательстве.

В результате анализа нами были сформулированы основные признаки, по которым наблюдалась вариативность описания руководителями ситуаций профессиональной деятельности. По гипотезе, вариативность описания связана с индивидуальными особенностями выполнения деятельности, которые могут быть следствием как индивидуального стиля деятельности, так и уровня мастерства и общей успешности.

1. Ситуация может описываться либо обобщенно, либо подробно, с фиксацией детальных условий. Здесь важно, насколько руководитель формулирует проблему, понимаемую как некоторое противоречие.

2. Наличие или отсутствие принципиального решения. В случае понимания руководителем ключевого противоречия ситуации решения обычно носят характер «инсайта».

3. Обозначение или необозначение позиции, занимаемой субъектом в ситуации. Позиционирование связано с нахождением индивидуального смысла ситуации (по В. Франклу).

4. Действия в ситуации «изнутри», либо попытка выхода за пределы ситуации, расширения контекста. Если ситуацию «изнутри» решить невозможно, опытные руководители выходят за пределы ситуации, ищут ресурсы, возможности во внешней среде.

5. Активность или реактивность действий субъекта в ситуации. Насколько субъект занимает активную позицию и целенаправленно стремится влиять на ситуацию в целях ее изменения.

Можно констатировать, что рассмотрение

ситуации как предмета деятельности менеджера предприятия позволяет адекватно описывать его профессиональную деятельность.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1.

2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4.

3. Гришина, Н. В. Психология социальных ситуаций [Текст] / Н. В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.

4. Емельянов, Ю. Н. Эффект трансситуативного научения [Текст] / Ю. Н. Емельянов // Вестник ЛГУ. – Л. : изд-во ЛГУ, 1987. – Сер. 6. – Вып. 3.

5. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. – Казань, 1969.

6. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М., 1984.

7. Магнуссон, Д. Требуется: психология ситуаций [Текст] / Д. Магнуссон // Психология социальных ситуаций. – СПб. : Питер, 2001.

8. Хекхаузен, Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения [Текст] / Х. Хекхаузен // Психология социальных ситуаций. – СПб. : Питер, 2001.

УДК 371.12
ББК 74.204.2

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ МЕНТАЛИТЕТ УЧИТЕЛЯ В ИЕРАРХИИ ЦЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бойченко Г. Н., Гуревич Л. И.

Аннотация статьи. Авторами рассматривается профессиональный менталитет учителя и его взаимосвязи с другими категориями, отражающими цели педагогического образования: функциональной грамотностью, образованностью, профессиональной компетентностью и профессиональной культурой.

The authors considered the professional mentality of teacher and its relationship with other categories, reflecting the objectives of teacher education: functional literacy, scholarship, professional competence and professional culture.

Ключевые слова: профессиональное становление педагога, профессиональный менталитет, педагогическая ментальность.

Professional formation of teachers, professional mentality, pedagogical mentality.

Профессиональное становление педагога как процесс аккумулирования профессионального мастерства, опыта и компетенций для достижения поставленных целей охватывает длительный период жизни человека: от начала формирования профессиональных намерений до окончания профессиональной деятельности, отражая динамику накопления и формирования социально-значимых профессиональных качеств личности в ходе непрерывной духовно-практической работы человека над собой, познания самого себя и поиска возможностей самореализации в профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональное становление студента, являясь одним из этапов общего профессионального становления учителя, является приоритетной ценностью, целью, процессом и результатом подготовки специалиста в педвузе. Обучение в вузе – важнейший период профессионального становления, в ходе которого осуществляется поэтапный, динамичный и управляемый процесс вхождения студентов в профессию, сопровождающийся качественными преобразованиями личности, ведущими к

развитию и изменению личностных и профессиональных качеств, формированию позитивного отношения к профессии и овладению системой профессиональных знаний и компетенций.

Рассматривая профессиональное становление педагога как общественную и личностную ценности, как потребность личности в саморазвитии и самореализации, как систему взаимодействия образования и самообразования, как цель, процесс и результат профессиональной подготовки, как средство социализации личности, приобщения к профессиональной и общей культуре, как возможность личности преобразовывать мир вокруг себя и, в свою очередь, саму себя, а также опираясь на концепцию Б. С. Гершунского в определении результативности образования [2], мы выделяем пять ступеней профессионального становления учителя, детерминирующих иерархию целей педагогического образования:

- 1) функциональная грамотность;
- 2) образованность;
- 3) профессиональная компетентность;
- 4) профессиональная культура;
- 5) профессиональный менталитет.

Компоненты этой иерархии взаимозависимы и взаимодополняемы, их разделение и представленная последовательность формирования весьма условны.

Функциональная грамотность как некий исходный результативный компонент образовательной деятельности является неотъемлемым условием становления личности на более высоких уровнях развития, представляя собой основание, фундамент и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры, и менталитета. Повышенный интерес многих ученых к данной категории оценки результативности образования обусловлен появлением во второй половине XX века сложных явлений, обостривших и значительно усложнивших решение проблемы обеспечения качества со-

временного образования, которые характеризуются в научной литературе как «гуманитарный разрыв» – несоответствие между растущей сложностью мира и способностью человека соответствовать ему, «цивилизационная безграмотность» – неумение пользоваться своими правами, информацией, технологиями, культурными благами и организационными решениями [5], «функциональная неграмотность» – неумение человека выполнять социальные и профессиональные функции, которым его обучали [4], являющиеся следствием не только информационного бума, но и резко возросшей социальной и профессиональной динамики.

В современном понимании, грамотный человек – это человек, не только умеющий читать, писать и считать; это, прежде всего, человек, понимающий важнейшие объективные характеристики и параметры природы, общества, человека, его духовные, нравственные личностные устои и ориентиры, способы познания этих характеристик и параметров в гармоничном единстве с формируемыми отношениями к ним; это человек, подготовленный к дальнейшему обогащению и развитию своего образовательного потенциала [7]. Функциональная грамотность как способность использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания и компетенции для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах деятельности, общения и социальных отношений является неотъемлемым признаком качества образования современного специалиста. По мнению С. А. Паничева, показателями профессиональной грамотности личности являются: 1) общенаучное и профессиональное мировоззрение, 2) владение структурированной системой общих понятий и их значений, в которых заключены в объективированном и свернутом виде все накопленные человечеством научные знания и опыт деятельности, 3) владение профессиональным языком [8].

Вторая ступень профессионального становления учителя – образованность как новое комплексное качество личности, включающее совокупность знаний, умений и способностей, являющихся важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств личности. В современных педагогических исследованиях складывается новое понимание образованности, означающей не только сумму

знаний и владение набором профессиональных навыков, а развитость разнообразных способностей системного характера и высокой степени их продуктивности с точки зрения готовности личности к решению проблем собственного бытия и со-бытия. Образованность – это грамотность, доведенная до общественно и лично необходимо необходимого максимума, индивидуально-личностный результат образования, качество личности, выражающее определенную меру овладения достижениями мировой культуры, освоения специальным образом организованной части социального опыта, а также способности пользоваться им в своей жизнедеятельности для самостоятельного решения проблем в различных областях [2, 10].

Главным требованием современности является нравственная, духовная ориентация развития человека, поскольку современному обществу необходим не просто человек знающий, а еще и понимающий специфику бытия, другие культуры, способный вписаться в окружающий его мир. Поэтому образованный человек – это не только специалист или личность, это человек культуры, воспитанный, подготовленный к жизни в нестабильном, быстро меняющемся мире, способный осмыслить свое место в нем [12]. Образованность – это способность на основе знаний сформировать интегративную картину мира, что обеспечивает целостное восприятие человеком образа того мира, в котором он живет и осуществляет свою деятельность. Основными атрибутами понятия образованность являются такие личностные качества, как наличие относительно целостной картины мира, информированность о различных стратегиях жизни, эрудированность, совокупность знаний, умений и навыков, способность к продуктивным действиям и нравственно ориентированному поведению, способность к самообразованию и другие, среди которых, как считает А. В. Мурга, способность понять другого является тем качеством образованности, которое определяет данное понятие по существу, структурируя перечисленные атрибуты и проясняя взаимозависимость между ними [6]. Стержнем образованности является субъектно-деятельностная принадлежность индивида к конкретному социуму, образованность в этом случае выражается в ответственности личности за его судьбу.

В связи с необходимостью личностно-этической композиции целей педагогического образования, ориентацией на духовное развитие и становление личностных смыслов и ценностей педагога общества нового типа, многие ученые обратились к исследованию путей и средств формирования профессиональной компетентности учителя как ключевого фактора повышения качества современного образования. Сравнивая компетентность и результат образования – «образованность», необходимо отметить, что результат образования, являясь основой для деятельности, потенциален; компетентность же характеризует способность человека использовать эту базу для успешной деятельности. Компетентность есть реализованная образованность, то есть эти дефиниции связаны между собой как философские категории возможности (образованность) и действительности (компетентность) [12]. Профессиональная компетентность представляет качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом ее социальной значимости и рисков, которые могут быть с ней связаны.

Компетентность – интегральная характеристика качеств личности, проявляющихся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и жизненном опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности [2, 9, 13, 14]; проявленные на практике стремление и способность реализовать свой потенциал для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [12]. Компетентность предполагает осведомленность в целом ряде компонентов, имеющих надпрофессиональный или внепрофессиональный характер и в то же время абсолютно необходимых сегодня в той или иной степени каждому специалисту, проявляющихся в таких качествах личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу и умение довести его до конца, коммуникабельность,

умение вести диалог.

Профессионально-педагогическая компетентность интегрирует в систему компетенций профессиональные теоретические знания, практические умения, апробированные в опыте, и профессионально значимые личностные качества. Явление профессиональной компетентности многогранно, многоаспектно и динамично: его содержательное наполнение и качественный уровень зависят от многих факторов, оно меняется в соответствии с изменениями, происходящими в обществе, в образовании, рассматривается под разными углами зрения. Достижение учителем профессиональной компетентности – одна из важнейших ступеней его профессионального становления.

Культура является высшим проявлением образованности и профессиональной компетентности личности, именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность, – вот почему этот уровень результативности образования на протяжении последних лет является объектом повышенного внимания не только профессиональных культурологов, но и педагогов. Взаимосвязь общей культуры и социально-профессиональной компетентности, по мнению И. А. Зимней, состоит в том, что «если общая культура человека – это социально-детерминированный способ его жизнедеятельности, то социально-профессиональная компетентность есть проекция этого способа на определенную сферу, область деятельности» [3]. В. А. Беловолов и С. П. Беловолова [1], обращаясь к феномену психолого-педагогической культуры, также подчеркивают ее диалектическую взаимосвязь с общей культурой личности, их взаимоотношение как часть и целое, отдельное, особенное и общее. Принципиальное единство общей и профессиональной культуры педагога заключается в том, что ценностным ориентиром этих двух типов культур выступает гуманизация человеческого бытия. Но психолого-педагогическая культура носит сугубо личностный характер, измеряется глубиной интериоризации личностью достижений общей культуры и проявляется как культура личностного воздействия, обеспечивающего трансляцию и усвоение достижений общей культуры.

Психолого-педагогическая культура является атрибутом высокого профессионализма

педагога. Аккумулируя в целом противоречивый, диалектический характер человеческой деятельности, а также определенную степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач, профессиональная культура интегрирует качества, характеризующие отношение человека к миру, его оценочные и самооценочные возможности. Педагогическая культура, отражая уровень компетентности и социальной значимости субъектов педагогического взаимодействия, аккумулирует систему ценностей, убеждений, верований, норм, традиций, присущую участникам образовательного процесса, и определяет паттерны поведения людей в сфере педагогической деятельности.

В иерархии целей педагогического образования наивысшую ступень занимает профессиональный менталитет педагога. Менталитет – мировоззренческая категория, отражающая комплекс инвариантных идей жизненного смыслообразования, обеспечивая дифференциацию жизненных смыслов отдельных личностей, обществ, социумов, цивилизаций. Менталитет выступает как достаточно статичное образование, принадлежащее большим общностям людей, являющееся своеобразным итогом их развития, становления [11]. Проецируясь в конкретную индивидуальную или групповую деятельность, менталитет может приобретать некую особость, выражающуюся в ментальности. Ментальности характерна релятивность, а менталитету – стабильность, постоянство, устойчивость.

Для выявления потенциала данной категории в отражении высших ценностей и целей, как современного образования, так и образования будущего, необходимы теоретическое осмысление менталитета, тщательный анализ и определение его ключевых характеристик, а также аргументированная оценка возможностей системы образования в «технологизации» процесса менталеобразования. По мнению Б. С. Гершунского [2], формирование, коррекция, преобразование менталитета личности и социума является иерархически высшей ценностью и целью образовательной деятельности во всем ее многообразии, поскольку именно в менталитете воплощаются глубинные основания мировосприятия, мировоззрения и поведе-

ния человека, предопределяющие конкретные поступки людей, их отношение к различным сторонам жизни общества.

Профессиональный менталитет интерпретируется исследователями как:

– специфические особенности психического склада и мировоззрения людей, принадлежащих к одной профессии (А. Б. Зайцев);

– формообразование психики, содержание которого включает отраженное восприятие людьми мира профессии, профессиональных ролей и регулирует действия и поступки человека в рамках исполняемой профессиональной роли (Н. В. Толстошеина);

– форма мыслительной деятельности, включающая осознание и отношение, характерная для конкретной профессиональной группы, выражающаяся в формировании собственного видения мира, характере поведенческих действий и эмоционально-волевых установок (О. И. Гусаченко);

– интегральное качество специалиста, детерминирующее выбор способа решения профессиональных задач на основе профессиональных ценностных ориентаций, традиционных для профессиональной группы установок и профессионального мышления (И. Г. Картушина);

– система репрезентативных для данной профессиональной общности способов восприятия профессии и поведения себя в профессиональной деятельности, обусловленная устойчивыми психическими особенностями и взаимодействиями с внешней средой (З. С. Руженская).

Профессиональная ментальность, являясь интегративным образованием, формируемым под воздействием определенной группы людей в результате совместной профессиональной деятельности, изменяет внутренний мир личности: ее мышление, восприятие, эмоционально-чувственную и поведенческую сферы. Профессиональный менталитет складывается в ходе освоения человеком содержания, способов и средств профессиональной деятельности, определяя его знание и осознание сущности выбранной профессии, предметно-специализированное отношение к миру, профессиональное видение стоящих перед ним задач, способы системной ориентации в различных ситуациях профессиональной деятельно-

сти.

Профессиональный менталитет как характеристика специалиста отражает детерминационную связь между его системой потребностей и ценностных взглядов, представлений, убеждений, определяющих установки и стереотипы профессионального поведения, способы принятия и реализации решений профессиональных задач, обеспечивает связь между профессиональным мышлением и профессиональной деятельностью на основе системы отношений к труду.

Профессиональный менталитет учителя как вид профессионального менталитета – это «интегративная характеристика личности, отражающая системно специфические особенности психического склада и мировоззрения лиц, принадлежащих к педагогической профессии», «система репрезентативных для большинства педагогов способов восприятия учительской профессии и поведения себя в профессионально-педагогической деятельности, обусловленная устойчивыми психическими особенностями и взаимодействиями с внешней средой».

Педагогический смысл понятия «профессиональная ментальность», по мнению О. Л. Медведковой, заключается в том, что за ним скрывается особая реальность, которая проявляется в особенностях профессионального образа мира учителей, структуре их терминальных ценностей, мотивационной готовности к включению в инновационные процессы, типологических особенностях профессионально-педагогических установок. При наличии в образовательном учреждении общего менталитетного пространства, выступающего пространством профессионального становления деятельности учителя, в нем принимается общий профессиональный язык, общепризнанные нормы и правила поведения членов трудового коллектива, все работают на достижение общих целей для получения наилучших результатов педагогической деятельности.

В структуре профессионального становления педагога формирование и развитие профессионального менталитета занимает иерархически высшую ступень, предопределяя содержание всех других звеньев цепочки результативности образования: функциональной грамотности, образованности, профессиональной компетентности и профессиональной культуры. Со-

держание педагогической культуры трансформируется в содержание профессиональной ментальности педагога, а ментальность объективируется в содержании культуры. По словам Б. С. Гершунского, ментальность является квинтэссенцией, концентратом широко понимаемой культуры; в культуре отражаются наиболее существенные ментальные характеристики и особенности данного социума, воплощающиеся в ментальных характеристиках отдельной личности, соответствующих не только ценностям собственного социума, но и общечеловеческим, цивилизационным ценностям. Концепцию Б. С. Гершунского о том, что важнейшими функциями и задачами сферы образования выступают культуuroобразование и менталеобразование, обеспечение образовательной поддержки процессу духовной конвергенции и интеграции социумов, ментальной совместимости людей и человеческих сообществ, синтеза Знания и Веры, их гармонизации и взаимодополнения в непрерывном диалоге ментальностей, диалоге культур, многостороннем диалоге и взаимообогащении ценностей и смыслов человеческого бытия [2].

Таким образом, иерархически высшей интегративной целью становления учителя как многоуровневого процесса поэтапного освоения педагогических модусов (частей образовательного пространства – среды) на основе развития собственного социально-коммуникативного, предметно-содержательного, методико-технологического, индивидуально-личностного опыта выступает формирование и развитие профессионального менталитета. Для определения концептуальных и методологических оснований формирования профессионального менталитета учителя в процессе его профессиональной подготовки и переподготовки необходимо с позиций системного подхода выявить структуру, содержание и функции данного феномена, раскрыть тенденции его развития в современных условиях.

Литература

1. Беловолов, В. А. Модель формирования психолого-педагогической культуры учителя школы [Текст] / В. А. Беловолов, С. П. Беловолова // *Философия образования*. – 2003. – № 7. – С. 217-225.
2. Гершунский, Б. С. *Образовательно-*

педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [Текст] : учебное пособие / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 768 с.

3. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 14-20.

4. Ильин, Г. Л. Проблемы от века к веку: функциональная неграмотность [Текст] / Г. Н. Ильин // Университетская книга. – 2000. – № 2. – С. 18 – 25.

5. Кость, И. Опасности и надежды информационного общества [Текст] / И. Кость // Жизненные стили и социальные практики интеллигенции. – М. : РГГУ, 2002. – С. 252-259.

6. Мурга, А. В. Образованность как способность понять другого: к определению понятия [Электронный ресурс] // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/texts/murga/index.html>

7. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 [Текст]. – М. : Логос, 2004. – 296 с.

8. Паничев, С. А. Дедуктивный подход к структурированию содержания высшего естественнонаучного образования [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Паничев. – Тюмень, 2004. – 36 с.

9. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.

10. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Сериков. – Курган : изд-во «Зауралье», 1997. – 464 с.

11. Таршис, Е. Я. Ментальность человека: подходы к концепции и постановка задач исследования [Текст] / Е. Я. Таршис. – М. : Институт социологии РАН, 1999. – 82 с.

12. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст] : материалы ко второму заседанию методологического семинара / Ю. Г. Татур. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

13. Фролов, Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.

14. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26-31.

УДК 616.8-009

ББК 56.1

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ У РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Пацырова Л. А., Мельник Е. В., Латюшин Я. В.

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы психосоматики: факторы и предпосылки, провоцирующие возникновение психосоматических заболеваний у работников образования, соотношение понятий «психосоматические расстройства» и «невротические расстройства», методы и методики исследования данных состояний.

The article deals with theoretical issues of psychosomatics: the factors and conditions that trigger the emergence of psychosomatic diseases of teachers, the ratio of the concepts of «psychosomatic disorder» and «neurotic disorders, methods and techniques of research of these states».

Ключевые слова: психосоматика, психосоматические заболевания, психосоматическая структура личности, невротические расстройства, клинический опросник.

Psychosomatics, psychosomatic disease, psychosomatic personality structure, neurotic disorders, a clinical questionnaire.

В условиях экономической и социальной нестабильности современное общество испытывает мощное негативное воздействие окружающей среды и далеко не всегда способно адаптироваться к высоким умственным нагрузкам. Все, что относится к образовательному процессу, в том числе и условия проведения самого процесса, имеет непосредственное отношение к проблеме здоровья педагогов. Неблагоприятно влияет на здоровье не сама нагрузка, а неправильно организованный образовательный процесс (несоблюдение требований психогигиены обучения, дефицит свободного времени для реализации личных потребностей, конфликтные отношения на разных уровнях и т.д.) [8].

Внедрение новых технических средств обучения, интенсификация труда работников образования и непрерывное возрастание объема информации – это факторы, которые провоци-

руют возникновение психосоматических заболеваний. Они составляют весомую часть «болезней цивилизации» и на протяжении последних двух столетий являются объектом интенсивного изучения ввиду возрастающей роли в общей заболеваемости населения [5]. Основной задачей превентивной психологии в данной ситуации мы считаем выявление групп лиц с высоким риском формирования психосоматической патологии с целью разработки принципов адекватной и своевременной профилактики.

Появление термина «психосоматический» относится к 1818 г. (J. Heinroth), а идиома «психосоматическая медицина» встречается в литературе с 1939 г., когда американский психоаналитик F. Dunbar организовала издание журнала с аналогичным названием. Она же в 1943 г. выделила так называемые «профили личности» – особенности психологии человека, при которых имеется склонность к развитию определенных форм соматических заболеваний [7].

Согласно данным ВОЗ, в настоящее время частота психосоматических расстройств в общей структуре заболеваемости составляет от 15 до 50 % во всех группах населения, что невероятно много [9]. В МКБ-10 психосоматические расстройства классифицированы в разделах: «Органические, включая симптоматические, психические расстройства», «Невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства», а также «Поведенческие синдромы, связанные с физиологическими нарушениями и физическими факторами». Всего описано несколько тысяч синдромов и отдельных заболеваний, относящихся к психосоматическим. Интересно и показательно, что число их увеличивается в процессе эволюции человека, т.е. по мере того, как приспособительные возможности человека стали определяться возможностями психическими.

Еще в 40-х годах А. Р. Лурия писал о том,

что «по существу вся медицина является психосоматической», имея в виду, что психологические и психосоциальные факторы в большей или меньшей степени включены в этиопатогенез любого заболевания, влияя на течение и исход болезни. Нет только психических или только соматических болезней, отмечает автор, а есть лишь живой процесс в живом организме; его жизненность и состоит в том, что он объединяет в себе и психическую, и соматическую сторону болезни [4].

Выделяют три группы психосоматозов. К первой группе относятся те заболевания, в основе которых лежит первично телесная реакция на конфликтное переживание. Первые проявления психосоматозов возникают в любом возрасте, но чаще они начинают фиксироваться уже в ранней юности у лиц с отчетливыми и постоянными определенными личностными характеристиками. После манифестации заболевание обычно приобретает хроническое или рецидивирующее течение, провоцирующим фактором возникновения очередного обострения является для больного психический стресс. К этой группе относят семь классических психосоматических заболеваний: гипертония, бронхиальная астма, язвенная болезнь двенадцатиперстной кишки и желудка, неспецифический язвенный колит, нейродермит, ревматоидный артрит и гипертиреозидный синдром [2].

Вторую группу составляют психосоматические функциональные синдромы – «соматизированные» формы неврозов («неврозы органов»). Отдельные симптомы здесь являются следствием физиологического сопровождения эмоций. Некоторые варианты эндогенных депрессий часто имитируют какое-либо соматическое заболевание, «маскируются» под него. К группе функциональных психосоматических синдромов относят мигрень, различные отклонения деятельности сердечно-сосудистой системы (тахикардия, психогенные боли в сердце), желудочно-кишечного тракта и др.

Третью группу составляют расстройства, связанные с особенностями эмоционально-личностного реагирования и поведения – склонность к травмам и другим видам саморазрушающего поведения (алкоголизм, наркомания, табакокурение, ожирение и др.). Эти расстройства обусловлены определенным отношением, вытекающим из особенностей личности и

ее переживаний, что приводит к поведению, результатом которого является нарушение здоровья. Например, склонность к травмам характерна для детей и подростков, личностные свойства которых противоположны точности, тщательности. Повышенное потребление пищи может являться компенсацией недовольства.

Некоторые исследователи дополнительно выделяют психосоматические реакции, которые не являются четкой патологией и встречаются у здоровых людей как единичные реакции организма на те или иные стрессовые моменты (например, учащение мочеиспускания и диарея у студентов перед трудными экзаменами). При определенных условиях эти единичные психосоматические реакции могут стать началом психосоматического заболевания [2].

Психосоматика – наука интегративная, развивающаяся на стыке медицины и психологии. С одной стороны, она изучает влияние эмоций на физиологические функции и служит лечению болезней тела, с другой – исследует психологические механизмы воздействия на физиологические процессы. Кроме того, психосоматика в части психотерапии разрабатывает способы нивелирования делинквентного эмоционального поведения.

Психосоматическая предрасположенность существует абсолютно у всех органов и систем организма человека. Уже только поэтому этиология психосоматозов не может быть сведена к какой-то одной причине. В настоящее время в отношении этой разнородной группы заболеваний общепризнанной является теория многофакторного происхождения. К тому же, факторы риска развития данной патологии не специфичны. Ими могут стать конституциональные особенности (нарушения деятельности ЦНС, наследственная предрасположенность к заболеваниям), специфический психологический фактор (хронический стресс, личностные особенности), психофизическое состояние во время действия психотравмирующих событий. Способствуют прогрессированию уже возникшей патологии непомерно высокий темп жизни, неблагоприятные условия труда и обучения, гиподинамия, вредные привычки [1].

Стержень теоретической концепции психосоматической медицины может быть отражен в «формуле»:

$$B = f(a, b, c, d),$$

где В – болезнь; f – функция от ряда факторов: а – наследственность; b – родовые травмы; с – перенесенные в детстве органические заболевания, усиливающие ранимость определенных органов; d – характер ухода за ребенком (грудное или искусственное вскармливание, туалет, сон и др.), а также неблагоприятный физический и психический опыт детства и юности, эмоциональный климат семьи, особенности поведения братьев, сестер, позднее – физические нарушения [11].

Краеугольными для психосоматологии являются вопросы о пусковом механизме патологического процесса и начальной стадии его развития, о том, почему один и тот же сверхсильный психологический фактор у одних людей вызывает яркую эмоциональную реакцию и соответствующий комплекс вегетовисцеральных сдвигов, а у других людей эти сдвиги вообще отсутствуют; почему психическая травма у одних людей вызывает заболевание сердечно-сосудистой системы, у других – пищеварительного аппарата, у третьих – дыхательной системы, у четвертых – эндокринной системы и т.д.

Согласно концепции З. Фрейда, в тех случаях, когда эмоции исключаются из поля сознания, тем самым лишаясь адекватной разрядки, они становятся источником хронического напряжения и могут порождать истерические симптомы. Энергия неразрешенного эмоционального конфликта «переводится» в телесную сферу и вызывает развитие конверсионных симптомов, выражающих подавленные, вытесненные в бессознательное неприятные чувства. Однако вызываемое аффектом энергетическое напряжение никуда не девается и обращается в болезненный симптом. Вытесняемый эмоциональный (внутриличностный) конфликт становится энергетическим резервуаром, подпитывающим болезнь [10].

Нежелание принять требования общественной жизни или неспособность справляться с трудностями заставляет людей бессознательно искать убежища в болезни. «Уход в болезнь» является компромиссом, на который идет человек, пытаясь сохранить баланс между шкалами ценностей и опасностей. Болезнь при этом становится способом адаптации, позволяющим человеку сохранять равновесие во взаимодей-

ствии с миром [2].

Степень выраженности и тяжесть течения психосоматических заболеваний определяются состоянием волевой и психоэмоциональной составляющих личности, взаимодействующих с различными стрессогенными факторами. Чем выше уровень волевой и эмоциональной недостаточности, тем слабее сопротивляемость организма и личности к повреждающим факторам. Соматические нарушения приводят к изменению психотипологических и личностных характеристик.

Влияние стрессов на деятельность внутренних органов, в том числе на иммунные процессы, подтверждено данными многочисленных клинических и экспериментальных исследований. Однако травмирующие события – лишь одно из составляющих патогенеза психосоматических расстройств. Значимая роль в формировании психосоматических заболеваний принадлежит личностным свойствам. Выделяется ряд личностных профилей, предрасполагающих к возникновению конкретного психосоматического заболевания.

Профиль личности при любом психосоматическом расстройстве характеризуется наличием хронических переживаний, подавлением эмоций, стремлением к невротическому соперничеству. Для всех психосоматиков с разной степенью частоты свойственны замкнутость, тревожность, недоверчивость, психическая инфантильность, истероидность, озлобленность, искажение иерархии ценностей, целей и потребностей, эгоцентричность, обостренность чувства достоинства, сужение интересов [5]. Психосоматическая структура личности в большой степени определяется понятием «алекситимия» (греч. а – отсутствие, lexis – слово, thymos – эмоции). «Алекситимические субъекты» не осознают своих эмоциональных конфликтов, не могут их вербализировать, так что психосоматические расстройства становятся результатом накопления эмоционального раздражения.

Начальной стадией психосоматических заболеваний являются невротические расстройства разной степени выраженности. В настоящее время одними из наиболее распространенных диагностических инструментов, используемых при оценке неврозов и невротических

расстройств, являются опросники и анкеты. Широкое распространение получили клинические опросники.

На базе утверждений ММРІ в институте им. В. М. Бехтерева были созданы новые дифференциально-диагностические шкалы, в частности, методика определения уровня невротизации и психопатизации. Данная методика предназначена для экспресс-диагностики в практической и исследовательской работе в области психологической профилактики заболеваний, связанных с определенной спецификой условий жизни и некоторыми особенностями труда.

Опросник депрессии Бека позволяет дифференцированно оценить различные компоненты депрессивного состояния. Опросник включает 21 категорию симптомов, каждая оценивается по 3-балльной шкале в соответствии с нарастающей тяжестью симптома.

Для решения задач оценки невротических состояний применяются традиционные личностные опросники, например, методика диагностики степени эмоциональной стабильности и нестабильности личности Г. Айзенка, которая содержит 60 вопросов, интерпретируемых по шкале экстра- и интроверсии, нейротизма и лжи. Фактор нейротизма свидетельствует, по мнению автора, об эмоционально-психологической устойчивости или неустойчивости, стабильности – нестабильности и рассматривается в связи с врожденной лабильностью вегетативной нервной системы, что отражает предрасположенность к неврозу. При выраженном нейротизме, по Г. Айзенку, достаточно незначительного стресса, и, наоборот, при невысоком показателе нейротизма для возникновения невроза требуется сильный стресс, чтобы развился невроз.

Измерение тревожности как свойства личности особенно важно, так как это свойство во многом обуславливает поведение человека. Опросник Дж. Тейлора позволяет определить уровень врожденной личностно-конституциональной тревоги. Опросник был модифицирован В. Г. Норакидзе, дополнен шкалой лжи. Состоит из 60 утверждений.

Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) позволяет измерить степень эмоционально-личностных нарушений в текущий момент и спрогнозировать тенденцию изменения характера человека при переходе этих нарушений в хроническую стадию, то есть спрогнозировать

патологии характера (тенденции в развитии личности, которые происходят при перерастании временной дезадаптации в хроническую).

На наш взгляд, наиболее полную картину наличия или отсутствия невротических расстройств может представить применение клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний В. Д. Менделевича и К. К. Яхина [6]. Опросник создан на основе клинических симптомов неврозов и состоит из 68 вопросов, расположенных в порядке убывания их информативности. Среди симптомов, характеризующих невротические состояния, выбраны болезненные признаки, встречающиеся с большей частотой среди лиц, страдающих неврозами. Опросник имеет 6 шкал: тревоги, невротической депрессии, астении, истерического реагирования, обсессивно-фобических нарушений, вегетативных нарушений, что позволяет оценить качественное своеобразие невротической симптоматики, дает возможность определить среди множества симптомов ведущие и их сочетания.

Принцип первичной профилактики любой болезни означает изъятие факторов, способствующих ее возникновению, точно так же, как и успешное лечение любого заболевания невозможно без устранения вызывающей его причины (такой подход называется этиотропным). К сожалению, приходится констатировать, что все более ускоряющийся темп жизни современного общества, физические и психологические нагрузки, не учитывающие физиологические особенности организма, увеличение в популяции удельного веса т.н. «отягощенной» по соматической патологии наследственности, переводит задачу первичной профилактики психосоматозов в разряд трудно выполнимых. Вместе с тем, стандарт лечения заболеваний, причина которых кроется в психотравмирующем воздействии, должен включать психокоррекционные мероприятия.

Несомненно, что своевременное выявление специфических психологических особенностей у работников образования («преморбидных черт личности») с последующим психотерапевтическим воздействием на отдельные психотипологические черты прервало бы формирование «порочного круга», когда болезнь оказывает патологическое влияние на особенности личности, а сформированные личностные характеристики, в свою очередь, усугубляют течение заболевания.

Работа по нивелированию отдельных факторов риска у работников образования, психокоррекция доступными и общеизвестными методами имеющихся функциональных состояний (то есть вторичная профилактика) – важная задача психолога. Таким образом, с нашей точки зрения, включение курса «Психосоматология» в программу повышения квалификации педагогов-практиков является весьма актуальным и позволит логичным и естественным образом «встроить» новую для них информацию в общую систему профессионального образования.

Литература

1. Александр, Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение [Текст] / Ф. Александр. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
2. Елисеев, Ю. Ю. Психосоматические заболевания (справочник) [Текст] / Ю. Ю. Елисеев. – М. : АСТ, 2008. – 608 с.
3. Кулаков, С. А. Основы психосоматики [Текст] / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2003. – 288 с.
4. Лурия, А. Р. Внутренняя картина болезни и интрогенные заболевания [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Медицина, 1977. – 211 с.
5. Малкина-Пых, И. Г. Психосоматика: справочник практического психолога [Текст] / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2005. – 992 с.
6. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология: практическое руководство [Текст] / В. Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 592 с.
7. Парцерняк, С. А. Стресс. Вегетозы. Психосоматика [Текст] / С. А. Парцерняк. – СПб. : А.В.К., 2002. – 382 с.
8. Смулевич, А. Б. Психосоматические расстройства (клиника, терапия, организация медицинской помощи) [Текст] / А. Б. Смулевич // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2000. – Т. 2. – С. 35-40.
9. Тухтарова, И. В. Соматопсихология [Текст] : учебно-методическое пособие по курсу «Соматопсихология» / И. В. Тухтарова, Т. З. Биктимиров. – Ульяновск : УлГУ, 2005. – 716 с.
10. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции [Текст] / З. Фрейд. – М. : Азбука-классика, 2006. – 480 с.
11. Фурдуй, Ф. И. Стресс и здоровье [Текст] / Ф. И. Фурдуй. – Кишинёв : Штинница, 1990. – 240 с.

УДК 378.091.398
ББК 74.584

НЕПРЕРЫВНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК РАЗВИТИЕ ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ УВЕРЕННОСТИ

Ангеловский А. А.

Аннотация. В статье предпринята попытка анализа системы дополнительного профессионального образования как модели социального взаимодействия, процессов интеграции передачи знания и формирования личности.

The author of the article has made an effort to analyze the system of additional vocational education as the model of social cooperation, integration processes of knowledge transfer and personality formation.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, профессиональная переподготовка, социальная уверенность.

Additional vocational education, continuing education, professional retraining, social assurance.

Современное общество основано на услугах. Поскольку главным конституирующим элементом постмодернизации считается знание, то человек, обладающий знанием, становится элементом развития общества. Этот подход активно выдвигался Д. Беллом, М. Кастельсом, П. Дракером, А. Этциони. Непрерывное образование предписывает традиционный социально-ролевой подход, перспективу образования как обучение навыкам и исполнение определенной социальной роли. Мы отмечаем, что среди участников системы дополнительного профессионального образования (далее ДПО) больше тех, кто ориентирован на перемену профессии. Следовательно, в системе ДПО человек обучается реализации самостоятельных социальных перспектив, повышению «социальной новации». Дополнительное профессиональное образование необходимо рассматривать направлено, не только как источник, существующий для удовлетворения экономических, социальных и иных потребностей общественного характера [5, с. 394]. В современном обществе образование является не источником абстрактного прогресса,

а социальной уверенности людей, способом раскрытия связей с обществом, личной устроенности и веры в будущее.

Личность подразумевает «перспективистский» характер ДПО, возрастание его прогностической и диагностической составляющих. Для слушателя системы ДПО важно не только обрести конкретные профессиональные знания, но и вернуть доверие к себе и обществу. Индивиды самостоятельно выбирают форму профессиональной подготовки и переподготовки, не будучи удовлетворенными дополнительной и стартовой социализацией. «Выгодность» упреждает ДПО в условиях выживания большинства рациональных систем, образование рабочих «широкого профиля» имеет недостатки в качестве переподготовки, но есть и позитивный аспект. Универсализм знаний создает матрицу образованности личности, логику требований фундаментальных жизненных стратегий, как бы они не изменялись с позиции нового профессионального статуса. В системе ДПО заняты люди «интеллектуального труда», для кого новые профессиональные знания являются средством для сохранения идентичности, непрерывности и сложности жизненного опыта. Преподаватели, управленцы, работники предприятий по существу воспроизводят «широкую» социальную профанацию. «При всяком переходе от одной слабо дифференцированной системы и охватывающей небольшое количество людей доминируют формы организации выживания с другой, более комплексной и внеобъектной, характерным образом меняющейся системой и положением отдельного человека по отношению к тому социальному единству, которое люди образуют совместно друг с другом» [8, с. 232].

Прежняя социальная уверенность как норма в безличностном социально-ролевом общении и полагающаяся на дискурсивное действие общественными структурами, не соответствовала чувству личной ответственности, которая

пробуждается в людях, поставленных в жесткие условия выживания. Мы отмечаем, что большинство слушателей ДПО сделали самостоятельный выбор и, как бы не складывались жизненные приоритеты, они привыкли рассматривать образование как дело специалистов.

Н. Элиас, говоря об образовании, как основной форме социальной интеграции, прав, когда говорит, что из органичного использования интересов человека к профессиональной подготовке можно извлечь эффект «создания». Люди связывают объекты системы профессионального образования как сферы образовательных изменений, обретения новых коллективных идентичностей. Возникли новые группы менеджеров, инженеров-организаторов, специалистов по информационным технологиям. Они дистанцируются от всяких форм принуждения в социальной жизни, вмешательства в образование. Им присуще высокое накопление мобильности, пресыщения формами самостоятельности в качестве социального субъекта. Аттестация в системе ДПО организует большинство выпускников на социальную эмпатию, ожидание «себе подобных». Обучение в ДПО становится обязательным элементом образа жизни и воспринимается также обыденно, как и работа, отдых, развлечения, семейное воспитание. На наш взгляд, практика приучения в российском обществе определяется достатком постматериальных ценностей.

Дополнительное профессиональное образование создает эталон определенного профессионального образа, закладывает в него потенциал реализации, способность воспринимать изменения и самому быть участником изменений. Современное гуманитарное знание вновь переживает поворот к демократизации, когда во главу угла всех социальных вопросов ставится человек. Самоидентификация человека при описании профессионального образования поддерживает и закрепляет социальную уверенность. Традиционное образование формирует подданническую культуру, с непрерывным образованием соотносят культуру социального взаимодействия, социального сотрудничества, социальной коммуникации.

Между тем в российском обществе существует реальное разнообразие участников системы ДПО, которое может быть оценено в плоскостных рамках. Во-первых, доминирует по-

вышение профессиональной связи, во-вторых – перемена профессии. Сама структура и цели ДПО носят характер продления социального подданничества, смирения с обстоятельствами. Как не обидно, ни один символический универсализм не является саморазрушающимся, социальная уверенность рефлексивна, возникает в процессе передачи определенного образовательного опыта и обучения новым различиям и взаимодействиям подобных форм повседневности.

Это достигается двумя путями: приемами «социальной уверенности», связанными с воспроизводственной деятельностью, использованием различий и отсутствием формирования ориентации, и «добровольной адаптацией», изменением обстоятельств вместе с изменением личности. На современном этапе в деятельности ДПО доминирует спонтанность, только 20% учреждений занимаются стратегическим планированием. Для учебного заведения такая ситуация исключительна, ведь стратегии, ориентированные на социальную уверенность, возможность устройства личной жизни в обществе, стараются легитимировать неопределенность. Самому ДПО не хватает рационализации, различных принципов ответственности за изменение учебного заведения. Социальная уверенность не является выражением исторических предпочтений, структурных становлений и социальных настроений. Репродуктивная активность тех, кто стремится к реализации жизненных стратегий, как раз открывает выбор в будущем. Большинство слушателей ДПО уверены в себе, им присущи социальный оптимизм и озабоченность социальными проблемами. Рефлексивные матрицы ДПО включают:

- становление слушателя как субъекта индивидуальных жизненных стратегий;
- социальную компетентность стратегий, анализ «латентных» социальных форм во взаимосвязи со способностями в жизненном выборе;
- коммуникативную значимость, способность к социальной эмпатии и диалоговому мышлению.

Важной задачей ДПО является переход от количественного к качественному измерению образования, к качественной оценке развития и деятельности субъектов в образовании. Подоб-

ные задачи можно решить двумя путями: сосредоточением ресурсов в руках управленцев, повышением ответственности преподавательского состава за качество обучения и рассредоточением образования между преподавателями и слушателями. Выявление системы способностей суженой властью формирования нарушает разделение социальных ролей, является более перспективным, поскольку исследования показывают, что воспроизводство в ДПО потеряло дополнительные отношения, приводит к противоречию «жизненных планов». Слушатель, желающий получить профессию, возвращается к проблемной ситуации. Самостоятельный выбор и действует как самостоятельный навык, он принуждает к роли «ученика», а система расширяется, когда его навыки состоят в повышении собственного деятельностного коэффициента, адекватного смещения в процессе использования низких профессиональных знаний.

Страны и высшие учебные заведения, желающие воспользоваться новыми возможностями, предоставленными экономическими знаниями и революцией в области информационно-коммуникационных технологий, должны, прежде всего, рассматривать вопрос об адекватности существующих в этих странах структур и правил. Изменение существующей структуры ДПО в России определяется переходом от правил «социальной страховки» и «выживания» к социальной уверенности. Как мы видим, структура и цели ДПО построены таким образом, что реагируют на конкретную экономическую и социальную ситуацию и «продолжают» знаковые (адаптивные) жизненные стратегии. Его взлет приходится на период кризиса классического образования, социальной неэффективности и ухудшения качества подготовки. Мы не склонны считать, что ДПО «проектировалось» как альтернатива существующей системе высшего образования. Оно подписывалось под решением «экспансивного производства» специалистов и инициировалось в структуре вузов, «выживших» в предоставлении некачественных социальных услуг.

Если проанализировать деятельность ДПО, оно в этом может повторить «судьбу» базового высшего профессионального образования, прежде всего в заимствовании учебных программ, методах организации и управления, обмена информацией. Своеобразное «перестраивание»

большинства выпускников вузов затрагивает очень важную социальную проблему «перепроизводства» специалистов в стране с периферийной вариативной экономикой, которой просто ни к чему такое количество лиц «интеллектуального труда» и качества знаний, полученных в российском образовании.

На наш взгляд, поиск мотивации слушателей учреждений ДПО и самих сфер деятельности учреждений данного образовательного типа является «коммерческим», адаптивным. ДПО не обладает высоким репутационным капиталом, чтобы ставить альтернативу как это может «неблагодарное» экономическое знание или общество знаний, которых в России не существует. Не обеспечено также минимальное условие социальной уверенности как доступ к социальным услугам большей части населения. И так как сегодня формируется устойчивый рост студентов ВУЗов, можно говорить о классовом изменении высшего образования, которое, однако, не выполняет часть возложенных функций системы профессионального образования и, хотя для россиян эпоха преобразований стала временем учебы, только 35-40% россиян выражают умеренную уверенность в своем будущем. Вынужденная адаптация, приспособление к упрощенным формам социального изменения, обменного порядка резко контрастируют социальные и личные интересы. Самостоятельность, автономность чаще проявляется на перфорированном уровне, умение положиться на себя в практических схемах, в сфере сомнительности, социального взаимодействия, рассогласованность личных планов и социальных приоритетов ощутимо. Сфера образования конвертируется, основана на существовании в ней перспективы, генерации интересов не только молодого поколения, но и всех занятых в социально активной жизни.

Перед собой мы не ставили задачу проанализировать социальные параметры системы ДПО, а лишь рассмотреть особенности реформирования дополнительного образования, как модели социального взаимодействия, интегрированных контекстов, передачи знания и формирования личности, которая, несомненно, включена в экономическую, политическую и духовную сферы общественной жизни. Изменяется ли человек в процессе ДПО или доминирует гибкость контроля над «вещами», эффи-

мерное представление об «онтологической безопасности», на самом деле усиливается «социальное одиночество» и относительность трудных решений?

На основе мониторингового исследования, проведенного российскими социологами в 1995-2000 гг., были сделаны выводы о результатах развития образования. К совпадающим выводам пришли эксперты-социологи и педагоги. Система непрерывного образования, начиная с дошкольного возраста, «настаивает» на поступлении в вуз, как социально значимую и определяющую ситуацию социальной аттестации. Специалисты рекомендуют сформировать систему «дополнительного образования», критерием которого является не «накопление знаний» в соответствии с возрастом, и привитие индивиду мировоззренческой, экономической, научно-правовой культуры, которая бы являлась основой реализации самостоятельных жизненных стратегий и нацеливала на потребное (полезное) образование. Предлагаемая вполне инновационная идея выводится проблемой профессиональной подготовки после окончания неполной средней школы. Она предназначена для той значительной прослойки выпускников, кто по личностным способностям не может претендовать на учебу в вузе и после прохождения «корректировочной программы» в школе попадает в гетто улицы, тем самым сужается диапазон профессиональной подготовки. Авторы инновационной концепции ДПО считают, что реальны и проблемы социального контроля, предупреждения массовой девиантности молодежи. Ведь современная школа предлагает выпускникам фактически несбыточный выбор: или поступить в вуз или стать маргиналом, пополнить неквалифицированную трудовую силу, попасть под влияние криминалита или быть под опекой родителей.

В качестве критического замечания можно сказать, что российская система «среднего специального образования» модифицировалась в структуру закладывания модели социальной самостоятельности, когда каждый восьмой выпускник становится не технологом, а водителем или реализатором.

Известный социолог И. Бестужев-Лада исходит из дифференцированного отношения к участникам образования и, главное – из конкретности обучения, когда возрастает индиви-

дуальное образовательное планирование. В условиях постоянной девальвации бессмысленно готовить «советских» интеллигентов, образование должно быть пролонгировано на перспективы переноса образования в профессиональную подготовку и самообразование вместо существующей системы «аттестации знания». Продление подобного рода оценки носит поучительный характер и вызывает подозрение скоропалительными организационными рецептами, но в них есть рациональное зерно. Непрерывное образование требует приучения к самообразованию, формированию отношения к знаниям как правилам социальной игры. Мы согласимся с тем, что образование необратимо, хотя так и не реализовалась идея Аристотеля о практической мудрости, о том, что миллионы людей живут повседневностью.

Непрерывное образование не является моделью перехода образованности в качество человека, в гарантию социальной уверенности, так как фундаментальная подготовка перестала быть гарантом уверенности. Потому, по мысли И. Бестужева-Лады, целесообразнее отказаться от притязаний на уверенность и подчиниться профессионализации. Такое упрощение разграничит личность от привычных социальных агентов, нестабильных социальных ожиданий и строит отношение с обществом по схеме социальных обстоятельств. По нашему мнению, проблемы образования консервируются, но не решаются. Положения самообразования и повышения квалификации основываются на отталкивании от доступного. Сложно представить, каким образом получивший узкую профессиональную подготовку индивид может перейти на иную работающую, на принципиально новых качественных профессиях схему.

Профессиональную переквалификацию и профессиональную переподготовку можно трактовать как «углубление социализации» на основе знания, то есть сама непрерывность предполагает существование образовательной идентичности, которая в идеале превращается в образованность, полную идентичность. Здесь получает воплощение положение французского социолога П. Бурдьё о том, что индивидуальную биографию и способность выражения нужно рассматривать вместе [1, с. 218]. Иными словами, включение в систему ДПО влечет изменение способов взаимодействия с общест-

вом, а не воспроизводство статус-кво. Эти изменения могут происходить «латентно», так как индивид озабочен адаптацией и не склонен прибегать к развитию «Я» и «Мы», личного партнерства и основательного универсализма.

Распространенным мотивом традиционно-рационального образования выступает ориентированность системы на «образование в вузе» и подготовку в вузе специалистов без учета реальных потребностей в них на рынке труда. Однако мы считаем, что если привязать образование к российскому рынку, то получится модель образования развивающихся стран с усложнением в «начальном образовании» и подготовку узкого спектра специалистов в управлении и услугах. Российское образование работает традиционно на перспективу, другое дело – «гуманитаризация образования». Перенос в сторону гуманитарного и экономического профиля определяется стремлением студентов получить общее, а не специальное образование. Задачи профессионализации отвечают переподготовке в системе ДПО, показ в их структуре лучшей технологической обеспеченности образовательных проектов, использование информационно-коммуникационных технологий, стремлении адаптировать учебные программы мировым стандартам.

Однако система ДПО, как самообразование «повседневности», не ориентирована на научно-исследовательскую деятельность, предпочитая схемы адаптации схемам поиска. Только каждый пятый выпускник ДПО изъявил желание участвовать в научных разработках или вернуться к фундаментальным дисциплинам. Кажется, что «требования, предъявляемые к непрерывному образованию, могут привести к постепенному сужению границ между базовым и дополнительным обучением, а также между профессиональным обучением молодежи и подготовкой специалистов в процессе их профессиональной деятельности». Поэтому ДПО перестает быть «второй школой» для тех, кто испытывает недостаточность полученных знаний. Скорее ДПО помогает выходить на первые позиции, когда базовое образование является отдельным и ограниченным периодом достижения «социальной зрелости». Социальная уверенность как бы постоянно воспроизводится в социальном взаимодействии, процессе «урегулирования символического капитала». Ди-

плом, пишет М. Вебер, относится к свидетельству целерациональности, приучает быть самостоятельным. В Финляндии, например, число людей, освоивших постдипломное обучение, превышает число молодых людей, обучающихся в традиционной аспирантуре.

Представленные соображения показывают, что формальные нормы образования недостаточны для того, чтобы индивид мог в исходном состоянии увидеть свои жизненные потери и отнестись к образованию как индульгенции или козырной карте на всю жизнь. Различие между формами образования и образованием, как проекцией социальной уверенности, не может быть применено к способности образования решать коллективные задачи. На наш взгляд, непрерывное образование предлагает решение коллективной задачи – развития способностей свободных и равных личностей. Ю. Хабермас подчеркивает, что в образовании выстраивается «мы – перспектива», содержащая предметы для данной ситуации подчинения и интерпретации интересов.

Ж. Бодрийар считает, что социальная уверенность подрывается наступлением виртуальной реальности, симуляторов, и человеку приходится прилагать немалые усилия, чтобы избавиться от стабилизаторов виртуального потребления. По логике Бодрийара, профессионализация человека совершается «виртуально», «понарошку», когда выбор, ранее необратимый, делается вероятным. Виртуальная идентичность является риском для жизненного мира личности, поскольку разрушается типичность образцов, сознание подавляет логику и сознает слово. Важно, чтобы в ДПО не пришла неопределенность, когда в результате трудно определить, где правда, а где ложь. Короче говоря, адаптация современного человека может быть установкой, адаптацией в виртуальности. Триумф телевизионной картинки делает так, что реальность становится просто изображением, не обязательно соответствующим объективному положению вещей. Информационные технологии разнообразили способы предела знаний и включают неуверенность в возможность использования знаний, их коммуникативного смысла.

Э. Гидденс замечает, что в интересах человека создавать структуры, посредством которых взаимодействие организуется через пере-

мещение практического и дискурсивного сознания. Непрерывность обеспечивается конкурирующим определением реальности, т.е. ДПО предлагает набор профессий, каждая из которых претендует на достижение адекватных целей. Можно подумать, что такая «уверенность» противоречит субъективным технологиям и социальным идентичностям. В процессе дополнительного профессионального образования идентификация со стороны других осмыслена направленностью индивидов «на себя», а не других. Любая идентичность возникает в пределах горизонтов, открывающих особенности социальных перемен. В реальности так называемые рыночные условия все больше затрудняют использование профессиональных знаний для конструирования различной социальной уверенности. Примечательны слова П. Сорокина: «Общество, состоящее из идиотов и бездарных лиц, никогда не будет преуспевающим. Дайте группе дьяволов всесильную категорию, и все же этим не создашь из нее прогрессивного общества. И, однако, общество, состоящее из талантливых и волевых лиц, непременно создаст более совершенные формы общежития». ДПО не может делать людей «одинаково талантливыми», оно может содействовать направлению образования, уверенного в установке социального взаимодействия.

Социальная уверенность включает: а) личные достижения; б) умение преодоления неожиданных проблем. Она возникает из взаимодействия внутренней убежденности человека и интеграции социально-политических установок. По нашему мнению, в ДПО для индивида более значимо подтверждение внутренней уверенности, способности достичь каких-либо результатов, чем обретение долгожданного профессионального потенциала. Демонстрация личных достижений может оценить ситуацию, когда индивиду приходится справляться с проблемами, выходящими за пределы стандартных решений. Классическое образование наталкивает индивида на безусловную социальную уверенность, представление жизненных ситуаций, повышение сопровождается определенное образование слушателя. Социальная дезориентация, как пишет А. Маршак, призывает минимальную нарушенность уже известного [6, с. 164]. Дилетантство из последствий недостатков базисного образования становится свойством

адаптации, стратегии участников образования, как ни парадоксально, принято интерпретировать «неизвестные», неразрешимые, как «обычные», рутинная вселяет уверенность в себя, разрыв с объективной реальностью.

Таким образом, ДПО не сталкивается с проблемой навязывания социальной уверенности, когда большинство участников образовательного процесса готовы приложить индивидуальные усилия и справиться с неожиданными проблемами в одиночку. Личная социальная изоляция представляется адекватным способом перехода между «навязываемым» и «системным», обеспечивающим переход от бесталаных превращений к реформе ДПО, как направляющей модели образования. Если технология самостоятельной реализации манипулятивна [2, с. 53], то технология личности в данной образовательной системе индивидуализирована преобладающей ситуативной системой. Иначе говоря, технологичность образования обусловила перемены ценностного порядка: социальная уверенность достигается демократией личного успеха и новым решением нестандартных жизненных задач. Вероятно, в ДПО не создаются, а передаются ценности, которые направлены на активные схемы взаимодействия, потребность в коммуникации, сравнения жизненных миров. Деградация знания в ДПО происходит на основе критической рефлексии, самостоятельность сужения в объективных условиях прозрачна. Большинство учреждений ДПО «советуется» со слушателем при подготовке к реализации учебных программ, признает право соучастника образовательного процесса. Так как предполагается, что слушатель ДПО является специалистом, который нуждается в усвоении определенных знаний и его уровень профессиональной компетентности достаточен, чтобы вынести самостоятельное суждение о содержании учебного процесса и его места в нем. Однако ориентированность слушателей на «конечный» результат далеко не всегда вызывает желание пользоваться своими образовательными правами.

Как пишет Ю. Хабермас, процесс усвоения банальных истин становится «событийным» при стремлении индивида к тому, чтобы превратить, расширить свои коммуникативные способности. В отличие от традиционных новичков, коммуникативные способности нуж-

даются в первичном воспроизводстве, соотношении с профессиональными знаниями «других». Схема «учитель обучает, ученик внимает» не применима к стратегии ДПО, где сам слушатель – человек, изолирующий определенное знание, принимает ответственность за вхождение в образовательную среду, в состоянии отслеживать результаты образовательного процесса. Важно различать сохранение профессиональной активности от человека и саморазвитие, самосовершенствование, которое не обязательно совпадает с профессиональной деятельностью. Социальная уверенность может поддерживаться верностью профессии. Несмотря на ухудшение социальной жизни, конкуренции с социальным универсализмом, индивид сохраняет самоидентичность. Таким образом, как пишет И. Бестужев-Лада, обладают адаптацией фанатики своего дела. Большинство интегрировались в новшество, когда социальная уверенность достигается разнообразием «способов адаптирования». Занятые в системе ДПО редко оценивают и общество, и образование «нормальными», так как степень ориентации на ДПО свидетельствует об определенных жизненных трудностях. Американские исследователи, работающие в России, выяснили, что уровень социальной уверенности в России значительно ниже, чем в посткоммунистических странах Центральной и Восточной Европы. Кроме определенной эйфории от вхождения в «объективированное пространство» системы бывшие «друзья по социализму» еще в конце 90-х годов перевели ценностные ориентации из сферы образования в сферу «потребительского повышения». Так называемый «класс интеллектуалов» стремится взять социальный реванш в «повседневности», коммерции, сфере услуг, управлении.

В России образование является символическим капиталом, и быстрый рост студентов вузов показывает рост уверенности в аттестации, социальной номинации. Согласно П. Бурдьё, образование становится инструментом власти, когда молодой специалист выставляет социальные диспозиции (факты, поиск, время) в реализации «превосходства». Оптимальное представление «подвигает» каждого индивида к поискам, что возможно при ситуации «самостоятельного выбора», ухода от необходимости, признанной добродетелью. Слушатели ДПО

могут не самоидентифицироваться с образовательными практиками, а рассматривать себя причастными к подчинению. П. Дракер подчеркивает: «Ранее не говорили нам также, как «человек, обладающий знаниями». Говорили «образованный, ученый человек». Образованные люди – это люди широкой эрудиции. Они обладают достаточными знаниями, чтобы вести разговор или писать на самые разнообразные темы, но они не могли заняться практической деятельностью в какой-либо конкретной сфере. По мнению Дракера, знание «что и как сказать» не подходит для ситуации «что делать и как». Базовое профессиональное образование становится специализированным, применение знания как технологии воспроизводит проблемы «как делать?». И если современная наука переводит «техне» в технологии, преобразования в системе знания зависят от конкретных методик. Большинство учреждений ДПО все еще ориентированы на методики «предписанных технологий», навязанных принципов обучения «техне», дидактического изменения. П. Дракер не замечает противоречия в том, что «знание» концептуально и отличается от информации самореферентностью, привязкой по источнику. Поэтому нельзя рассчитывать на алгоритм информационных технологий и редуцировать негативные личности ДПО к обладанию знаниями. Растущая рефлексивность, способность осознать свою мотивацию и цели своих поступков (Э. Гидденс) низвергают участников образовательного процесса в плен незavidного качества обучения. Отсюда проблема контроля за информационными технологиями и совмещение информационного и гуманитарно-ценностного контекстов.

Перевод на язык непрерывности в ДПО предполагает, что нужно принять мир в контексте всеобразовательной рефлексии, чтобы доказать самому себе, что «способности контролировать свое собственное обустройство не утрачены». Заметим, что система дополнительного профессионального образования не является утверждением новых методических целей. Информационные технологии оказывают радиализующее влияние на изменения в диалоге «преподаватель-слушатель», их применение связано с развитием рефлексивных способностей участников образовательного процесса. Доминирование преподавателя не предполагается, а

реализуется в процессе нахождения общей независимой ситуации, так же и диалоговая культура обучения выражается в осознании участниками образования установок на взаимодействие, на использование знания как повода к рефлексии. По нашему мнению, в дополнительном профессиональном образовании нельзя видеть эффект «противостояния» внешнему миру, относительной индивидуализации. Уверенность в себе, разрыв с социальностью может только находить подтверждение уже в обретенном образовании. С дополнительным профессиональным образованием сочетается реализация личностного потенциала во вновь анализируемой социальной среде.

Базовое образование не выполняет социальных функций, поскольку полученному знанию не позволяют действовать в ситуации «как сделать». Поэтому речь идет не о замещении знания личности, а о навыках «познания знания», чтобы в отсутствии представлений заменить «вакуум умений» доверием, процедурной реальностью, расчетом «необходимых действий». Чем меньше соразмерность между личностью и ее ролью, тем большему согласованию подлежит каждый из аспектов равного поведения и взаимодействия [7, с. 194]. У людей, отмечал Э. Дюркгейм, есть предел в социализации, и ДПО поддерживает представление о личности как самостоятельном агенте, имеющем индивидуальность. Нереплексивно через ДПО человек может возвращаться к групповым идентичностям, сохраненным в процессе депрофессионализации, которые, в этом случае, не подлежат социальному осмыслению. Вторжение обеспечивает суженность непрерывного образования, ДПО опирается на рефлексивность, принятие каждого слушателя как человека творческого. Развитие ДПО, как дискурсивной программы, обусловлено переходом на адресные образовательные программы. Так при становлении программ дополнительного образования учитываются специфические особенности, применения таких программ:

- возраст слушателей от 18 до 40 лет;
- образование среднее, среднее специальное, высшее;
- разность менталитета;
- степень образованности и внутренней культуры;

- разные интересы и увлечения;
- разные жизненные позиции и цели;
- разный социальный статус [4, с. 78].

В реализации программ ДПО оптимальной считается та, в которой большую роль выполняет уровень образования. На наш взгляд, разные жизненные позиции имеют не меньшее значение: слушатель действует в соответствии с «ситуативной логикой», выстраивая устойчивые практические схемы. Считается, что участники системы образования ориентируются на достигнутый уровень образованности. Тем не менее, заинтересованность в реализации профессиональных знаний у обладателей среднего и среднего специального образования не отстает от обладателей дипломов о высшем образовании. Более того, специалистам с высшим образованием приходится преодолеть дополнительный барьер «изменения образовательного опыта», пересматривать полученные в вузе знания. Изменение позиции создает «объективную ситуацию», так как старается объединиться по принципу доверия к структурам жизненного опыта, адекватного восприятия «социальных ситуаций». Что же касается социального статуса, в ДПО существует два разнообразных устремления: социальной мобильности, ускорения жизненной карьеры, и преодоление неопределенности. В обоих случаях целью является достижение социальной уверенности, но в контексте дополнительного повышения оно направлено на идеи личной жизни, вынужденный перенос социальности формирует адекватность к неожиданным событиям, биографизируемым системным противоречием. Американский социолог А. Селигмен полагает, что личные перспективы, возврат к реализации личностью духовной безопасности, накладываются на способности индивидов навязывать друг другу те или иные сильные представления [7, с. 180].

Способность воспринимать от другого социальные установки, тем самым, прибавляет к себе деятельность другого, формирует духовную безопасность. Уверенность в себе перестает быть социальной позицией, поскольку слушатели системы дополнительного профессионального образования могут достигнуть социальной уверенности при приближении к новой коллективной идентичности. Необходимо раз-

личать стремления и шансы в ДПО, так как «равенство шансов» носит декларативный характер, а намерения позволяют с разной степенью активации объявить образовательное пространство. Неверная формулировка «бесконечного образования для большого числа людей» не адекватна системе ДПО.

«Стремление к общему профессиональному росту» можно интерпретировать как сохранение духовной безопасности и реализацию стратегии, усиление социальной уверенности. Социологические исследования показывают, что для каждого третьего российского учителя дополнительное профессиональное образование оценивается как внутренняя потребность в самосовершенствовании, а также в том, чтобы быть готовым к изменениям, сохранению профессиональной идентичности. Недостаток знания новых технологий ощущается в контексте сохранения «узнаваемого мира».

Образование ориентировано на будущее, и будущие специалисты исключительно ориентированы на провидение будущего. Практическая трактовка ДПО характеризуется приоритетом функциональных, управленческих форм и качеств, проявлением сущностей, усилением социально-дифференцированных различий и безразличием к жизненным установкам. Больше всего звеньев системы непрерывного образования связано с поставленным развитием личности, ее приближением к высшим достижениям отечественной и мировой науки и культуры, а также возрождением в российском обществе гуманистических общественных правовых идеалов свободы, добра, человеческого достоинства, социальной справедливости, толерантности, гражданственности и патриотизма [3, с. 317].

Дополнительное образование как составная часть непрерывного образования реализуется в единстве образования и самообразования как развития личности. Социальная уверенность располагает мысль как к доверию обществу, так и уверенности в своем будущем. Выпускники ДПО проявляют большой интерес к социальным и профессиональным проблемам и больше ориентированы на реальное восприятие собственных перспектив. Возникает внутреннее движение «общественного в частную сферу и включение частного в общественное в качестве атрибута фрустрации» [7, с. 176]. Для успеш-

ной профессиональной деятельности истинное знание переводится в «полезное», то есть выпускники ДПО должны быть ориентированы на процедуру «уверенности» в том, что совершаемые действия будут оценены правильно. Социальная уверенность основывается на повышении «прежнего регулирования знания». Среди специалистов ДПО компетентность относится к новым высоко оцениваемым критериям подготовки. Способность принять «независимые», оптимальные решения формируется в производстве свободно организующих и самостоятельно управляющих собственным выбором личностей, владеющих социальной ситуацией и способных повлиять на социальную ситуацию. Дополнительное профессиональное образование рассматривается как повышение навыков гибкости, презентация конкретного и критического мышления; содержит независимые нормы дифференциального деятельностного (профессиональное совершенствование) и личностно-деятельностного (принятие образовательных технологий) подходов.

Дополнительное профессиональное образование испытывает напряжение «двойственного статуса» установки на образование, как ценности и ориентации на профессиональную практическую деятельность, истину и полезность, самосовершенствование и социальный заказ. Навыки самостоятельной творческой деятельности, умение предвидеть будущее на основе поиска «товаров» и интеграции изменений составляют стратегические цели ДПО. Практика социальной уверенности, которую может осуществлять ДПО, основывается на личностной ориентировке, предельном трансформационном смысле, детерминированности должностными статусами и данной социальной ситуацией в «автономную личность», реализующую свои профессиональные навыки и способности в интегрированной социальной среде. Установка личности на профессиональный успех становится социальной добродетелью, если личность занята поиском независимых знаний на социальном уровне, декоративные правила профессионализма переходят в определенные системные обязательства, индивидуальные предпочтения расширялись за счет сферы социальной ответственности.

Литература

1. Бурдые, П. Начала [Текст] / П. Бурдые. – М., 1994.
2. Герасимов, Г. И. Школа: реформы и социальные трансформации 90-х годов [Текст] / Г. И. Герасимов, Г. С. Денисова, Ю. А. Чеботарев. – Ростов н/Д., 2002.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Просвещение, 2003.
4. Ермакова, Л. И. Роль и перспективы ИДОППГЛУ в свете концепции непрерывного образования [Текст] / Л. И. Ермакова // Вестник ПГЛУ. – 2003. – №1.
5. Зборовский, Г. И. Общая социология [Текст] / Г. И. Зборовский. – М. : Просвещение, 2004.
6. Маршак, А. Социология [Текст] / А. Маршак. – М., 2002.
7. Селигмен, А. Проблема доверия [Текст] / А. Селигмен. – М., 2002.
8. Элиас, Н. Общество индивидов [Текст] / Н. Элиас. – М. : Просвещение, 2001.

Исследования молодых ученых

УДК 373.2
ББК 74.104

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРАКТИКЕ УПРАВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТОЙ В ДОУ

Семёнова М. Л.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы управления методической работой на основе педагогической диагностики, актуальность которой обусловлена необходимостью осуществлять дифференцированный, системный подход к организации методической работы с воспитателями дошкольных образовательных учреждений в условиях вариативности образования и стимулирования образовательных инициатив.

The article presents questions of management by methodical work based on pedagogical diagnostics which urgency caused by necessity to carry out the differentiated, system approach to the organization of methodical work with educators of preschool educational institutions in conditions of variability of education and stimulation of educational initiatives.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, педагогический диагноз, диагностическая функция, мониторинг качества образования, анализ и оценка, диагностическая информация, обратная связь, прогнозирование.

Pedagogical diagnostics, pedagogical diagnosis, diagnostic function, monitoring of quality of education, analysis and an assessment, diagnostic information, feed-back, prognostication.

В современной теории и практике управления методической работой в ДОУ уделяется большое внимание проблеме педагогической диагностики. Это обосновано пониманием того, что всякий процесс управления невозможен без получения данных о внутренней структуре объекта управления, сравнения их с заданными параметрами и осуществления на основе полученных результатов необходимого практиче-

ского вмешательства в управляемую систему.

Внимание к данным проблемам, очевидно, определяется тем, что изучение специфических особенностей диагностической деятельности имеет практическое значение для управления методической работой в образовательном учреждении, когда необходимо распознать внутреннее состояние педагогических объектов. С другой стороны диагностика обеспечивает эффективное применение теоретических знаний к процессам управления. И, наконец, диагностика составляет основу прогноза будущих состояний педагогических объектов и систем.

Как известно, основы педагогической диагностики были заложены работами П. П. Блонского, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого. Большинство современных исследователей определяет педагогическую диагностику как вид педагогической деятельности, направленный на изучение хода и результатов педагогического процесса с целью его совершенствования, призванной оптимизировать процесс индивидуального обучения (А. С. Белкин, Б. П. Битинас, К. Ингенкамп, Н. Е. Щуркова и др.).

В последнее время педагогическая диагностика является комплексной научно-практической деятельностью, основанной на знаниях о структуре объекта диагностики, способах его исследования, методах постановки диагноза и рассматривается как один из компонентов мониторинга качества современного образования.

Педагогическая диагностика является исходным, стартовым моментом в подходе к решению многих вопросов. Возникает необходимость уточнить данное понятие и выявить его

сущность.

В педагогической энциклопедии под редакцией Н. Н. Тулькибаевой и Л. В. Трубайчук педагогическая диагностика рассматривается как деятельность по всестороннему и систематическому изучению свойств объекта или субъекта обучения [8, с.139].

Словарь-справочник управления дошкольным учреждением характеризует педагогическую диагностику как процесс постановки диагноза, установление уровня профессиональной подготовки педагогов [11, с. 87].

Рассматривая понятие и значение педагогической диагностики, И. В. Никишина трактует педагогический диагноз как определение сущности явлений в сфере педагогической деятельности, процессов на основе их всестороннего изучения, наглядное отражение комплексного действия педагогических факторов [7, с. 4].

А. С. Белкин указывает, что педагогическая диагностика направлена на изучение актуального состояния (качества, характера) разнообразных элементов и параметров педагогической системы с целью оптимального решения педагогических задач [1].

Раскрывая сущность педагогической диагностики, необходимо определить её место среди других функций управления, таких, как контроль и педагогический анализ, определив её специфичность. В педагогической науке представлены функции управления образовательным учреждением в русле функционального (процессуального) подхода (В. И. Зверева, Ю. А. Конаржевский, В. С. Лазарев, А. А. Орлов, М. М. Поташник, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, В. А. Якунин и др.). Согласно данному подходу, управление рассматривается как процесс, представляющий собой совокупность непрерывных взаимосвязанных видов деятельности (действий и операций), а виды деятельности руководителя называют управленческими функциями.

Так, в общем ряду управленческих функций руководителя образовательного учреждения современные исследователи выделяют диагностическую функцию, направленную на обогащение содержания других функций. Особенно сильна ее связь с функцией контроля, в ходе которого осуществляется сбор необходимой информации о педагогическом процессе или явлении.

Для того чтобы развести выше названные понятия, обратимся к определению контроля. Н. А. Сорокин считает, что в общепринятом понимании контроль означает проверку, систематический учет, а также наблюдение с целью проверки [9].

В современной теории управления контроль рассматривается как необходимый компонент любого управленческого цикла и как вид управленческой деятельности связан с сопоставлением определенных показателей с показателями, фиксируемыми различными способами в ходе изучения процесса на определенных этапах.

Ю. А. Конаржевский, рассматривая контроль как функцию управления, понимает под ней «специфический вид управленческой деятельности, направленной на сбор, систематизацию и хранение информации о ходе и развитии учебного процесса» [3, с. 6].

Е. А. Михайлычев отмечает, что в педагогике понятие «контроль» шире понятия «диагностика», так как контроль осуществляется по результатам диагностики и преимущественно ориентирован на норматив, образец, в то время как диагностика нацелена на характеристику состояния и тенденций развития объекта или явления [6].

В работе М. Р. Кудеева [4] наглядно представлено место педагогической диагностики в системе контроля над работой педагогов. В ней педагогическая диагностика определена как реализующая цели измерения и оценки усвоенных систем, знаний, умений, навыков. Диагностика входит в группу оценочных функций, решает задачи установления причины успеха или неуспеха учебной деятельности.

И. П. Третьяков указывает необходимость перевода внутреннего контроля в образовательном учреждении на диагностическую основу. Фактически это означает, что содержанием контроля должна стать, с одной стороны, экспертиза и экспертная оценка новообразований, возникающих в учебно-воспитательном процессе, с другой стороны, оценка соответствия новообразований избранным качественным критериям, общегосударственным стандартам образования.

Вместе с тем диагностическая функция неразрывно связана с функциями анализа и оценки. Как и анализ диагностика призвана раскры-

вать внутреннее строение исследуемого объекта управления и отношения между его частями. Но в отличие от анализа диагностика предполагает еще и оценочные суждения типа «хорошо – плохо», «удовлетворительно – неудовлетворительно» и т.п. Это означает, что диагностическая функция предполагает наличие процедуры сравнения фактического состояния управляемого объекта с желаемым его состоянием.

Таким образом, диагностическая функция включает в себя аналитическую и оценочную функции управления.

Так, П. И. Третьяков, рассматривая контрольно-диагностическую функцию внутришкольного управления, указывает на её значимость: «Внедрение педагогической диагностики на основе информационно-аналитической деятельности в практику работы учителей, воспитателей, руководителей школы и методистов поможет рассматривать все явления школьной жизни через призму педагогического анализа их причин, а это важнейшая задача обновления школы» [10, с. 25].

В. М. Лизинский, характеризуя диагностическую функцию, тесно связывает её с проблемой аттестации работников образования, «поскольку максимально устраняет субъективизм и предвзятость оценок администрации школы» [5, с. 4].

Управленческая деятельность старшего воспитателя направлена на планирование, организацию, контроль, регулирование объекта управления – методическую работу ДОО в соответствии с заданной целью, анализ и оценку на основе достоверной информации. Данные процессы объективно нуждаются в осуществлении обратной связи о ходе реализуемого исполнителями решения. Средством получения такой информации может служить педагогическая диагностика как приём, при помощи которого определяются характер и сущность изучаемого явления. Педагогическая диагностика позволяет установить меру соответствия реальных результатов запланированным и выявляет степень отклонения в них, позволяет предотвратить возможные кризисы, которые возникают вследствие накопления неопределенности и изменчивости в управляемом процессе. Поскольку решение – всего лишь прогноз и в нём объективно возможны ошибки, то диагностика

позволяет руководителю избежать ситуации неопределенности, на научной основе повысить точность подсказываемых последствий и предвидеть результаты.

Диагностический процесс не происходит произвольно, а выступает в организованной форме с учётом принципов педагогического диагностирования:

– принцип целенаправленности и адресности диагностики. Первое выражается в необходимости соотнесения организационных форм, средств, методов в реализации диагностики с конечной целью – удовлетворением профессиональных запросов педагогов. Адресность диагностики определяется степенью дифференциации ее форм и содержанием в зависимости от индивидуальных или групповых особенностей педагогов, обусловленных уровнем профессиональной компетентности и образования, должностного статуса, пола;

– принцип обязательного учета результатов педагогической диагностики в дальнейшей деятельности руководителя образовательного учреждения (педагогическая диагностика не может превратиться в самоцель, её результаты должны подвергаться тщательному анализу и служить основой для выработки рекомендаций по коррекции и самокоррекции личности и деятельности педагога);

– принцип изучения конкретного педагога во взаимосвязи с педагогическим коллективом (деятельность педагога реализуется в постоянной взаимосвязи с педагогическим коллективом, который оказывает существенное воздействие на ее характер, корректирует и, в конечном счете, во многом определяет результат индивидуального труда педагога);

– принцип соответствия диагностических процедур современным достижениям педагогической науки и практики. Надежность и достоверность диагностических процедур определяется той научной основой, которая заложена в методы и средства. Ошибочная диагностика может послужить основанием для ложной коррекции, нанести психологическую травму педагогу, развить у него комплекс профессиональной неполноценности, или, наоборот, послужить причиной беспочвенного оптимизма и самоуспокоенности;

– принцип системности и непрерывно-

сти изучения личности педагога. Многоаспектная диагностика, включающая разные стороны педагогической деятельности, знания и умения педагогов, профессионально и социально значимые качества личности, должна носить системный характер и сочетаться с непрерывностью повышения квалификации на уровне образовательного учреждения, методического объединения и т.д.

Теоретический анализ современных научных подходов к определению структуры педагогического диагностирования позволил выделить общую структуру педагогической диагностической деятельности, которая включает в себя: целеполагание; планирование диагностической деятельности; реализацию деятельности: накопление исчерпывающей диагностической информации, анализ, переработка, интерпретация полученной информации; педагогическое заключение – диагноз; прогноз развития педагогического объекта; корректировка и создание условий для его развития на диагностической основе.

Данная общая структура педагогической диагностической деятельности может быть представлена в виде алгоритма педагогического диагностирования, предложенного в исследовании Л. Н. Давыдовой [2]. Алгоритм включает систему последовательных этапов, обеспечивающих логическую обоснованность постановки педагогического диагноза.

Первый этап – определение объекта, целей и задач педагогического диагностирования.

Второй этап – выдвижение гипотезы и ее последующая проверка. Планирование предстоящего диагностирования.

Третий этап – выбор диагностических средств (критерии, уровни, методики).

Четвертый этап – сбор информации о диагностическом объекте (соотношение реального состояния объекта с нормативно-оптимальным).

Пятый этап – количественная и качественная обработка полученной информации. Ее анализ, систематизация, классификация.

Шестой этап – синтез компонентов диагностируемого объекта в некоторое новое единство на основе анализа достоверной информации.

Седьмой этап – обоснование и оценка педагогического диагноза. Прогнозирование перспектив дальнейшего развития диагностическо-

го объекта.

Восьмой этап – практическое применение педагогического диагноза. Осуществление коррекции с целью преобразования диагностируемого объекта или явления.

Данные этапы диагностической деятельности повторяются с одной и той же последовательности независимо от объектно-предметной ориентации диагностирования. То есть этапы обладают взаимосвязью и взаимообусловленностью. В совокупности и указанной последовательности они представляют собой полный диагностический цикл. Реализация цикла составляет диагностическую деятельность.

В современной педагогической литературе рассматривается многообразие задач управления образовательными учреждениями, для эффективного решения которых используется педагогическая диагностика. В соответствии с проблемой исследования можно выделить следующие возможности педагогической диагностики, реализуемые в процессе методической работы с педагогическими кадрами:

1. Обеспечение обратной связи – обеспечение необходимой информацией о состоянии объекта диагностики, на основе которой осуществляется планирование дальнейшей деятельности. Таким образом, диагностика выступает как необходимое условие эффективности управления методической работой ДОУ, обеспечивая функцию управления – функцию обратной связи.

2. Оценка педагогической деятельности воспитателей и ее результативности основывается на сравнении выделенных составляющих профессиональной деятельности и достигнутых результатов работы воспитателя с критериями и показателями, которые принимаются в качестве идеальных, то есть диагностика позволяет оценить уровень профессиональной компетентности, реализацию целей обучения, воспитания и развития дошкольников.

3. Оценка эффективности методической работы предполагает оценивание оптимальности используемых условий, форм и методов работы с педагогическими кадрами. Это позволяет определить и внести необходимую коррекцию в профессиональную деятельность, выявить, как реализован индивидуальный и личностно-ориентированный подход к педагогам.

4. Развитие и обучение педагогов реали-

зуется в процессе проведения диагностики и самодиагностики педагогов. Для осуществления самодиагностики, анализа полученных результатов диагностики и самодиагностики требуется определенный научно-теоретический уровень подготовки педагогов, который они могут повысить за счет работы с диагностическим инструментарием (опросными листами, тестами и другими), изучения и осмысления диагностических результатов, методов проведения диагностики. У воспитателей вырабатываются практические навыки работы с диагностическим материалом, активизируется творческий потенциал, педагоги проявляют заинтересованность в повышении профессиональной компетентности.

5. Диагностика предполагает стимулирование коммуникации. В процессе диагностики происходит понимание и познание партнера, с которым строится межличностное общение. В результате появляются предпосылки к установлению более тесных связей в педагогическом коллективе.

6. Прогнозирование «зоны ближайшего развития» объекта на основе изучения результатов ранее проводимых диагностик, динамики полученных результатов.

Важным вопросом управления методической работой с педагогическими кадрами в ДОУ на диагностической основе является определение диагностических объектов.

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме работы с педагогическими кадрами выявил, что в настоящий момент нет единой точки зрения на объект педагогической диагностики. Авторы выделяют объекты диагностики исходя из рассматриваемого направления методической работы:

— определение психолого-педагогической компетентности воспитателей: диагностика профессиональной готовности воспитателя к педагогической деятельности, определение системы коррекционных мер по и успешной адаптации педагогов в ДОУ (В. И. Зверева);

— диагностика профессиональной компетентности (Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, В. М. Соколов);

— диагностика педагогического общения (Я. Коломенский, Е. Панько);

— диагностика уровня педагогического творчества воспитателей, его развитие (В. И. Зверева, И. П. Раченко);

— обобщение передового педагогического опыта: экспертиза передового педагогического опыта, инновационных процессов в ДОУ (Н. П. Василенко, Я. С. Трубовской);

— определение оптимальных форм, условий, содержания повышения квалификации воспитателей: диагностика оптимальных форм методической работы (Л. В. Поздняк);

— определение эффективности управления методической работой, её оптимальности (Т. И. Шамова);

— подведение итогов работы, формулировка задач на будущее: диагностическое обеспечение планирования (Л. К. Гребёнкина, Н. С. Анципирова).

Данные точки зрения на объекты педагогической диагностики позволили сделать вывод о том, что объектом педагогической диагностики может быть педагогический процесс или явление, обследуемый с целью выявления его актуального состояния и составления с нормой.

Проведенное нами исследование с целью выявления сущности педагогического диагностирования позволило сделать выводы:

Во-первых, педагогическое диагностирование отражает специфический подход к познанию объектов педагогического процесса и управления. Сущность данного подхода заключается в познании состояния конкретного объекта на основе признаков и критериев, то есть ориентация на объективно существующую норму.

Во-вторых, педагогическая диагностика развернута во времени и сочетает в себе как срезное, так и лонгитюдное исследование.

В-третьих, диагностирование из инструмента познания может превращаться в инструмент формирования объекта. Этот процесс несет отпечаток субъективности и практической направленности.

Соответственно, использование педагогической диагностики в образовательной системе обеспечивает:

1) изучение личности в педагогическом процессе;

2) учет тех изменений личности, которые происходят под действием педагогического

процесса;

3) подход к исследованию объекта не только ради его изучения, но и ради его преобразования.

Рассмотренные возможности педагогической диагностики наглядно иллюстрируют, что педагогическая диагностика может стать одним из средств повышения эффективности управления методической работой в ДОУ.

Литература

1. Белкин, А. С. Педагогический мониторинг образовательного процесса [Текст] / А. С. Белкин, В. Д. Жаворонков, С. Н. Силина. – Шадринск : ШГПИ, 1999. – 47 с.
2. Давыдова, Л. Н. Формирование у будущих учителей умений педагогического диагностирования [Текст] : дис ... канд. пед. наук. / Л. Н. Давыдова – Волгоград, 1995. – 155 с.
3. Конаржевский, Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. [Текст] / Ю. А. Конаржевский – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 224 с.
4. Кудеев, М. Р. Корректирующий контроль в учебном процессе : Проблемы и методы построения и реализации его системы. [Текст] / М. Р. Кудеев – Майкоп : АГУ, 1997. – 194 с.
5. Лизинский, В. М. Идеи к проектам и практика управления школой [Текст] / В. М. Лизинский. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 160 с.
6. Михайлычев, Е. А. Теоретические основы педагогической диагностики [Текст] : дис. ... докт. пед. наук. / Е. А. Михайлычев. – Екатеринбург, 1991. – 401 с.
7. Никишина, И. В. Диагностическая и методическая работа в образовательных учреждениях [Текст] / И. В. Никишина. – Волгоград : Учитель, 2007. – 141 с.
8. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М. : Изд. дом «Восток», 2003. – 274 с.
9. Сорокин, Н. А. Дидактика [Текст] : пособие для пед. ин-тов / Н. А. Сорокин. – М. : Просвещение, 1974. – 222 с.
10. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам [Текст] / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М. : Новая школа, 2003. – 304 с.
11. Управление дошкольным учреждением: словарь-справочник [Текст] / сост. С. Д. Сажина. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 128 с.

УДК 159.923
ББК 74.204.2

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ

Ахрарова О. Н.

Аннотация. В статье описан опыт организации отдельного направления психологического сопровождения образовательного процесса в школе: профилактика психроэмоционального выгорания педагогов. Обоснована необходимость профилактической деятельности психолога в указанном аспекте, обозначены задачи и возможные мероприятия по их решению.

The article describes the experience of the individual areas of psychological support of the educational process in school: Prevention of emotional burnout teachers. The necessity of preventive action of psychologist in that aspect, identified problems and possible actions to solve them.

Ключевые слова: психологическое сопровождение образовательного процесса в школе, профилактика психроэмоционального выгорания педагогов, конструктивная профилактика, психологическое здоровье педагога.

Psychological support of the educational process at school, prevention of emotional burnout of teachers, constructive prevention, mental health of teacher.

Понятие синдрома хронической усталости вошло в нашу жизнь вместе с изменением нашего времени. Мы теперь живем уже не в индустриальном обществе, а в информационном, и темп нашей жизни значительно возрос. Так, известно, что человек, прочитавший сегодня за час британскую газету новостей, получает столько же информации, сколько получал за всю свою жизнь человек начала двадцатого века. При этом качество усвоения все возрастающего потока информации, конечно, не может оставаться тем же. Нынешнему жителю планеты Земля, чтобы добиться успеха, необходимо жить в ускоренном темпе, соответствовать современному времени – времени быстрых перемен и личной ответственности за свой выбор. Все это сопровождается постоянно повышенным эмоциональным напряжением.

Школа сегодня – серьезный психогенный

фактор. Исследования показывают, что стрессы и срывы, а как следствие невротизация педагогов, случаются чаще, чем у летчиков на профессиональной почве. По исследованиям Л. М. Митиной, показатели социальной адаптации педагогов ниже, чем у представителей многих других профессий, чем у больных неврозом, а для учителей со стажем работы более 20 лет характерно резкое снижение всех показателей эмоциональной устойчивости.

По данным Н. А. Аминова, среди учителей высшей категории 53 % «сгоревших». При этом они характеризуются высокой тревожностью, интровертированностью. У «сгоревших» учителей низкой квалификации, наоборот, фиксируется крайний радикализм, стремление к контролю над ситуацией, открытая агрессивность.

Исследования И. В. Вачкова подтверждают это грустное утверждение: резкий спад показателей социальной адаптации происходит у педагогов старше 42 лет.

Выгорание педагогов, по сути, становится стереотипом эмоционального реагирования, профессионального поведения. Отчасти такой функциональный стереотип поведения является защитным механизмом. Ведь расходование внутриличностных ресурсов педагогом в профессиональной деятельности очень велико. Тогда как их восстановление – проблематично. Несмотря на увеличенную длительность отпуска, возможностей для восстановления духовных и физических сил у учителя немного. И причин такой ситуации в современном обществе мы видим две.

Прежде всего, это обосновано неадекватной оплатой труда.

Учитель вынужден увеличивать количество рабочих часов в полтора-два раза лишь для того, чтобы иметь возможность питаться, одеваться в соответствии с погодными условиями, оплачивать коммунальные услуги. Даже при повышенной нагрузке оплата труда не позволяет восстанавливать собственные ресурсы способами, требующими материальных затрат

(фитнес, посещение кино, театра, санаторий, отдых на море, улучшенное питание и т.п.).

В то же время увеличенная часовая нагрузка влечет за собой временные затраты педагога. И таким образом, не остается времени для восстановления сил материально не затратными способами (прогулки на природе, общение с друзьями, хобби, чтение книг, посещение школьных психологических занятий релаксации и т.п.).

Необходимо отметить, что на современном этапе развития общества второй, но не менее значимой причиной эмоционального педагогического выгорания является так же и общественное непризнание деятельности учителя, отрицательная престижность профессии педагога. СМИ коммерчески заинтересованы в подаче информации негативного характера, поэтому фактически мы наблюдаем пропаганду худших событий, происходящих внутри системы образования.

Современные телепрограммы, ток-шоу, и даже отдельно взятые сериалы (такие, как «Школа», режиссер В. Г. Германика, на первом канале) на суд общественного мнения выносят самые негативные случаи школьной жизни. И за время передачи, к сожалению, редко можно увидеть, чтобы ведущий, подводя итоги, вывел значимую мораль всего действия.

Подобное позиционирование в обществе формирует негативное отношение к педагогической деятельности, что по кругу вызывает новые проблемы, новые обострения и конфликты в среде образования.

Таким образом, педагог работает в условиях ограничения возможностей восстановления внутренних ресурсов и во внешнем общественном отвержении своей профессиональной деятельности.

Условия работы в гимназии №80, с одной стороны, лучше, чем в среднестатистической общеобразовательной школе. Наличие высоких технических возможностей, высокий интеллектуальный и социальный уровень партнеров в деятельности (учащихся, прежде всего), возможность профессиональной самореализации через различные конкурсы, педагогические фестивали, через научное руководство деятельностью учащихся облегчает педагогический труд в нашей школе.

Но, с другой стороны, эти же факторы на-

кладывают и повышенные обязательства. Так, образование одаренных детей, которых, по нашим исследованиям, в школе большинство, предполагает и постоянное повышение педагогической квалификации учителя, повышение собственного уровня знаний, расширение собственного кругозора. Да и личностные особенности партнеров педагогической деятельности (одаренные учащиеся) требуют от учителя постоянной психоэмоциональной выдержки.

Все вышеуказанные «плюсы» работы в гимназии несут за собой еще и временные траты, что имеет последствия в аспекте профессионального выгорания.

Гимназия, как и любое учреждение, заинтересована в здоровье своих работников. В школе эффективный учитель – здоровый учитель, это, как следствие, и здоровая образовательная атмосфера, и здоровый ученик.

Роль психолога в аспекте профилактики психоэмоционального выгорания (ПЭВ) учителя мы видим в создании таких условий, которые приведут к личностному росту педагога в аспекте сохранения и развития собственного психоэмоционального здоровья. Психолог может помочь человеку обрести контроль над самим собой и над ситуацией, обратиться к своим ресурсам и если не решить проблему (не все проблемы в принципе решаемы), то все же увидеть возможности выбора. Психолог стремится помочь человеку прояснить его собственный опыт и увеличить осознание собственных ресурсов.

В течение последних лет в психологическом сопровождении в системе образования профилактика эмоционального выгорания выделилась в отдельное направление. Данное направление психологического сопровождения включает в себя все виды психологической профессиональной деятельности. Поиск эффективных мероприятий по снижению эмоционального напряжения педагогов и профилактике их эмоционального выгорания продолжается.

На данном этапе нам видится наиболее конструктивным профилактическим решением формирование условий смены психологической позиции педагога к самому себе как субъекта деятельности, проявляющееся в постепенном увеличении доли ответственности за свое психологическое здоровье.

Данное мнение основано на фундаментальных положениях общей психологии, в соответствии с концепцией субъекта С. Л. Рубинштейна (видение человека активного, самостоятельно строящего свои отношения с бытием); на фундаментальных положениях экзистенциально-гуманистического подхода в общей психологии, это «энкаунтер» (лечение есть встреча равных людей), улучшение у клиентов наступает само по себе, если создаются условия, помогающие осознанию, самопринятию и выражению клиентом своих чувств, наилучший способ – создание отношений безусловной поддержки принятия, клиенты полностью ответственны за выбор своего образа мыслей и поведения.

Профилактика профессионального выгорания в образовательном учреждении, на наш взгляд, должна соответствовать современным взглядам в немедицинской психотерапии на области задач, объединяющие различные по направленности и содержанию психотерапевтические методы (А. А. Александрова, 1997; Ж. Годфруа, 1992; Б. Д. Карвасарский, 1999 и др.):

1. Улучшение субъективного самочувствия и укрепление психологического здоровья;
2. Развитие самосознания и самоисследование клиентов для коррекции или предупреждения эмоциональных нарушений на основе внутренних и поведенческих изменений;
3. Содействие процессу личностного развития, реализации творческого потенциала, достижению оптимального уровня жизнедеятельности и ощущения счастья и успеха.

При этом под психотерапией мы понимаем «оказание психологической помощи здоровым людям-клиентам в ситуациях различного рода психологических затруднений, а так же в случае потребности улучшить качество собственной жизни» (10, с. 312).

Расширительное понимание области психотерапии закреплено в Декларации по психотерапии, принятой Европейской ассоциацией психотерапии в Страсбурге в 1990 году.

Какие же психологические мероприятия в школе могут эффективно наполнять профилактику ПЭВ педагогов как отдельное направление деятельности по психологическому сопровождению образовательного процесса?

Психодиагностика эмоционального выгорания педагогов может быть одним из первых во времени учебного года видов деятельности, поскольку позволяет определить степень проблемы в коллективе, и поставить соответствующие задачи по их конструктивному решению. С другой стороны психодиагностика помогает осознать наличие проблемы, в том числе индивидуально каждым обследуемым педагогом. Осознание же в данном случае уже является первым шагом на пути смены внутренней психологической позиции педагога в отношении собственного здоровья.

Задачу осознания проблемы решает и психологическое просвещение в различных формах (стендовая печатная информация, презентация на электронных носителях, сообщения на оперативных совещаниях).

Защитные силы организма включаются на бессознательном уровне при достижении определенного уровня напряженности. И далее идут затруднения на уровне выполнения несложных, казалось бы, функций: забывание каких-то моментов, например, внесена ли необходимая запись или нет в документацию, задан ли планируемый вопрос, какой получен ответ и пр. Обычно на эти первоначальные симптомы мало кто обращает внимание, называя это в шутку «девичьей памятью» или «склерозом».

На второй стадии профессиональной педагогической деформации, вызванной ПЭВ, наблюдается снижение интереса к работе, сокращение потребности в общении (в том числе и дома, с друзьями): не хочется видеть тех, с кем специалист общается по роду деятельности, нарастание апатии к концу недели, появление устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели, головные боли по вечерам; «мертвый сон, без сновидений»), увеличение числа простудных заболеваний; повышенная раздражительность, человек заводится, как говорят, с пол-оборота, хотя раньше подобного он за собой не замечал.

Третья стадия – собственно личностное выгорание. Для нее характерна полная потеря интереса к работе и жизни вообще, эмоциональное безразличие, оупение, ощущение постоянного отсутствия сил. Человек стремится к уединению. На этой стадии ему гораздо приятнее общаться с животными и природой, чем с людьми.

Таким образом, мы видим, что выгорание – это защитный механизм, позволяющий человеку дозировать и экономно расходовать собственные энергетические ресурсы.

Для диагностики ПЭВ существуют разработанные целенаправленные методики и методики, позволяющие при анализе увидеть наличие симптомов выгорания и/или профессиональной деформации, которыми мы пользовались в течение последних лет психологического сопровождения образовательного процесса в гимназии:

1. Методика диагностики эмоционального выгорания у педагогов (автор В.В. Бойко).
2. Опросник на «выгорание» К. Маслач и С. Джексона в модификации Н. Е. Водопьяновой.
3. Опросник для диагностики уровня тревожности (Спилбергер Ч.Д., Ханин Ю.Л.).
4. Методика 16-факторного личностного опросника (Р. Кеттелл).

Результаты исследований показали наличие проблемы в коллективе, хотя и не в ее критической степени. Так, последняя диагностика по методике В.В. Бойко показала преобладание второй фазы стресса – РЕЗИСТЕНЦИЯ. У большинства обследованных учителей эта фаза стресса формирующаяся. Педагоги склонны к неадекватному избирательному эмоциональному реагированию. Значительная часть учителей показывают формирование симптома расширение сферы экономии эмоций. Четверть обнаружили сложившуюся эмоционально-нравственную дезориентацию, а треть доминирующий симптом редукция профессиональных обязанностей.

Хотя для обследованных нами педагогов стадия НАПРЯЖЕНИЯ и не является актуальной (она словно пройденный этап), все же симптом Переживание психотравмирующих обстоятельств либо сложившийся, либо даже доминирующий в половине случаев.

Третья фаза психоэмоционального выгорания – ИСТОЩЕНИЕ – в обследованном коллективе практически отсутствует. В стадии формирования симптомы этой фазы обнаружены у 1-3 человек в отдельности. Хотя один педагог показал стадию как складывающуюся, истощение в данном случае объяснимо расширением профессиональных обязанностей от преподавания к управленческому администри-

рованию.

По результатам исследования в коллективе педагогов гимназии преобладает вторая фаза стресса резистенция в стадии формирования. Не обнаружено учителей со сложившимся психоэмоциональным выгоранием как стереотипом функционального реагирования. Результаты показывают наличие в гимназии деятельности по профилактике психоэмоционального выгорания педагогов, психологическую компетентность педагогов в данном аспекте.

О результатах диагностики в целом, конечно, было сообщено всему педагогическому коллективу. Исследовательские данные воспринимались педагогами как ожидаемые.

В действительности педагоги нередко отказываются видеть наличие проблемы в собственном эмоциональном реагировании, воспринимая обнаруженные «сигналы» как негативную информацию о своей личности. Восприятие этих сигналов как врагов означает отказ от предоставляемой возможности более глубокого понимания себя и своей деятельности.

Очень важно, еще на доисследовательском этапе информировать педагогов о значении симптомом «сгорания», как о внешних проявлениях некоторых естественных процессов, происходящих в работнике во время выполнения им должностных обязанностей. К ним следует относиться как к сигналам, идущим из «внутренней сферы» в «сферу сознания», как способу коммуникации между «скрытым» и «понятым», неосознанным и осознанным. В какой-то мере – это друзья профессионала, помогающие ему узнать, что с ним происходит. Другой аспект «позитивности» синдрома «выгорания» состоит в том, что процессы, происходящие в человеке и выражаемые внешне в симптомах «выгорания», являются не только непатологическими, но даже позитивными, то есть выполняющими положительную функцию. Другими словами, эти процессы дают возможность педагогу понять, что с ним происходит и, исходя из этого, решить, что делать дальше, возможно изменить профессию или каким-то образом постараться скорректировать проявления синдрома.

Хотя задача осознания психоэмоционального напряжения может быть отложена во времени в отдельных случаях.

Психологическое просвещение в аспекте

проблемы психроэмоционального выгорания значимо как с точки зрения повышения психологической компетентности, так и с точки зрения обучения конкретным навыкам конструктивного реагирования в профессиональной деятельности.

Лекции, стендовая информация и другие формы психологического просвещения должны включать в себя научное определение психологических терминов. Различные рекомендации по профилактике ПЭВ в течение учебного года должны быть представлены вниманию педагога, регулярно сменяемы и достаточно кратки. Это позволяет повысить эффективность усвоения такой информации.

Пример информационной просветительской листовки по профилактике ПЭВ может быть следующий.

Психолог – учителю.

Дорогие учителя! Возможности ароматерапии вам, конечно, известны. Предлагаем вашему вниманию небольшую информацию об ароматах, которые могут стать вашими помощниками в деле развития собственного здоровья.

Апельсин, цитрусовые ароматы повышают тонус, улучшают настроение, в сочетании с лавандой – снимают боль.

Орхидея – нежный, едва уловимой горчинкой запах рождает вдохновение, пробуждает смелые и неожиданные фантазии.

Герань – успокаивает.

Ромашка – укрепляет сон.

Бергамот, эвкалипт – заряжает, тонизирует, придает бодрость.

Имбирь, лимонная мята, сандал, иланг-иланг – улучшают настроение, снимают внутренне напряжение.

Инжир, тмин – стимулирует умственную и творческую деятельность.

Цветок, растущий у вас на подоконнике, ваш друг!

У педагогов, как правило, нет специальных навыков профессиональной коммуникации и умения выходить из трудных ситуаций в процессе общения с детьми, родителями, администрацией. Педагогов не учили тому, чему учат менеджеров, а интуитивно найденные способы могут быть очень затратными.

Поэтому важной формой работы становится обучение педагогов навыкам сохранения и

развития психологического здоровья. Данную задачу психологического сопровождения так же возможно реализовать различными формами работы. Даже во время проведения диагностических процедур можно включать короткие тренинговые упражнения, направленные на формирование умений нервно-мышечной релаксации. Уместны короткие психогимнастические упражнения для релаксации и во время еженедельных оперативных совещаний.

Тренинговая форма обучения, на наш взгляд, наиболее эффективная. Поскольку она позволяет проживать полученную информацию, практически включать ее в личный жизненный опыт каждому педагогу, и даже передавать этот опыт непосредственным партнерам своей профессиональной деятельности (учащимся).

Нельзя отказываться в достижении данной задачи и от таких форм деятельности, как просвещение. Информация, полученная визуально или на слух так же может быть применена учителем в целях профилактики психроэмоционального выгорания, сохранения и развития психологического здоровья.

Обязательным направлением деятельности в аспекте профилактики ПЭВ является индивидуальное консультирование педагогов. Особенно это актуально для педагогов, прошедших обследование. Обратная связь позволяет педагогу оптимизировать свое нервно-психическое состояние, независимо от полученных результатов. Процедура диагностирования сама по себе так же несет некоторый психотравмирующий фактор. Учителя, обычно, задают вопросы «А для чего эта диагностика?», «А кому вы потом покажете наши результаты?», заранее проговаривают, что у них «все давно за гранью», отражая, таким образом, ситуативное повышение тревожности. Поэтому предложение об «обратной связи» в индивидуальном ключе обязательно.

Примерный план мероприятий психологического сопровождения в направлении профилактики психроэмоционального выгорания педагогов.

№	Содержание мероприятия	Возможный формат реализации	Время проведения	Сроки выполнения
1.	Листовка «Психоэмоциональное выгорание – что это такое?» (сменный материал по научной терминологии в проблеме, возможных способах профилактики).	Печатная продукция, страничка на сайте школы, слайд на плазме.		Первое полугодие
2.	Листовка «Методы сохранения и развития психологического здоровья», (сменные материалы: аромотерапия, аудитерапия, вкусотерапия, цветотерапия, режим сна и питания, социальная жизнь педагога и т.д.).	Печатная продукция, страничка на сайте школы, слайд на плазме.		Второе учебное полугодие
3.	Диагностика ПЭВ педагогов.	Исследование личности учителя.	20 минут	Конец первой начало второй четверти
4.	Групповая консультация педагогического коллектива по результатам диагностики ПЭВ.	Информационно-аналитическая справка в печатном варианте, устное выступление на педагогическом совещании.	10-20 минут	Вторая четверть
5.	Индивидуальная выдача результатов диагностики ПЭВ.	Индивидуальная аналитическая справка в печатном варианте, индивидуальное консультирование.	10-30 минут каждая встреча	Вторая четверть
6.	Тренинговое занятие по обучению способам нервно-мышечной релаксации.	Педагогические встречи	40-120 минут	Осенние и/или весенние каникулы.
7.	Тренинговое занятие по формированию здорового образа жизни.	Педагогические встречи	40-120 минут	Осенние и/или весенние каникулы.
8.	Психогимнастические упражнения релаксации.	Оперативные совещания	5-10 минут	Раз в месяц - еженедельно
9.	Административные координационные совещания по вопросам планирования образовательного процесса с точки зрения сохранения здоровья персонала.	Оперативное совещание	60 минут	Летний период

Как дополнительное мероприятие может быть внесен в план цикл занятий с педагогами в летний период по различным программам профилактики психоэмоционального напряжения и психологической саморегуляции педагогов (авторские разработки).

1. Учебно-тематический план занятий.

	тема	Цели и задачи	Количество академических часов
1	Индивидуальный профиль личности	Изучение личностных особенностей.	2
2	Синдром сгорания. Введение в тему.	Создание благоприятных условий для работы группы (введение в работоспособное состояние, введение правил работы группы). Настройка участников на позитивные, активные взаимоотношения. Ориентирование участников группы в теме комплекса занятий.	2
3	«Сила мысли» Нервно-мышечная релаксация. Теория вопроса.	Ведение понятия релаксации. Развитие представлений о влиянии мыслей на психофизиологическую активность организма. Развитие эмоционального восприятия. Формирование умения понимать и отражать эмоции и чувства.	2
4	Техники нервно-мышечной релаксации. Теория Райха.	Формирование представлений о возникновении нервно-мышечного панциря. Осознание внутренних физических и психических ресурсов для развития здоровья Формирование навыка расслабленности. Преодоление психофизиологических зажимов, барьеров.	2
5	«Образ «Я». Нервно-мышечная релаксация.	Апробация различных техник саморегуляции. Формирование образа «Я». Обучение навыку релаксации. Снятие чрезмерного нервно-психического напряжения. Развитие эмоциональной стабильности как свойства личности.	2
6	Конструктивные способы снятия эмоционального напряжения.	Тренировка состояния расслабленности. Обучение и апробация новых методов нервно-мышечной релаксации. Снижение уровня психоэмоционального напряжения.	2
7	«Мои ресурсы». Владение собой. Самоконтроль.	Тренировка и закрепление навыка саморегуляции. Осознание ресурсности для сохранения эмоциональной стабильности позитивного социального взаимодействия. Развитие личных жизненных целей как неотъемлемой части психологически здоровой личности.	2
	Диагностика.	Осознание позитивных изменений в собственной личности.	2
Итого (количество часов)			16

В конечном итоге, хочется привести для педагогов пример тренингового упражнения, направленного на развитие психологической компетентности в проблеме сохранения психоэмоционального здоровья.

«Сейчас, мы немного поиграем в мяч! Правило такое: при попадании в руки мяча – вы называете какое-либо действие, приносящее вам удовольствие, или навык, помогающий расслабляться в различных условиях, которыми вы

пользуетесь для предотвращения «синдрому сгорания». Мяч должен побывать в руках у каждого, может быть не один раз. Наша задача: назвать как можно большее количество способов избежать психоэмоционального профессионального выгорания».

Литература

1. Аминов, Н. А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей [Текст] / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1988. – № 5.
2. Вачков, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога [Текст] : учебно-методическое пособие / И. В. Вачков. – М. : «Ось-89», 2002.
3. Водопьянова, Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях [Текст] / под. ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : изд-во СПбГУ, 2000.
4. Годфруа, М. Что такое психология [Текст] : в 2 т. / М. Годфруа. – М. : «Мир», 1992. – Т. 2.
5. Гостюшин, А. Защити себя и близких [Текст] / А. Гостюшин. – М. : «РИПОЛ КЛАССИК», 1997.
6. Дехтяр, Б. С. Антистрессовая аптека [Текст] / Б. С. Дехтяр. – М. : Терра-Спорт, 2000.
7. Митина, Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога [Текст] / Л. М. Митина. – М. : ВЛАДОС, 1995.
8. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998.
9. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л. М. Митина. – М., 1994.
10. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 1996.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2.
12. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика [Текст] / К. Рудестам. – М. : «Прогресс», 1993.
13. Сартан, Г. Н. Тренинг самостоятельности у детей [Текст] / Г. Н. Сартан. – М. : ТЦ «Сфера», 1998.
14. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983.
15. Федоренко, Л. Г. Психологическое здоровье в условиях школы: психопрофилактика эмоционального напряжения [Текст] / Л. Г. Федоренко. – СПб. : КАРО, 2003.
16. Пряжников, Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение [Текст] / Н. С. Пряжников. – М. : Ин-т практической психологии, 1996.

УДК 371.385
ББК 74.202.4

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЭМПИРИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ КУРСОВОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ЦИКЛА

Кудинов В. В., Синтяева Г. А.

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты освоения технологии исследовательской деятельности в процессе формирования эмпирических знаний учащихся в ходе изучения предметов естественно-научного цикла посредством решения экспериментальных задач и выполнения экспериментальных заданий.

This article discusses aspects of the development of technology research action in the formation of empirical knowledge of students in the course of the study subjects of science series through the solving experimental tasks and doing experimental exercises.

Ключевые слова: педагогическая технология, технология исследовательской деятельности, эмпирические знания, экспериментальные задачи и задания.

Educational technology, technology research, empirical knowledge, the experimental tasks and exercises.

Переход на новые образовательные стандарты второго поколения ставит перед руководителями образовательных учреждений и учителями новые задачи, реализация которых будет способствовать повышению качества образования, реорганизации всей системы школьного образования, в том числе естественно-научного блока.

Согласно проекту «Наша новая школа», главным результатом школьного образования должно стать его соответствие целям опережающего развития. Это означает, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого, но и те способы и технологии, которые пригодятся в будущем. Учащиеся должны быть вовлечены в исследовательские проекты, творческие занятия, в ходе которых они научатся изобретать, понимать и осваивать новое, быть открытыми и способными выражать собственные мысли, уметь принимать решения и

помогать друг другу, формулировать интересы и осознавать возможности.

Успешность в учебе и прочность знаний находятся в прямой зависимости от степени интереса детей к предмету, сама же структура познавательного интереса сложна и тесно связана с различными психологическими процессами и эмоциями. Это порождает интерес работников сферы образования к проблеме использования прогрессивных педагогических технологий и активных методов обучения. В соответствии с этим перед преподавателями института повышения квалификации стоит задача в оказании педагогической и методической помощи учителям образовательных учреждений в выборе и применении педагогических технологий.

Последние исследования в области педагогики, психологии и методики преподавания предметов естественно-научного цикла, а также собственный педагогический опыт в качестве преподавателя института повышения квалификации работников образования позволяет констатировать, что использование различных педагогических технологий, адекватных поставленным задачам, позволяет по-новому взглянуть на образовательный процесс. Особую значимость приобретает технология исследовательской деятельности, которая позволяет обеспечить переход от обучения к самообразованию. В связи с этим на базе ГОУ ДПО ЧИППКРО кафедрой педагогики и психологии были организованы модульные курсы по изучению различных вопросов технологии исследовательской деятельности. В данной статье представлены теоретические аспекты педагогических технологий и, в частности, технологии исследовательской деятельности, ее интеграции в образовательный процесс по предметам естественно-научного цикла – физики, химии и биологии.

В научно-педагогической литературе имеются различные трактовки понятия «педагогическая (образовательная) технология».

По мнению М. В. Кларина, педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [6].

Профессор В. М. Монахов [10] в своих исследованиях определяет педагогическую технологию как набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат.

Известный педагог В. П. Беспалько [4] трактует педагогическую технологию как содержательную технику реализации учебного процесса.

При этом при существующем множестве определений данного понятия большинство специалистов объединяет их тремя принципиально важными положениями:

- планирование обучения на основе точного определения желаемого эталона в виде набора наблюдаемых действий ученика;

- «программирование» всего процесса обучения в виде строгой последовательности действий учителя и подбора формирующих воздействий (поощрений и наказаний), обуславливающих требуемое поведенческое научивание;

- сопоставление результатов обучения с первоначально намеченным эталоном, фактически поэтапное тестирование для выяснения познавательного прогресса, понимаемого как постепенное усложнение поведенческого репертуара учащихся.

Практика обучения и многочисленные психолого-педагогические исследования показывают, что в настоящее время необходимо отказаться от представления об учебном процессе как о процессе передачи информации. Учитель должен стать организатором познавательной деятельности, в которой главным действующим лицом на уроке становится ученик.

При организации процесса обучения в рамках технологии исследовательской деятельности учащиеся становятся добровольными любознательными исследователями, первооткрывателями научных истин.

Применение технологии исследовательской деятельности учителями естественно-научного цикла является одним из важнейших приоритетов современного образования. Главная цель учителей, ученых и методистов – создание «деятельностной модели образования, ориентированной на развитие индивидуальных образовательных потребностей», и тех условий, «в которых могло бы происходить деятельностное самораскрытие личности» (Ю. К. Бабанский, Л. С. Выготский, Э. Д. Днепров, А. С. Обухов, Д. Б. Эльконин) [7]. Фундаментальной основой такой модели являются и обучение школьников поисковым приемам, и процесс школьного учебного исследования. Широкое применение познавательных технологий, богатый потенциал которых заключен в учебном исследовании, позволяет сделать образовательный процесс более эффективным.

В связи с этим педагогам естественно-научного цикла, желающим овладеть особенностями технологии исследовательской деятельности, необходимо знать, что в учебном процессе, как и в научном познании, следует исходить из положения, что познание начинается с ощущений и восприятий, которые, в конечном счете, являются единственным источником знаний человека об окружающем мире.

По мнению В. В. Давыдова, в процессе познания следует выделять чувственное познание объектов через ощущения, что составляет основу всех знаний человека о действительности. «Чувственное познание переходит в эмпирическое мышление, основными процедурами которого являются выделение чувственно сходного в объектах, обобщение и классификация объектов по чувственно сходным признакам, использование слов для фиксации общих свойств». Напротив, «в теоретическом мышлении устанавливаются неявные, ненаблюдаемые, опосредованные внутренние связи» [4].

Согласно концепции С. Л. Рубинштейна, познание имеет следующие этапы; чувственное отражение окружающего мира, абстрактное мышление и объяснение конкретного [4]. При этом на эмпирическом уровне изучения можно выделить такие фазы, как восприятие объекта, осмысление, закрепление и овладение им.

Американский психолог, способствовавший развитию когнитивной психологии, когнитивной теории обучения в образовательной

психологии и общей философии образования, Дж. Брунер указывал на то, что по мере развития человек последовательно осваивает три способа отражения окружающего мира: действительный, образный и символический. Действительный способ: ребенок познает мир благодаря тем действиям, с помощью которых он оперирует с окружающими предметами. В основе образного способа представлений лежат образы объектов и явлений, свободные от действий. Символическим называется способ отражения окружающего мира, предполагающий использование символов, слов, языка [5]. Это значит, что основой формирования эмпирических знаний по физике, химии, биологии является чувственный опыт учащихся: изучение явления природы будет эффективным тогда, когда оно опирается на наблюдения этого или подобного ему явления.

Следовательно, при изучении явлений природы необходимо опираться на чувственное восприятие учащихся. Практически этого достигают постановкой демонстрационного эксперимента и лабораторно-практических работ, выполнением экспериментальных заданий и решением экспериментальных задач, проведением экскурсий и организацией наблюдений учащихся в домашних условиях. На основе чувственного восприятия осуществляется абстрактное мышление. В результате абстрактного мышления, основываясь на данных чувственного познания, человек получает обобщенные знания.

Анализ психологической, педагогической и методической литературы (В. И. Загвязинский, М. Д. Даммер, Р. В. Майер, М. М. Поташник, С. Л. Рубинштейн, А. В. Усова и др.) [3, 8, 11] показывает, что одним из направлений использования технологии исследовательской деятельности является решение экспериментальных задач и выполнение экспериментальных заданий.

Под экспериментальным заданием понимают задание, требующее только непосредственных измерений, без дальнейшего использования результатов этих измерений в качестве исходных данных для определения других величин или выполнение простых опытов и их объяснение на основе знаний теории. Экспериментальная же задача подразумевает использование полученных в ходе измерений данных

для нахождения других величин косвенным путем.

Профессор кафедры акустики МГУ им. М. В. Ломоносова В. А. Буров отмечает, что по своему содержанию экспериментальные задания представляют собой наблюдения, опыты и измерения, тесно связанные с темой урока. В связи с этим он приводит следующую классификацию, выделяя в структуре экспериментальных заданий такие направления, как: наблюдение и изучение явлений природы, наблюдение и изучение свойств тел, изучение устройства, действия измерительных приборов и правил обращения с ними, измерение величин, наблюдение зависимостей между величинами, опыты, подтверждающие законы природы, экспериментальные задачи [2].

Ученые-исследователи в области методики преподавания физики И. Г. Антипин и С. С. Мошков [1, 9] делят экспериментальные задачи на качественные и количественные. И. Г. Антипин отмечает, что при решении качественных задач отсутствуют числовые данные и математические расчеты. В этих задачах от ученика требуется или предвидеть явление, которое должно совершиться в результате опыта, или самому воспроизвести явление с помощью данных приборов.

При решении количественных задач сначала производят необходимые измерения, а затем, используя полученные данные, вычисляют с помощью математических формул ответ задачи.

По месту эксперимента, по степени его участия в решении приведенные экспериментальные задачи И. Г. Антипин разделяет на несколько групп:

1. Задачи, в которых для получения ответа приходится либо измерять необходимые величины, либо использовать паспортные данные приборов.

2. Задачи, в которых ученики самостоятельно устанавливают зависимость и взаимосвязь между конкретными физическими величинами.

3. Задачи, в условии которых дано описание опыта, а ученик должен предсказать его результат.

4. Задачи, в которых ученик должен с помощью данных ему приборов и принадлежностей показать конкретное явление без указа-

ний на то, как это сделать.

5. Задачи на глазомерное определение величин с последующей экспериментальной проверкой правильности ответа.

6. Задачи с производственным содержанием, в которых решаются конкретные практические вопросы [1].

В своем исследовании И. Г. Антипин отмечает также, что приведенная им классификация условна, так как резких границ между отдельными группами нет.

По роли эксперимента А. В. Усова и Н. Н. Тулькибаева выделяют экспериментальные задачи, в которых: 1) без эксперимента нельзя получить ответ; 2) эксперимент используется для создания определенной ситуации; 3) эксперимент используется для иллюстрации описанного явления; 4) эксперимент используется для проверки полученного результата.

Если в задаче описана знакомая ситуация, то эксперимент позволяет определить некоторые физические величины и включить их в условие задачи. При этом эксперимент содержание задачи, заданное неопределенно, превращает в конкретное.

Если условие задачи описывает новую для учащихся ситуацию, то целесообразно эту ситуацию задать экспериментально. Если же в задаче описывается изменение состояния тела, то параметры одного из состояний или условия воздействия тоже могут быть заданы экспериментально [11].

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что основное значение решения экспериментальных задач и выполнения экспериментальных заданий заключается в формировании и развитии с их помощью у учащихся измерительных умений, умений обращаться с приборами. Такие задачи развивают наблюдательность учащихся и способствуют более глубокому пониманию сущности явлений, выработке навыков строить гипотезу проверять ее на практике. Все это ставит задачу обучения педагога, способного к применению технологии исследовательской деятельности в преподавании предметов естественно-научного цикла.

Таким образом, освоение учителем прикладных аспектов технологии исследовательской деятельности позволит учащимся выйти на новый уровень образовательных результатов, а это значит, овладеть методами научного

познания законов природы и сформировать на этой основе представления о целостной картине мира; научиться проводить наблюдения, планировать и выполнять эксперименты, обрабатывать результаты измерений, выдвигать гипотезы и строить модели, устанавливать границы их применимости; а также использовать полученные знания для объяснения природных процессов и явлений, принципов действия технических устройств и решения практических задач.

Литература

1. Антипин, И. Г. Экспериментальные задачи по физике в 6-7 классах [Текст] / И. Г. Антипин. – М. : Просвещение, 1974.
2. Буров, В. А. Фронтальные задания по физике в 6-7 кл. сред. шк. [Текст] / В. А. Буров, С. Ф. Кабанов, В. И. Свиридов. – М. : Просвещение, 1981.
3. Даммер, М. Д. Методические основы построения опережающего курса физики основной школы [Текст] : дис. ... докт. пед. наук / М. Д. Даммер. – Челябинск, 1997.
4. Ильясов, И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М. : изд-во Московск. ун-та, 1986.
5. Исследование развития познавательной деятельности [Текст] / под ред. Дж. Брунера, Р. Оливер, П. Гринфилд. – М. : Педагогика, 1971.
6. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе [Текст] / М. В. Кларин – М. : Знание, 1989.
7. Лобок, А. М. Общее образование: Что, кроме общих слов? [Текст] / А. М. Лобок // Первое сентября. – 2005. – № 1.
8. Майер, Р. В. Проблема формирования системы эмпирических знаний по физике [Текст] : дисс ... докт. пед. наук / Р. В. Майер. – СПб., 1999.
9. Мошков, С. С. Экспериментальные задачи по физике [Текст] : пособие для учителей / С. С. Мошков. – Л. : Учпедгиз, 1955.
10. Советова, Е. В. Эффективные образовательные технологии [Текст] / Е. В. Советова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007
11. Усова, А. В. Практикум по решению физических задач [Текст] / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – М. : Просвещение, 1992.

УДК 371.014
ББК 74.200.5

БАЗОВОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Еремина Т. Ю.

***Аннотация.** В статье представлен опыт работы базового образовательного учреждения КИПК и ПРО – МОУ СОШ № 42 г. Кирова по теме «Роль краеведческого компонента региональной системы образования в формировании гражданских качеств личности», где краеведческий подход применяется как интегрирующая составляющая учебно-воспитательной деятельности.*

The article deals with the experience of KIPK and PRO educational institution – school № 42 of Kirov on the theme «The Role of Local History component of the regional system of education in shaping the civil personality traits», where local history approach is used as the integrating component of the educational activities.

Ключевые слова: базовое образовательное учреждение, банк образовательной практики, гражданские качества личности.

Basic educational institution, educational practice bank, civil personality traits.

Специфической особенностью деятельности базового образовательного учреждения как формы повышения квалификации педагогических кадров на территории Кировской области является создание научно-методических, информационных и организационных условий для повышения качества основного общего и среднего (полного) образования в регионе. Поэтому основными направлениями деятельности базовой площадки выступают информационно-аналитическое (анализ, обобщение и формирование банка образовательной практики по актуальным направлениям развития региональной системы образования) и организационно-методическое (оказание помощи в развитии творческого потенциала педагогических работников образовательных учреждений, организация и проведение региональных семинаров, мастер-классов и др.).

Указанные направления развития регио-

нальной системы образования с 2009 г. реализуются на базе МОУ СОШ № 42 г. Кирова. Школа стала базовым образовательным учреждением КИПК и ПРО по проблеме «Роль краеведческого компонента региональной системы образования в формировании гражданских качеств личности» (научный руководитель – Еремина Т. Ю.). Данное образовательное учреждение имеет достаточно богатый опыт в ведении предметов краеведческой направленности. В частности, в 2001-2002 учебном году курс краеведения экспериментально был введён в 7-х классах, с 2002-2003 года – в 7-х и 8-х классах за счёт компонента образовательного учреждения Базисного учебного плана Кировской области. В 2004-2006 гг. курсы краеведения преподавались факультативно в 5-х, 8-х и 10-11-х классах. В 2006-2008 гг. краеведческие знания давались в 6, 9 классах в рамках соответствующих предметных областей: история, география, биология, а также на факультативе «Вятские народные промыслы» в 8-х классах.

Актуальность данной проблематики деятельности площадки обусловлена изменением парадигмы современного образования на личностно ориентированную, что ставит во главу угла вопрос складывания у обучаемых системы ценностных установок и ориентаций. Образовательные учреждения должны помочь молодым людям стать патриотами, носителями ценностей гражданского общества, готовыми к сотрудничеству с другими людьми- представителями иных конфессий, культур, национальностей.

Задачи воспитания гражданина – патриота своей Родины можно осуществить через организацию систематической работы по краеведению в рамках школьных предметов и во внеклассной работе. Предметы краеведческой направленности введены в 6, 8-9 классах общеобразовательных школ как региональный компонент Базисного учебного плана Кировской об-

ласти. Указанные часы можно использовать для преподавания интегрированного учебного курса «Краеведение» или для изучения краеведческих модулей в рамках соответствующих учебных предметов федерального компонента (историческое, географическое, литературное и др. краеведение) [7].

Кроме того, во внеклассной работе мероприятия краеведческой направленности также позволят реализовать цели гражданско-патриотического воспитания [10]. Патриотизм и гражданственность являются базовыми национальными ценностями, следование которым «...лежит в основе представления о единстве нации и готовности основных социальных сил к гражданской консолидации» [4, с. 19].

Многие учёные сходятся во мнении, что воспитание качеств личности может быть успешно реализовано только при одновременном формировании в сознании учеников «триады» - знания, ценности, опыт деятельности. Нами взята на вооружение технологическая карта процесса формирования гражданских качеств ученика, которая выделяет уровни, показатели, методы и приёмы формирования гражданской позиции школьника [5].

Краеведческий подход в организации учебно-воспитательного процесса стал смыслообразующей идеей в работе всего педагогического коллектива МОУ СОШ № 42 г. Кирова. Эта работа потребовала анализа взаимоотношений педагога и ребёнка как сложного многолетнего взаимодействия пересечения судеб поколений: выпускников прошлых лет, сегодняшних учеников и тех, кто придет в школу завтра. Основные формы этих отношений выражены через обучение и воспитание, то есть через образовательные технологии освоения норм деятельности, необходимые для нормального существования и функционирования в обществе.

Деятельность педагогического коллектива связана с формированием морально-нравственных категорий (доброта, долг, честь, совесть). Процесс их освоения – это воспитание духовности.

Можно констатировать, что цель краеведческого образования – способствовать духовно-ценностной и практической ориентации уча-

щихся в жизненном пространстве, а также их социальной адаптации. Реализация намеченной цели возможна при введении в образовательную программу школы краеведческого компонента. Его структура включает самостоятельный учебный краеведческий курс, краеведческий компонент в других учебных дисциплинах и краеведческую составляющую во внеклассной работе. Между этими структурными единицами устанавливается связь по содержанию и по формам деятельности учащихся. Эта связь осуществляется как по горизонтали (на одном возрастном уровне между курсом, другими предметными областями и внеклассной работой), так и по вертикали (между разными ступенями обучения) [3, с. 42].

Краеведческий курс формирует и систематизирует знания об истории, культуре, географии родного края, обучаемые развивают умения самостоятельной познавательной деятельности. Краеведение предполагает освещение вопросов местной истории и культуры в широком культурологическом контексте, в том числе и с точки зрения роли религии в истории региона. Религии играли и продолжают играть ключевую роль, определяя своеобразие конкретной страны, региона, народа. Помимо этого учебно-исследовательская, проектная деятельность учащихся может быть связана с изучением народных традиций, религиозного искусства, фольклора, истории религиозных общин, жизни религиозных деятелей.

В рамках краеведческого компонента других образовательных областей ученики рассматривают местный материал с разных позиций, точек зрения, что способствует интеграции знаний по краеведению, содействует формированию комплексных познавательных умений. Краеведческий блок во внеклассной работе согласуется по содержанию и видам познавательной деятельности учащихся с задачами воспитательной работы школы и программой краеведческого курса.

Кроме того, обучение краеведению в школе – составная часть общего (школьного и внешкольного) краеведческого образования. Поэтому МОУ СОШ № 42 г. Кирова сотрудничает с учреждением дополнительного образования детей – МОУ ДОД «Станция юных техников

города Кирова». Данное образовательное учреждение имеет богатый краеведческий материал, представленный в музее Военно-Морского Флота. Здесь ведётся активная учебно-исследовательская деятельность, в том числе по краеведению, которая направлена «... на создание благоприятных условий для осуществления личностного выбора, исходя из интересов и способностей ребят» [1, с. 1].

Школа видит большой потенциал в сотрудничестве с Вятской и Слободской епархией. Воспитание, основанное на духовных, нравственных ценностях имеет давние традиции, связанные в том числе, с деятельностью по духовному просвещению народа Вятской епархией. Начало духовного образования на Вятке неразрывно связано с именем епископа Вятского и Великопермского Лаврентия (Горки). Главным делом своим он считал открытие в 1734 г. славяно-греко-латинской школы. Епископ Лаврентий «побуждал духовных лиц «в надежде лучшего священства» отдавать своих детей в школу, научив их предварительно пению, чтению, письму» [8, с. 92].

Русская Православная Церковь осуществляла несколько самостоятельных направлений образовательной деятельности. В её ведении находилась система духовных учебных заведений, имевших профессиональную направленность. Церковь взяла на себя значительную долю начального образования через создание церковно-приходских школ и школ грамотности. Она курировала преподавание Закона Божия в светских учебных заведениях. Главным духовным учебным заведением Вятской епархии была Вятская духовная семинария. Нижней ступенью духовного образования являлись духовные училища, созданные в XIX в. [8, с. 288-289, 292]. Обучение в указанных учебных заведениях позволяло воспитать духовно-развитых, патриотически настроенных граждан.

Исходя из вышесказанного, первое направление деятельности базовой площадки – информационно-аналитическое (формирование банка образовательной практики по актуальным направлениям развития региональной системы образования). Оно заключается в использовании краеведения в качестве интегрирующей составляющей учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Подобный опыт интеграции был продемонстрирован учителями школы и педагогами дополнительного образования области в феврале 2009 г. Программа состояла из двух частей: теоретической и практической. В теоретической части выступали представители администрации МОУ СОШ № 42 г. Кирова с презентацией опыта работы данного образовательного учреждения по формированию ключевых компетентностей и мировоззрения школьников. Зам. директора МОУ ДОД «Станции юных техников города Кирова» акцентировала внимание на ресурсных возможностях Станции в формировании гражданских качеств личности, а также на возможностях плодотворного сотрудничества с данной школой. Педагог дополнительного образования Вятской и Слободской епархии выявила каналы взаимодействия школы и епархии в деле духовно-нравственного воспитания обучаемых.

Практическая часть состояла из трёх линий открытых уроков и внеклассных мероприятий. Первая линия открытых уроков – включение краеведческого материала в содержание обществоведческих предметов – истории, географии. Учителя указанных предметов использовали разнообразные виды уроков (бинарные, интегрированные и др.), применяли различные формы и методы работы с источниками краеведческой информации (семинары, практикумы, др.), рассматривали историко-географические ситуации (ролевые, деловые игры, характеристики исторических альтернатив).

Вторая линия уроков – интеграция краеведческого материала в другие предметные области. Педагоги апробировали широкий спектр учебных занятий, охватывающий детей школы развития (от одного года до шести лет) до учащихся старших классов. На уроках английского и русского языков, математики, изобразительного искусства, физической культуры школьники на примерах из истории Вятского края систематизировали полученные знания, формировали комплексные познавательные умения.

Третья линия открытых мероприятий заключалась в использовании краеведческого материала во внеклассных воспитательных мероприятиях. Преподаватели применяли разнообразные виды занятий – классный час, познава-

тельно-развлекательная игра, музейный урок, кружок и другие. Это позволяет включить детей в деятельность, начатую на уроках, а также применить полученные знания в конкретной жизненной ситуации.

В октябре 2009 г. МОУ СОШ № 42 г. Кирова представила ещё одну форму интеграции содержания предметных областей через применение краеведческого компонента содержания образования – развитие критического мышления через осмысленное восприятие учебного текста. Одним из направлений развития мышления, в том числе гуманитарного, нам видится применение методов герменевтики – науки о способах интерпретации текста. Герменевтика как наука зародилась в начале XX в. и связана с именами Ф. Д. Э. Шлейермахера, М. Хайдеггера, Г. Г. Гадамера и др. Её возникновение связано с необходимостью осмысления мира, бытия как такового через бытие человека. Теоретики данного научного направления, в частности Г. Г. Гадамер, большое внимание уделяли проблемам интерпретации текста как варианта бытия. При осмыслении любого текста, вопросы задаваемые интерпретатором, зависят от его социокультурного контекста:

- от обученности человека;
- от научной школы, к которой он принадлежит;
- от господствующих предрассудков.

Тем не менее, «кульминация всей теории понимания – акт дивинации, когда толкователь целиком переносится в автора текста, тем самым разрешая все непонятное и озадачивающее, что содержит в себе текст» [2, с. 77].

На уроках истории и физики были показаны методические приёмы осмысленного восприятия учебного текста, в том числе имеющего краеведческое содержание. Приёмом осмысленного понимания учебного текста может быть работа по трёхэтапному алгоритму: работа до начала чтения, работа во время и после прочтения текста. Работа до начала чтения заключается в формировании соответствующей установки – особого психического состояния готовности к деятельности. Она может быть сформирована, к примеру, при работе с заголовком текста, именем автора, эпиграфом (О

чём пойдёт речь? Что предстоит узнать? Что я уже об этом знаю?).

Работа во время чтения состоит в так называемом «диалоге с текстом», суть которого заключается в рождении вопросов, построении гипотез о дальнейшем содержании, а также проверки указанных гипотез. После прочтения деятельность строится на рефлексивном осмыслении текста: выделение главного, существенного в тексте; постановка вопросов себе самому, автору; вписывание информации текста в свой жизненный и культурный контекст.

О наличии и уровне понимания текста судят по следующим показателям:

1. содержание текста включается в разнообразные связи и отношения с другими предметами;
2. умение выделять главную мысль, существенную информацию, содержащуюся в тексте;
3. умение сопоставить, сравнить полученную информацию с уже известной;
4. умение перекомпоновывать материал и включить его в новый контекст;
5. умение критически оценивать прочитанное и обоснование собственной точки зрения;
6. представление объекта в разных кодах, иной знаковой системе [6, с. 318-319].

Организационно-методическое направление деятельности базового образовательного учреждения выразилось в том, что школа приняла участие в проведении областного конкурса учителей, преподающих историческое краеведение, посвящённого 520-летию вхождения Вятского края в состав Российского государства. Конкурс прошёл в марте 2009 г. Целями данного мероприятия были: организация интеллектуального общения педагогов, занимающихся творческой, исследовательской работой в области краеведения, а также духовно-нравственное и патриотическое развитие личности педагога. Конкурс проводился в два этапа: заочный (1 сентября 2008 – 31 января 2009 гг.) и очный (март 2009 г.). На заочном туре педагогам необходимо было представить эссе по актуальным проблемам краеведческой работы (содержательная и (или) методическая составляющая). На первом этапе Конкурса при-

нимали участие 11 учителей, преподающих историческое краеведение, из трёх городов и четырёх районов Кировской области. Авторы лучших работ, прошедших экспертную оценку, приглашались организаторами для участия во втором (очном) этапе Конкурса. После экспертной оценки указанных эссе по 50-балльной шкале во второй (очный) этап Конкурса вышли 9 педагогов.

Очный этап состоял в решении письменных заданий олимпиадного типа, а также в выполнении творческого задания. Победителем Конкурса стал учитель истории, краеведения школы № 42 Изотова Л. В., что свидетельствует о высоком уровне краеведческой работы в данном образовательном учреждении.

По итогам деятельности базовой площадки в 2009 г. опубликован сборник дидактических материалов, включающий статьи сотрудников кафедры образовательной области «Обществознание» КИПК и ПРО, конспекты уроков учителей МОУ СОШ № 42 г. Кирова, материалы краеведческого Конкурса. Данное пособие может служить основой для формирования банка образовательной практики по использованию краеведческого компонента региональной системы образования.

Таким образом, деятельность базовой площадки – МОУ СОШ № 42 г. Кирова – способствует модернизации региональной системы образования как в информационно-аналитическом, так и в организационно-методическом аспекте. Учительский коллектив школы получил возможность повысить свой профессиональный уровень в плане освоения краеведческого подхода к учебно-воспитательному процессу.

Литература

1. Веселкова, Е. Б. Организация исследовательской деятельности обучающихся в системе дополнительного образования детей [Текст] : методические рекомендации для педагогов и воспитанников / Е. Б. Веселкова. – Киров, 2008. – 52 с.

2. Гадамер, Г. Г. Актуальность прекрасного [Текст] : пер. с нем. / Г. Г. Гадамер. – М. : Искусство, 1991. – 367 с.

3. Ермолаева, Л. К. Изучение своего края: проблемы и подходы к их решению [Текст] / Л. К. Ермолаева // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 3. – С. 40-47.

4. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с.

5. Крицкая, Н. Ф. Процесс формирования гражданской ответственности на уроках истории и обществознания [Текст] / Н. Ф. Крицкая, И. В. Подвалова // Преподавание истории в школе. – 2009. – № 4. – С. 4-9.

6. Мясникова, Е. Ю. Можно ли научить пониманию? [Текст] / Е. Ю. Мясникова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2009. – № 2. – С. 36-41.

7. О реализации базисного учебного плана общеобразовательных учреждений Кировской области в 2008-2009 учебном году [Текст] : методические рекомендации. – Киров : КИПК и ПРО, 2008. – 140 с.

8. Очерки истории Вятской епархии [Текст]. – Киров, 2007. – 325 с.

9. Петряева, Е. Ю. Курс национально-региональной истории в основной школе [Текст] / Е. Ю. Петряева // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2005. – № 2. – С. 29-33.

10. Следзевский, И. В. Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи: проблемы и стратегия [Текст] / И. В. Следзевский // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2007. – № 7. – С. 9-15.

Современная школа

УДК 37.01
ББК 74.200

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ШКОЛЫ-КОМПЛЕКСА

Елькина В. А., Красюн Г. А., Трошков С. Н.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности структурной модели воспитательной системы школы-комплекса, которая состоит из взаимосвязанных подсистем, компонентов и слоев; определяются ведущие понятия структурной модели воспитательной системы общеобразовательного учреждения нового вида.

The article gives an observation of peculiarities of a structural model of a school complex's educational system. The model consists of interrelated subsystems, components and layers. The basic notions of a structural model of a school's educational system are defined in the article.

Ключевые слова: воспитательная система, воспитательное пространство, воспитательный процесс, индивидуальная траектория развития личности, компонент, модель, подсистема, психолого-педагогическое обеспечение, системный подход, структура, школа-комплекс, элемент.

Educational system, educational circle, process of education, individual trajectory of a person's development, component, model, subsystem, psychological and pedagogical maintenance, system approach, structure, school complex, element.

Изучение педагогической теории и практики по созданию воспитательных систем образовательных учреждений разных типов и видов в прошлом и настоящем (В. П. Беспалько, Ю. С. Бродский, И. Г. Николаев, Л. И. Новикова, В. С. Лазарев, В. П. Сергеева, Е. Н. Степанов и др.) позволило администрации и педагогическому коллективу МОУ СОШ № 84 г. Челябинска разработать собственную структурную модель воспитательной системы

школы-комплекса.

При представлении данной модели нами используется следующий алгоритм её изложения:

1. Определение ведущих понятий структурной модели воспитательной системы школы-комплекса;
2. Структура воспитательной системы школы-комплекса;
 - 2.1. Подсистемы воспитательной системы школы – комплекса;
 - 2.2. Основные компоненты воспитательной системы школы – комплекса;
 - 2.3. Страты (слои) воспитательного взаимодействия с личностью ребенка в школе – комплексе.

Такой порядок изложения позволяет более кратко и целостно представить структурную модель воспитательной системы, сформировать системное видение воспитательного процесса в школе-комплексе.

В современных условиях, руководствуясь Законом РФ «Об образовании» (ст. 12, п. 8) [3], мы рассматриваем школу-комплекс как общеобразовательное учреждение, сознательно объединяющее под общим управлением и финансированием несколько воспитательно-образовательных учреждений для обеспечения на основе преемственности реализации различных образовательных программ на уровнях (ступенях) дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования. Это дает нам возможность создать целостную воспитательную систему образовательного учреждения в условиях отдаленного городского микрорайона, сконцентрировать педагогические и управленческие кадры, фи-

нансы и материально-техническую базу, а также учесть запросы родителей и обучающихся.

Любая школа является сложной целостной системой, активно взаимодействующей с внешней средой. В нашем исследовании применяется модель открытого типа, которая отражает взаимосвязь трех компонентов системы: «вход» → «процесс преобразования» → «выход».

Опираясь на исследования В. А. Караковского [4] и Н. А. Селивановой [2], воспитательную систему школы-комплекса мы рассматриваем как непрерывно развивающуюся во времени и пространстве целостную совокупность детей и воспитателей, объединенных духовно и социально-значимыми целями и ценностями, нравственными нормами и воспитательными отношениями, совместной деятельностью, направленной на преобразование всего общеобразовательного учреждения в воспитательную среду их жизнедеятельности и личностное самовоспитание и самосовершенствование. Следовательно, воспитательная система школы-комплекса характеризуется наличием воспитательного процесса во всем его многообразии.

Главный признак воспитательной системы общеобразовательного учреждения – это её структура. По определению В. Г. Афанасьева, структура – внутренняя форма системы, отражающая собой взаимосвязи, взаимодействия образующих её компонентов [1]. В логическом словаре Н. И. Кондакова структура раскрывается как прочная, относительно устойчивая связь (отношение) и взаимодействие элементов, сторон, частей предмета, явления, процесса как целого [5].

Модель – знаковый образ системы, в котором фиксируются её наиболее существенные компоненты и связи, который может выступать дальнейшим образцом.

Исходя из такого понимания, можно дать следующее определение структурной модели воспитательной системы школы-комплекса – это такая мысленно представляемая и реализуемая система, которая, отображая и воспроизводя педагогический объект, способна замещать его так, что её изучение даёт новую информацию об этом объекте; зафиксированные на данный момент наши взгляды и представления о важнейших компонентах и основных внутренних и внешних связях создаваемого системного образования, о его целостных ха-

рактеристиках.

Воспитательная система общеобразовательного учреждения охватывает весь образовательный процесс, интегрируя учебные занятия, внеурочную жизнь детей (не только досуг), разнообразную деятельность и общение за пределами школы-комплекса, влияние социальной, природной, предметно-эстетической среды, непрерывно расширяющееся воспитательное пространство.

Исходя из этой характеристики, в составе воспитательной системы школы-комплекса мы выделили следующие подсистемы:

1. Идеальная подсистема (центральный компонент данной подсистемы – смысл жизни Человека);
2. Личностная подсистема (формирование личностных качеств ребенка);
3. Дидактическая подсистема (образовательный процесс);
4. Система воспитательной работы (совокупность мероприятий, имеющих воспитательную направленность) и дополнительного образования;
5. Социально-природная подсистема (внешняя среда);
6. Досуговая подсистема.

Воспитательная система школы-комплекса – целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интеграционными характеристиками, как образ жизни коллектива и его психологический климат. Каждая воспитательная система имеет своё назначение и, следовательно, свой набор компонентов. Выявление основных компонентов воспитательной системы общеобразовательного учреждения осуществлялось нами посредством изучения научно-методической литературы, ознакомления с практикой использования системного подхода в воспитательном процессе, применения теоретических методов исследования, проведения опытной работы в рамках муниципальной экспериментальной площадки. Следуя рекомендациям Е. Н. Степанова [7], с помощью перечисленных методов нам удалось выделить следующие компоненты воспитательной системы школы-комплекса, которые мы отнесли к разряду наиболее существенных и важных: индивидуально-групповой, ценностно-ориентационный, пространственно-временной,

функционально-деятельностный и диагностико-аналитический (см. табл.).

Системный подход к построению воспитательного процесса в школе-комплексе предполагает выделение трех страт (слоев) воспитательного взаимодействия с личностью ребенка [8, с. 96].

Первая страта – воспитательная система всего общеобразовательного учреждения, в рамках которой педагогический коллектив стремится упорядочить влияние всех факторов и структур школьного сообщества на процесс становления гармонично развитой личности.

Вторая страта – воспитательные системы структурных подразделений и образовательных

объединений, а также воспитательные пространства образовательных областей и учебных предметов в общеобразовательном учреждении, где и проходит наибольшее количество актов педагогического взаимодействия (совместной деятельности и общения членов этих сообществ). Воспитательная система структурного подразделения или образовательного объединения – способ организации жизнедеятельности и воспитания членов данных сообществ, представляющий собой целостную и упорядоченную совокупность взаимодействующих компонентов и способствующий развитию личности и коллектива.

Таблица 1

Основные компоненты и элементы воспитательной системы школы-комплекса

Компоненты воспитательной системы	Составные части (элементы) компонентов
Индивидуально-групповой компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Руководители школы-комплекса. 2. Воспитанники школы-комплекса (дошкольники и учащиеся). 3. Родители детей школы-комплекса. 4. Педагоги и другие взрослые, участвующие в воспитательном процессе и жизнедеятельности школы-комплекса.
Ценностно-ориентационный компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методологическая ориентация в воспитании детей. 2. Ключевые (основные) идеи (теории) воспитания детей. 3. Понятие «воспитание» в школе-комплексе. 4. Тип воспитательной системы школы-комплекса по доминирующей ориентации. 5. Цели и задачи воспитания в школе-комплексе. 6. Перспективы жизнедеятельности сообщества школы-комплекса. 7. Принципы построения воспитательной системы и жизнедеятельности школы-комплекса. 8. Содержание воспитания в школе-комплексе.
Функционально-деятельностный компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Системообразующие виды деятельности. 2. Формы и методы организации совместной деятельности и общения в школе-комплексе. 3. Основные функции и роли воспитательной системы школы-комплекса. 4. Педагогическое обеспечение и самоуправление жизнедеятельностью школы-комплекса.
Пространственно-временной компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Эмоционально-психологическая, духовно-нравственная и предметно-материальная среда. 2. Связи и отношения сообщества школы-комплекса с другими общностями детей и взрослых. 3. Место и роль школы-комплекса в воспитательном пространстве района и города. 4. Этапы становления и развития воспитательной системы школы-комплекса.
Диагностико-аналитический компонент	<ol style="list-style-type: none"> 1. Критерии и показатели эффективности воспитательной системы школы-комплекса. 2. Методы и приемы изучения результативности воспитательной систе-

мы школы-комплекса.

3. Формы и способы анализа, оценки и интерпретации полученных результатов диагностического исследования.

Воспитательное пространство, наряду с воспитательной системой, является необходимым и эффективным механизмом личностного развития ребенка. Под воспитательным пространством образовательных областей и учебных предметов нами понимается педагогически целесообразно организованная среда, в которой осуществляется совместная деятельность педагогов и обучающихся, и которая является интегрированным условием их личностного развития.

Анализ педагогической практики показал, что воспитательное пространство образовательной области или учебного предмета может возникнуть в результате как инициативной деятельности «сверху» (прежде всего, руководителя профессионального объединения педагогов образовательной области или учителя-предметника), так и деятельности обучающихся по освоению и присвоению жизненного пространства, в основе которых лежат их личностные потребности. По нашему мнению, воспитательное пространство может реализоваться как на уровне образовательного учреждения, так и на уровне образовательной области и учебного предмета. Воспитательное пространство – пространство воспитания, а не функционирования различных органов в общеобразовательном учреждении.

Третья страта – система психолого-педагогического обеспечения и поддержки индивидуальной траектории развития личности ребенка. Опираясь на исследования А. В. Мудрика [6], к системе психолого-педагогических условий построения индивидуальной траектории развития личности ребенка в школе-комплексе мы относим: 1) наличие у ребенка желания принять помощь по поводу своих проблем, найти понимание, получить информацию, совет или даже инструктаж со стороны педагогов-воспитателей; 2) использование педагогом в воспитательной деятельности личностного, дифференцированного, возрастного и индивидуального подходов; 3) наличие у педагогов-воспитателей определенной психолого-педагогической подготовки; необходимых личностных свойств (здоровое самовосприятие, последовательность, справедливость, симпатия,

понимание проблем, уважительное отношение, теплота, чувство юмора и др.); профессионального умения вести индивидуальную беседу с ребенком с позиции «эксперта», «советника», «опекуна» с целью помочь ему определить свои позиции и взгляды.

Таким образом, воспитательная система школы-комплекса имеет сложную структуру, она состоит из подсистем, компонентов и слоев, скрепленных системными связями. Соединение частей системы в единое целое обеспечивается её управленческим блоком.

Литература

1. Афанасьев, В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем [Текст] / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы : Ежегодник – М. : Наука, 1982. – С. 26-46.
2. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описании их авторов и последователей) [Текст] / под ред. Н. А. Селивановой. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 306 с.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст]. – М. : ВАКО, 2001. – 48 с.
4. Караковский, В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования [Текст] / В. А. Караковский. – М. : Новая школа, 1994. – 174 с.
5. Кондаков, Н. И. Логический словарь [Текст] / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1971. – 656 с.
6. Мудрик, А. В. Социализация человека [Текст] / А. В. Мудрик. – М., 2004. – 304 с.
7. Степанов, Е. Н. Воспитательная система класса как педагогическое явление и понятие [Текст] / Е. Н. Степанов // Классный руководитель. – 1998. – № 1. – С. 19-24.
8. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.

УДК 373.6
ББК 74.202

СБАЛАНСИРОВАННОСТЬ ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК УСЛОВИЕ ВЫБОРА ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

Зуева Ф. А.

Аннотация. В данной статье дано описание показателей оценивания сбалансированности потенциала личности учащихся в контексте репродуцирования в системе профессионального самоопределения.

In given article the description of indicators of an estimation of equation of potential of the person of pupils in a context of professional reproduction is given.

Ключевые слова: потенциал личности учащихся, репродуцирование, уровни сбалансированности потенциала.

Potential of the person of pupils, system optimality, reproduction, levels of equation of potential.

Различие между генетически обусловленным состоянием человека и его состоянием как субъекта деятельности непрерывно возрастает, поэтому каждое новое поколение в современном мире испытывает все большие трудности по адаптации в реально существующем технологическом мире. Кроме того, из-за непрерывного изменения техногенной среды, влияющей на качество жизни и культуру общества, человек в течение своей жизни вынужден непрерывно совершенствоваться, изменять характер деятельности и развивать свои способности. Проблема формирования субъекта деятельности должна решаться системой образования как специально организованной для этого подсистемой человеческого сообщества, так как ускоряющиеся темпы социально-технологического развития с неизбежностью предопределяют еще более высокие темпы развития образования всех уровней. Преодоление все увеличивающейся дистанции между генетически обусловленным (исходным) и требуемым состоянием субъекта деятельности в техногенной среде необходимо осуществлять посредством включения учащихся в сферу социальных взаимодействий через практическую деятельность, которая способствует активизации ког-

нитивных, эмоциональных и функциональных процессов, при этом у учащихся формируется объективное отношение к окружающей действительности, выявляются потенциальные возможности к тому или иному профессиональному виду деятельности.

Согласно Маркову В. Н., потенциал личности – это система ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов [2].

Среди разработанных в этом русле моделей для изучения потенциала личности, для оценки опыта личности наиболее простой представляется структурная модель потенциала. Эта модель предполагает, что достижения личности, зафиксированные в процессе учебно-познавательной деятельности, суть внешних проявлений потенциала могут служить основанием для оценки его уровня. Кроме того, эти достижения можно сгруппировать по направлениям деятельности для получения структурного описания потенциала, показывающее уровень его репродуцирования в данных сферах.

Исходя из числа и уровня достижений, связанных с каждым из направлений, можно с помощью показателей количественно оценить потенциал личности учащихся в контексте его репродуцирования в системе профессионального самоопределения. Так, результативность процесса обучения в общеобразовательном учреждении в самом общем виде можно представить на основе показателя успеваемости по профильным предметам.

Говоря об основных сферах профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся, необходимо учесть, что учащиеся находятся на различных исходных позициях, что влияет на оценку уровня их достижений. На преодоление подобных различий в стартовых условиях необходимо затратить определенную долю потенциала личности, следовательно, в схему обобщенных направлений профессио-

нального репродуцирования потенциала личности учащихся включает еще один пункт – на социальную мобильность.

В качестве схемы направлений профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся можно использовать следующую (рис 1.).

Для описания потенциала личности учащихся на уровне структурного представления используется набор показателей, которые оценивают уровень репродуцирования по группе

стандартных направлений. Из этого, в частности, следует, что высокий уровень профессионального репродуцирования потенциала личности учащихся по одному из направлений (например, развитие технического мышления) приводит к увеличению показателей по сферам готовности к выбору профиля обучения (адекватности, мотивации, эмоционального отношения), что и способствует сбалансированности личности.

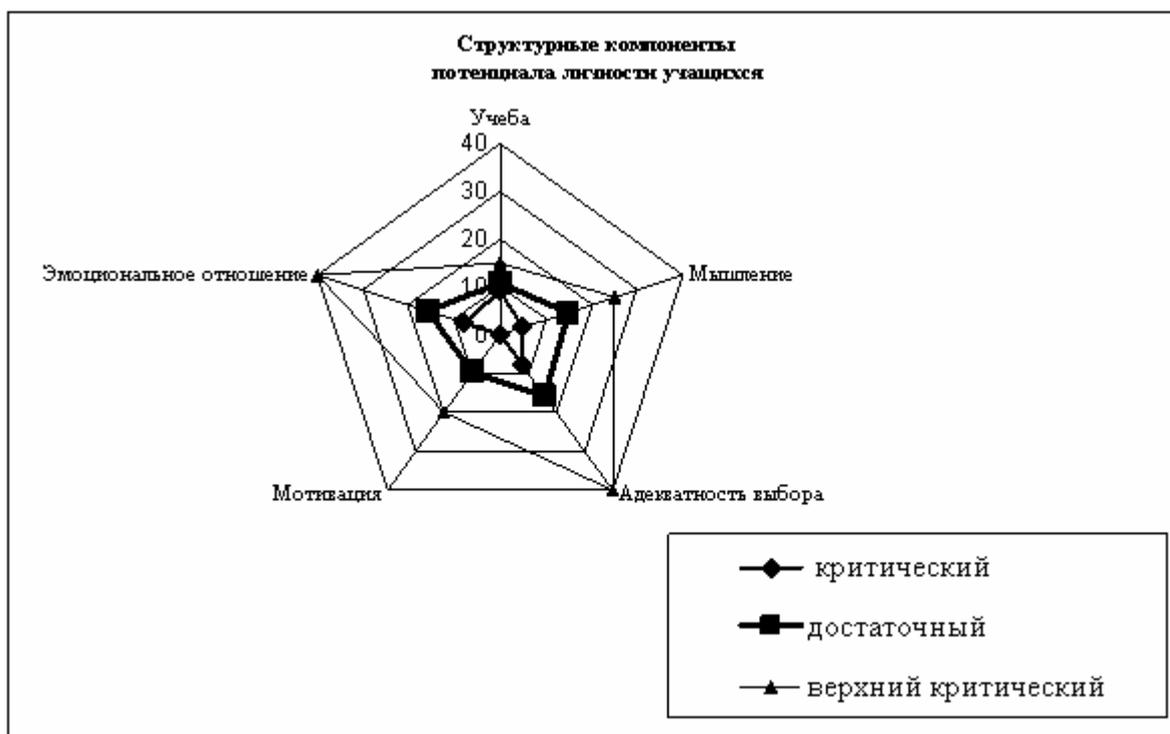


Рисунок 1. Структурные компоненты потенциала личности учащихся

Задаваясь вопросом, насколько учащийся концентрирует свои усилия в ключевых сферах проявления своего потенциала, для этого необходимо определить соответствующие показатели репродуцирования по формуле: $I_r = \sum n$, то есть показатель репродуцирования равен суммарной оценке достижений по показателям мышления, готовности к выбору профиля обучения, мотивации. Смысл введения такого показателя состоит в оценке потенциала, реализуемого в соответствующем направлении, что приводит к повышению показателей относительно всего потенциала личности по всем сферам его репродуцирования.

Показатели репродуцирования потенциала

по ключевым направлениям имеют тесную взаимосвязь со сферой адаптации, что позволяет учащемуся сконцентрировать ресурсы для решения возникшей проблемы. Интересен тот факт, что структурные показатели потенциала личности по ключевым направлениям, величины которых максимально приближены к верхним или нижним критическим значениям, связаны прямой зависимостью, причем достаточно сильной и статистически значимой.

Так, в ходе исследования, проводимого с учащимися технологического профиля обучения, выявлено, что концентрация потенциала в области технического мышления приводит к повышению репродуцирования в области адек-

ватности выбора профиля обучения ($r=0,27$). Подобная картина в определенной мере подтверждает гипотезу о системных качествах потенциала личности. Ключевыми компонентами потенциала личности являются сфера учебы, мышления, готовности к выбору профиля обучения (адекватность, мотивация, эмоциональное отношение).

Величины репродуцирования потенциала личности в ключевой сфере, больше верхнего критического значения и меньше нижнего критического значения, образуют критическую область (верхнюю и нижнюю, соответственно). Между критическими областями располагается область достаточных значений, соответствующих оптимуму репродуцирования потенциала личности в конкретной сфере. Если изобразить критические значения в полярных координатах, то нижняя критическая область (это область ниже нижнего критического значения) визуальнo будет выглядеть как многогранник и как «ядро» (рис.). На этом же рисунке видны контуры верхней границы критической области репродуцирования потенциала личности по определенным компонентам.

Исходя из того, что перечень сфер репродуцирования потенциала личности является полным, то, отталкиваясь от понятия оптимальности в отдельных сферах, можно использовать понятие системной оптимальности потенциала [2].

В контексте нашего исследования под системной оптимальностью потенциала будет пониматься его сбалансированность, при этом сбалансированным является такой потенциал, который ни в одной из ключевых сфер своего профессионального репродуцирования не попадает в нижнюю критическую область. Выраженный дисбаланс предлагается определять, исходя из его тотальности, т.е. наличия дисбаланса в самых важных сферах критической области.

На этом основании в контексте репродуцирования потенциала личности выделяются группы:

- с выраженной несбалансированностью потенциала личности;
- со слабой сбалансированностью потенциала личности;
- со сбалансированным потенциалом личности.

Наряду с выделением трех групп различного уровня сбалансированности репродуцирования потенциала личности (т. е. определения методики измерения сбалансированности потенциала с по-

мощью порядковой шкалы), рассматривалось интервальное оценивание сбалансированности потенциала, степень дисбаланса можно оценить относительно ближайшей критической точки (рис 1.). Если теперь просуммировать все такие отклонения реализации потенциала от ближайшей критической точки по всем ключевым сферам, то в сумме получится оценка несбалансированности потенциала, которую удобно обозначить как коэффициент дисбаланса K_b . Он тем выше, чем больше отклонение профессионального репродуцирования потенциала личности от оптимальной области – («вглубь»).

Таким образом, обеспечение высокого уровня познавательных функций учащихся, и в будущем – целесообразный выбор профессиональных образовательных учреждений, в большей мере зависит от эффективности педагогического воздействия в форме процесса репродуцирования, направленного на достижение сбалансированности потенциала личности.

Условно процесс репродуцирования потенциала личности учащегося можно разделить на четыре этапа:

1. Оценка уровня сбалансированности потенциала личности учащихся, необходимого для разработки наиболее эффективной программы репродуцирования потенциала личности учащихся;
2. Ориентация – практическое знакомство учащихся с требованиями, которые к нему предъявляются в контексте профильного обучения, системообразующим компонентом которого является развитие технического мышления;
3. Действенная адаптация (первичная дезадаптация) – приспособление учащихся к обучению в условиях профильного обучения;
4. Функционирование – процесс репродуцирования потенциала личности учащихся, характеризующийся постепенным переходом к стабильной деятельности.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо подчеркнуть, что потенциал выступает одним из сложных механизмов соотношения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности.

Изучение процесса репродуцирования потенциала личности, оценивание каждого учащегося по степени сбалансированности потенциала лич-

ности предоставляет возможности для принятия мер по прогнозированию сбалансированности потенциала личности, определению профиля обучения учащимися и эффективности их дальнейшей профессиональной деятельности в целом.

Литература

1. Истратова, О. Н. Справочник психолога-консультанта организации [Текст] / О. Н. Истра-

това, Т. В. Эксакусто.– Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 638 с.

2. Марков, В. Н. Проблемы профессиональной реализации кадров управления [Текст] : монография / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : изд-во РАГС, 2004. – 106 с.

УДК 378.091.392
ББК 74.584

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

Капустина В. Г.

Аннотация. В статье рассматривается проблема поиска механизмов управления андрагогическим сопровождением методической работы в исследовательском пространстве сельской школы.

In this article the problem of searching of mechanisms of management of andragogous accompany of methodical work in the research area of the village school is examined.

Ключевые слова: исследовательское пространство сельской школы, исследовательская деятельность учителя, профессиональное развитие учителя, индивидуальный стиль работы.

Researching area of the village school, researching activity of a teacher, professional development of a teacher, individual style of work.

Новая образовательная политика актуализирует развитие профессиональной компетентности учителя в условиях непрерывного образования, определяя потребность в педагогах с достаточным уровнем теоретической подготовки и практических умений, способных к профессиональному росту и мобильности для результативной инновационной и исследовательской деятельности. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и направлениях национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» определены основные цели предлагаемых изменений – повышение качества, доступности, эффективности и усиление практической направленности образования. Одной из важнейших предпосылок повышения качества образования в условиях его модернизации указывается «повышение квалификации учителей по новому содержанию общего среднего образования, реализация комплекса мер воспроизводства и поддержки кадрового потенциала образования и науки». Социальный заказ на высококомпетентного специалиста потребовал модернизации системы работы школьных методических служб, она должна стать более индивидуализи-

рованной и практико-ориентированной, построенной на андрагогической парадигме как ведущей концептуальной идее [3].

В научной и педагогической литературе тема образования взрослых нашла широкое отражение. Повышение квалификации педагогов на «принципах андрагогики (принципах опоры на прошлый опыт обучаемого, партнерства, содружества и смены ролей в ходе образовательного взаимодействия, обеспечения максимальной самостоятельности и активности, принципах рефлексивности)» раскрыто в научной работе Вертилецкой И. Г. В диссертационном исследовании отмечено, что «в современных условиях изменения парадигмы образования, важнейшей составляющей которой является идея непрерывности образования, процесс формирования профессиональных качеств и развития способностей личности должен происходить в течение всей жизни» [1, с. 3]. М. Т. Громовой разработана андрагогическая модель целостного образовательного процесса, ее теоретико-методологическое обоснование, технологическое обеспечение [2]. Проблема подготовки учителя-исследователя раскрыта в работе Романова П. Ю. «Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования», где отмечено, что исследовательская деятельность является необходимым компонентом творческой деятельности, ее технологической основой [5, с. 57]. Формирование педагогической культуры учителя, а не предметных знаний, методика повышения квалификации учителя в школе раскрыта С. А. Пилюгиной [3]. П. В. Середенко отмечает, что от личной ориентации на поиск нового знания, от степени развития собственной исследовательской культуры зависит результативность обучения учащихся исследовательским умениям [7]. Становление исследовательских умений учителей представлено как сложная педагогическая система и процесс дополнительного образования,

позволяющий непрерывно совершенствовать педагогическую культуру и профессиональные умения [9]. Для современного общества характерно ускорение темпов приращения знаний. Вариативные процессы в образовании обозначили необходимость разработки различных «траекторий» организации процесса обучения взрослых, основанных на принципах интеграции, индивидуализации и дифференциации. Включение педагога в научно-исследовательскую деятельность является способом реализации наиболее продуктивного, по мнению Н. Л. Селивановой, подхода к определению взаимодействия науки и практики – «наука вместе с практикой». И педагогическая наука, и педагогическая практика – равноправные участники такого взаимодействия, и на разных его этапах то одна, то другая могут играть ведущую роль [6, с. 13].

Задачу повышения квалификации традиционно на протяжении многих лет выполняли институты переподготовки и повышения квалификации работников образования, методические центры. Сложившаяся система повышения квалификации не менее одного раза в пять лет (как требование при прохождении процедуры аттестации педагога) не обеспечивает всесторонность и непрерывность образования, далеко не всегда носит личностно-ориентированный характер и не отвечает запросу педагога на решение общей проблемы школы или актуальной проблемы, возникшей в педагогической деятельности. Существующая система повышения квалификации зачастую имеет фрагментарный характер, больше направлена на формирование предметных компетенций и не всегда учитывает индивидуальную траекторию развития педагога.

В рамках данной статьи рассмотрим вопросы андрагогического сопровождения профессиональной и исследовательской деятельности учителя, развития компетентности педагогов, формирования мотивации к обучению в исследовательском пространстве сельской школы. В широком смысле методическая работа рассматривается как часть системы непрерывного образования педагогов. Методические объединения решают задачу повышения предметной компетентности, другие формирования в системе методической службы в исследовательском пространстве выполняют функцию повы-

шения исследовательской компетентности как основы повышения профессионализма на основе акмеологических подходов, развитие субъектности всех участников образовательного процесса. Поиск и отработка новых форм повышения квалификации, выстраивание индивидуального образовательного маршрута, способствующего непрерывному повышению профессионального уровня в соответствии с личными и социальными потребностями, – новая функция научно-методической службы школы. При этом обновление системы повышения квалификации должно опираться на индивидуальные запросы развития личности конкретного учителя, ее акмеологические аспекты, быть ориентированной на перспективные потребности педагога. Актуальность нашего исследования обусловливается необходимостью создания вариативной системы повышения квалификации педагогов на уровне образовательного учреждения через построение исследовательского пространства школы. Исследовательское пространство сельской школы мы рассматриваем как компонент образовательного пространства, в котором происходит взаимодействие множества субъектов, объединенных общими целями по проблемам формирования научно-исследовательской компетентности учителя и ученика, моделирующее пространство профессиональной и научно-исследовательской деятельности. В современной системе образования востребованы педагоги, владеющие продуктивными методами решения педагогических задач, обладающие педагогической интуицией, профессиональными компетенциями, стремлением к самосовершенствованию и самоактуализации. Исходя из этого, востребованность практики – создание исследовательского пространства школы, где происходит специальная подготовка учителей к исследовательской деятельности как основы непрерывного образования и обновления собственного опыта, затем включение педагогов в исследовательскую и инновационную деятельность и представление научно-обоснованного опыта педагогической деятельности. При таком подходе методическая работа в исследовательском пространстве школы строится на научной основе, переходит на качественно новый уровень, а формирование индивидуального стиля деятельности обеспечит движение педагога к более высокому уров-

ню профессиональной компетентности. Но проблема создания исследовательского пространства школы, специальных исследований по разработке теории, технологий и практики построения методической работы на андрагогической парадигме в исследовательском пространстве в научной литературе пока не нашла своего отражения. Регулирование процесса активизации андрагогической рефлексии собственной деятельности и профессионального саморазвития педагога через внутришкольную систему в модели исследовательского пространства определило выявление основной цели научно-методической работы в школе: активизация профессионального саморазвития через представление и обобщение индивидуального исследовательского опыта, переход педагога к непрерывной инновационной деятельности. При управляемом процессе приобщения учителя к исследовательской деятельности происходит слияние практики и теории. Смысл такого слияния заключается в оптимальном дополнении каждой взаимодействующей стороны: школа подтягивается до уровня современных концепций образования, а наука получает испытательную базу для апробации выдвигаемых идей.

Активное преобразование личностью своего внутреннего мира приводит к творческой самореализации в профессии, эффективному вхождению отдельного педагога и педагогического коллектива в сферу личностной парадигмы, в осознанную работу по становлению личностно-профессиональной позиции. Благодаря выработанному индивидуальному стилю деятельности положительные результаты исследований, педагогические находки в области педагогики и новые технологии войдут в активную практику, будут способствовать развитию индивидуальности педагога как личности и профессионала. Формирование нового содержания педагогического образования, направленного как на развитие собственной исследовательской компетентности педагогов, так и на формирование способности к управлению исследовательской деятельностью учащихся возможно на институциональном уровне, уровне образовательного учреждения через создание исследовательского пространства. Под исследовательским пространством нами понимается многомерная, многофункциональная, многоуровневая

открытая самоорганизующаяся система, которая проявляется во взаимодействии ее субъектов в проблемных полях. Проблемные поля, как совокупность идей, являются отражением социальных отношений, они порождаются их носителями – субъектами, которые в данном пространстве являются его структурирующим компонентом.

Мы проанализируем исследовательское пространство через рассмотрение действия в основных элементах структуры. Если за основание структуризации исследовательского пространства взять деятельность, то в таком случае, под исследовательским пространством школы целесообразно понимать совокупность когнитивного и институционального полей как особого типа осуществления познания.

Когнитивное поле представлено на трех уровнях: административном, уровне педагогического коллектива и ученическом. На каждом уровне решается свой круг исследовательских проблем. На административном – проблемы, связанные с разработкой перспективных направлений развития образовательного учреждения, поиском путей повышения квалификации педагогических кадров, способных решать педагогические задачи в быстро меняющихся обстоятельствах жизни.

Институциональное поле может быть представлено, во-первых, субъектами, включенными в исследовательское пространство (администрация, учителя, педагоги дополнительного образования, школьники и их родители); во-вторых, структурными подразделениями, осуществляющими исследования (методические и другие профессиональные объединения учителей, научно-методический совет, научные общества школьников, объединения дополнительного образования); в-третьих, нормативно-правовым полем (устав, положения и другие документы, регламентирующие данный вид деятельности); в-четвертых, социально-детерминированным полем (социальный заказ, потребности практики).

На административном уровне определено исследовательское поле: разработка программы развития школы, комплексно-целевых программ опытно-экспериментальной и научно-методической работы, включающих андрагогическую модель повышения квалификации педагогических кадров через внутришкольную сис-

тому. Организация исследовательской деятельности как формы повышения квалификации и внедрения педагогических инноваций строится на основе программно-целевого управления развитием школы. Переход от методической работы к научно-методической, а затем к научно-исследовательской является одним из важнейших направлений в программе развития и способствует активизации деятельности педагогов, формированию готовности учителя к решению педагогических проблем методами научного познания. Организующим звеном в работе является комплексно-целевая программа научно-методической работы педагогов, разработанная исследовательской группой. В этом случае исследовательская группа, осуществляющая свою деятельность на уровне образовательного учреждения, является «точкой отсчета» для формирования научно-исследовательской компетентности педагогического коллектива. Намечается перечень плановых мероприятий по реализации тем исследования учителей, которые является частью общего направления развития школы и соответственно частью темы методического объединения. При этом цели развития школы воспринимаются педагогом как осуществление субъективно значимых индивидуальных, групповых, общественных целей. Управленческие задачи, направленные на организацию научно-исследовательской деятельности и оптимизацию общения, вызывают потребность в самовыражении и самореализации учителя, позволяют вывести его из сферы узкопрофессиональных, предметных интересов в сферу интересов общественных. На уровне педагогического коллектива целенаправленно формируется готовность учителей к проектированию собственной исследовательской деятельности и исследовательской деятельности учащихся, обеспечиваются условия для развития и саморазвития личности каждого педагога как исследователя.

В исследовательском пространстве школы происходит взаимопроникновение полей, развитие образовательного процесса, ориентированного на конкретный образовательный результат (исследовательский, методический, педагогический и др.). Примером междисциплинарного подхода к изучению проблемных полей сельской школы может быть: создание ус-

ловий успешной социализации детей-инвалидов в условиях общеобразовательной школы; гимназическое образование в сельской школе; футбол-гимнастика как механизм здоровьесбережения и здоровьесозидания; обучение детей-мигрантов в условиях массовой школы; личностно-ориентированный подход к обучению учащихся VII и VIII видов в общеобразовательных классах и т.д. Это дает новый импульс к поиску практических решений проблем социальной, коррекционной и специальной педагогик, методики обучения и воспитания. Для других регионов это проблемное поле может быть выражено в меньшей степени, что не вызывает у педагогических работников этого региона необходимости в организации педагогических исследований такой тематики. Причем, проблемные поля всё более приобретают многосторонний, многоаспектный характер, что требует привлечения к их разработке специалистов различных областей знания, консолидации усилий разных служб, постоянного обновления знаний.

Учитывая, что в условиях города, близости библиотек, научных и образовательных учреждений у педагогов гораздо больше возможности обмена позитивным опытом, продуктивного самообразования. В практике методической работы небольшой сельской школы, отдаленной от центра, обеспечение непрерывности процесса повышения квалификации учителей, построение системы образования взрослых – достаточно сложная задача. Создать личностно-ориентированную модель системы образования взрослых на уровне образовательного учреждения возможно через исследовательскую деятельность. Отсутствие иных образовательных ресурсов побуждают искать новые формы интеграции исследовательских инициатив, которые способствует значительному повышению мотиваций на продолжение образования и созданию определенных компетенций. Исследовательская позиция и сформированные умения являются инструментом, источником и механизмом непрерывного образования педагога и его профессионального саморазвития. В реалиях сегодняшней экономической ситуации внедрение андрагогического подхода к организации методической работы сельской школы становится особенно актуальным: 80 % российских школ находятся в сельской местности, в

частности, в Пуровском районе Тюменской области 82 % общеобразовательных школ расположены на селе. Исходя из трехуровневой организационно-педагогической системы становления исследовательских умений учителей (образовательное учреждение, региональный центр повышения квалификации, институты повышения квалификации), на институциональном уровне, уровне исследовательского пространства школы, создается инструментальная основа эффективного использования ресурса творчески работающих высококомпетентных учителей, осуществляющих андрагогическую практику. В качестве методологического подхода, который позволяет, по нашему мнению, найти решение проблем, выступает подход, основанный на модели исследовательского пространства. Сущность модели состоит в том, что она способна обеспечить активное профессиональное саморазвитие педагога как субъекта и творца своего жизненного опыта.

Осмысление инновационного пути системы повышения квалификации кадров и определение продуктивности исследовательского пространства сельской школы подразумевает: 1) эффективное решение задач стимулирования в системе внутришкольного управления профессионального развития учителей, личного творчества, достижения ими высокого уровня профессиональной компетентности, адекватного требованиям современного общества; 2) развертывание научно-образовательного потенциала педагогического коллектива; 3) включение членов педагогического коллектива в инновационную образовательную деятельность, научно-исследовательскую работу; 4) осуществление системно-деятельностного и компетентностного подходов при разработке учебных программ и проектирования целей, содержания и технологий обучения; 5) вовлечение в исследовательскую деятельность всех субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей) и демократизация управленческого процесса на этой основе; 6) выделение приоритетной роли личного примера участия руководителя в разработке и реализации программы развития школы и других инновационных проектов.

Направленность современной системы непрерывного образования на создание исследовательских ситуаций рассматривается нами как особая модель взаимодействия субъектов, про-

цессов обучения и воспитания. Формами такого взаимодействия могут быть научно-педагогические объединения, школы-лаборатории, творческие и исследовательские объединения различного характера, экспериментальные площадки и др. Степень вовлеченности педагогов в научно-исследовательскую деятельность, количество и разнообразие форм взаимодействия науки и практики определяют степень сформированности исследовательского пространства. Кроме непосредственных субъектов исследовательского пространства в развитии педагогического знания той иной территории участвуют опосредованные субъекты – широкие круги общественности. Не занимаясь лично производством научного знания, общественность своей включенностью в постановку проблем, критической оценкой качества их решения в той иной степени влияет на интеграционные процессы. Второе обстоятельство обусловлено тем, что в масштабах небольшого населенного пункта учитель приобретает черты «публичного» человека. Публичность отражается на специфике деятельности педагогов: оказание консультативной помощи, популяризация научных идей; решение «насуточных» проблем регионального характера и т.д., педагоги оказываются в определенной степени зависимыми от общественной оценки их деятельности.

Научно-исследовательская деятельность субъектов исследовательского пространства связана с потоками научной информации, которые с точки зрения синергетики проходят следующие этапы: 1) рождение новой информации; 2) передача научной информации через многократные, «многочастичные» взаимодействия в научном сообществе; 3) рост научной информации в режиме с обострением, с информационным взрывом. Таким образом, взаимодействия выступают связующим компонентом исследовательского пространства. Субъекты в исследовательском пространстве взаимодействуют через различные коммуникационные каналы. В социально-гуманитарных науках выделяют три взаимосвязанных аспекта термина «коммуникация»: 1) средство связи любых объектов материального и духовного мира; 2) общение, передача сообщения, информации от человека к человеку; 3) общение и обмен информацией в обществе (социальная коммуни-

кация) [8, с. 190]. Нам близка позиция Б. А. Родионова, который рассматривает социальную коммуникацию как «направленную связь социальных субъектов во времени и пространстве для передачи и обмена социальной информацией, соединения различных видов деятельности в единый процесс» [4, с. 47]. В этом случае коммуникация выступает как контактный вид социальной связи не только внутри исследовательского пространства, но и многочастотные взаимодействия с другими образовательными учреждениями, научными и методическими центрами, институтами, научными школами.

Научно-методическая работа в школе наиболее эффективна, если она организована как целостная система. Ее успех зависит от заинтересованности педагогов в профессиональном развитии, от удовлетворенности коллектива организацией образовательного процесса в школе. Чем больше удовлетворен учитель своей работой, тем больше он заинтересован в совершенствовании своего мастерства. Перед руководителем научно-методической службы школы стоит задача помочь учителю углубить различные аспекты его профессиональной подготовки. Чтобы содержание научно-методической работы отвечало запросам педагогов и способствовало саморазвитию личности учителя, работа планируется с учетом профессиональных затруднений коллектива. Для самоактуализации педагог должен видеть проблемные поля, знать свой потенциал, знать и видеть перспективы личностного роста. Стимулирование творческого самовыражения, раскрытие профессионального потенциала педагогов через самообразование у разных педагогов происходит разными темпами, но необходима некая матрица, в которой было бы отражено малейшее движение вперед. В качестве такой матрицы выступает программа профессионального роста педагога и ее составная часть Портфолио педагога как средство самоорганизации и саморазвития личности. Важно выделить способность педагога к самоанализу и самооценке своей деятельности, поскольку от этого зависит рост его педагогического мастерства. Планирование своего профессионального роста, отслеживание результатов освоения своей новой функции, самооценку, самодиагностику собственной педагогической деятельности педагоги могут отразить в методическом Портфолио.

Достижение положительных результатов в педагогической работе учителя, учебной деятельности ученика становится основой успешности образования в школе и ведет к сближению субъектов исследовательского пространства. При таком подходе содержание и формы образовательного процесса в рамках исследовательского пространства будут стимулировать у его субъектов (школьников и педагогов) развитие индивидуальных способностей, предполагать вариативность в зависимости от индивидуальных особенностей, возможностей и профессиональных направленностей субъектов исследовательского пространства, а разнообразные, свободно избираемые субъектами исследовательского пространства виды исследовательской деятельности будут органично сочетаться с выполнением общих задач развития их личности.

Целевые установки исследовательского пространства – развитие и саморазвитие учителя-исследователя, организующего педагогический процесс с учетом результатов своих научных исследований и формирование исследовательской компетентности ученика, занимающегося исследовательской деятельностью. При этом технология проектирования представляет собой упорядоченную логическую последовательность организационно-педагогических действий, операций и процедур создания и реализации проекта исследовательского пространства школы с целью обеспечения его функционирования как целостной многомерной реальности, обеспечивающей системное формирование исследовательской культуры субъектов образовательного процесса.

Проектирование исследовательского пространства необходимо начать с определения приоритетов и проблемных полей в обучении, воспитании, управлении, соответствии материально-технической базы условиям реализации возникших идей; оценки мотивации, потенциала педагогического коллектива; определения значимости и выполнимости поставленных задач; средств и механизмов мотивационно-личностного, интеллектуального и творческого развития субъектов. Планированию научно-методической работы предшествует глубокий анализ каждого из ее звеньев с точки зрения влияния их деятельности на рост педагогического и профессионального мастерства учителя

ля. При этом ведущая роль в проектировании исследовательского пространства отводится научно-методическому совету образовательного учреждения, курирующему и координирующему деятельность педагогических формирований школы.

Горизонтальное движение от педагога-практика к педагогу-исследователю определяет не только профессиональная компетентность, но и креативность, исследовательская мобильность и другие «человеческие факторы». Поступательное движение педагогического исследования в исследовательском пространстве школы обозначено нами следующим образом: определение поля познания, выделение таксонов (соподчиненных групп объектов), структурирование и сужение тем познания, научное оформление. Педагогические исследования в рамках круга проблем имеют ступенчатую структуру, когда от микроисследования (темы по самообразованию), педагог идет к научному исследованию, диссертационной работе. Диссертация выступает уже не как индивидуальная цель соискателя, а как цель и средство развития учебного заведения. Технология саморазвития является приоритетной в системе повышения квалификации кадров, но в настоящее время требуется системный подход к формированию самообразовательных и исследовательских компетенций педагогов. Для этого необходимо создать в школе определённые организационно-педагогические условия. Они включают совокупность взаимосвязанных управленческих и педагогических решений, материализованных в специальной форме повышения квалификации. Достижение конструктивного уровня методической компетентности достигается систематическим и целенаправленным формированием каждого из компонентов.

Внутришкольные проблемные курсы повышают профессионализм учителей посредством постоянного осмысления, развития и расширения содержания профессиональной деятельности. Они направлены на обновление содержания и технологий в работе учителей, развитие у них принципиально новой составляющей педагогической культуры – научно-исследовательской, обучение технологии научного творчества, целостное включение в научно-исследовательскую деятельность. Целью проблемных курсов определено формирование

потребности в педагогическом коллективе к обновлению образовательной практики, включение педагогов школы в исследовательскую деятельность; поиск и разработка путей и средств решения педагогических проблем. Результатом работы внутренних проблемных курсов является высокий уровень теоретической и методической подготовки учителей школы, разнообразие применяемых на практике технологий. Происходит непрерывное обновление собственного опыта на основе методов педагогического исследования. Происходит само и взаимообучение.

Творческие лаборатории создаются с целью подготовки педагогов школы к научно-исследовательской работе. Важным компонентом формирования научно-исследовательской компетентности учителя является владение методами научного исследования, обладание всеми необходимыми знаниями и умениями для создания собственных продуктов исследовательской деятельности. При этом в содержание работы входит: формирование исследовательского аппарата; составление тезисов, докладов, статей по результатам исследования; оформление научно-исследовательской работы с целью приобщения педагогов к опытно-экспериментальной работе – самому эффективному пути обновления школы. Для учителя исследовательские умения являются интеграцией его профессиональных теоретических знаний, практических и организационно-коммуникативных умений, фактором развития педагогической культуры и одним из её показателей.

Микроединицей программы профессионального роста педагога является тема его самообразования, выбранная не по только принципу «это интересно», но и учитывающая поле проблем в конкретном образовательном учреждении, требующих решения. Педагог определяет пространственно-временную констатацию проблемы с целью выявления ее границ и находит пути преодоления.

Программа профессионального роста учителя выстраивается из следующих процессуальных действий: оказание помощи учителю в выборе темы исследования с учетом его потенциальных возможностей и уровня педагогического мастерства; разработка различного рода исследовательских заданий на тему индивиду-

ального исследования с учетом степени разработанности проблем, промежуточных и итоговых показателей; систематизация, классификация этих заданий с учетом плана работы по программе профессионального роста на каждый год; анализ результатов деятельности; конструирование собственной педагогической системы на основе обобщения результатов опытно-экспериментальной работы; разработка программы внедрения результатов инновационного опыта учителя; оказание помощи в создании творческой или исследовательской лаборатории учителя.

Проблемно-исследовательская лаборатория создается под конкретную проблему, требующую теоретического осмысления, поиска практики решения, возможности применения данной практики с внесенными коррективами в систему работы образовательного учреждения. В ее состав входят учителя, имеющие способности к исследовательской деятельности.

Школа Одного Учителя создаётся для решения задачи – оказать индивидуальную консультативную помощь педагогам в организации и проведении исследования, подготовке аналитического отчета по апробации новшества. Происходит углубление и обновление теоретических и практических знаний в соответствии с новыми требованиями, аккумулируется инновационный опыт с последующим внедрением его в практическую деятельность.

Постоянно действующий семинар по современному уроку и современным технологиям обучения, практикумы по современному уроку развивают потребность в самообразовании – основополагающем направлении в концепции современного образования. Кроме того, на практических занятиях можно с достаточной степенью точности определить уровень профессионализма педагогов, провести мониторинг освоения новых технологий обучения, практикумы по моделированию урока и теоретическое освещение современных подходов к современному уроку. Психолого-педагогические семинары повышают уровень психолого-педагогической компетентности педагогов.

Проблема организации личностно-профессионального роста учителя в исследовательском пространстве школы связана с переходом от восприятия научно-

исследовательской культуры к саморазвитию, от этапа адаптации к этапам самоопределения и самореализации. Лестница индивидуального профессионального роста представлена следующими ступеньками: Самообразование – Личный творческий план – Творческая лаборатория учителя, при этом необходимо учитывать условия учебного заведения, опираться на возможности, способности и особенности каждого педагога. Личный творческий план отражает индивидуальную образовательную траекторию по приобретению новых знаний, на основе которой интенсифицируется самостоятельная деятельность. Собранные за несколько лет планы показывают динамику самосовершенствования себя как учителя. Основная практическая задача состоит в определении направлений и перспектив профессионального и личностного роста, укрепление адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции учителя. Конструирование собственной педагогической системы происходит на основе анализа результатов собственной деятельности и обобщения результатов опытно-экспериментальной работы. Личный творческий план учитывает потребность практики и нацеленность учителя на них. Педагог-исследователь, имеющий индивидуальный стиль работы, превращает учебный предмет в средство формирования творческой личности ученика, способной к саморазвитию и личностному самоутверждению. Формирование индивидуального стиля педагогической деятельности является не только условием повышения качества образования, но и механизмом совершенствования педагогической техники, личностного роста учителя.

Если рассматривать повышение квалификации педагогов на уровне школы как целостную систему разнообразных педагогических действий, то ее проявление напрямую зависит от проводимой в школе научно-методической работы. Она отличается от традиционной своими целями и функциями, реализуется при обязательной разработке и апробации программ обучения учителей исследовательским умениям с учетом направления деятельности, в ходе которых происходит изменение педагогического сознания учителя, обретение им современной методологической культуры, исследовательской позиции в обучении и воспитании. Вовлечение педагогов в исследовательскую деятель-

ность становится эффективным способом повышения квалификации, совершенствования профессионального мастерства. В процессе самопоиска, самообразования происходит овладение структурой исследовательской деятельности, формируются элементы научного мышления, что, несомненно, оказывает положительное влияние на профессиональное развитие педагога. Работая над конкретной проблемой, учитель-исследователь подбирает и разрабатывает задания исследовательского характера; проектирует ситуации развития; стремится экспериментально подтвердить выдвинутую в начале исследования гипотезу. В результате исследовательской деятельности учителей возникают новые формы, методы, средства организации обучения учащихся. Создание условий для творческого роста учителей, переориентация их деятельности на современные ценности научно-педагогического творчества способствует развитию профессионализма учителей, их научно-исследовательской подготовки как одного из приоритетов образования и требования времени. Таким образом, активный поиск эффективных методов, форм и средств повышения квалификации кадров, привел к тому, что на методическую службу школы возложена новая миссия – андрагогическое сопровождение профессиональной деятельности учителя, когда педагог движется по индивидуальной траектории и сам делает выбор целей и средств повышения квалификации. Технологической основой формирования научно-исследовательской компетентности учителя является разработка и реализация индивидуальной образовательной траектории через «включение» учителей в исследовательское пространство.

Данная модель реализуется в муниципальном образовательном учреждении Уренгойская средняя общеобразовательная школа №2. В ходе реализации программ экспериментальной площадки федерального уровня по проблеме «Формирование исследовательской компетентности учителя и компетенций учащихся в условиях сельской школы» и районного уровня «Создание школы – лаборатории научно-практического поиска методов и средств развития учащихся» формируется творческая индивидуальность личности учителя за счет многолетней целенаправленной работы по темам индивидуального и коллективного исследования, в ходе которой учитель работает в поисковом, экспериментально-исследовательском режиме, самостоятельно и непрерывно совершенствуя профес-

сиональное мастерство. Школа является обладателем Гранта Президента РФ, вошла в число 100 лучших школ России, является опорной школой Пуровского района, представляет данный опыт на районном, окружном и всероссийских уровнях.

Литература

1. Вертилецкая, И. Г. Активизация самообразования учителя в системе повышения квалификации [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Вертилецкая. – Новокузнецк, 2007.
2. Громова, М. Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Т. Громова. – М., 2006.
3. Пилюгина, С. А. Повышение квалификации учителей в школе: методика андрагогического сопровождения профессиональной деятельности учителя [Текст] / С. А. Пилюгина // Инновации в образовании. 2006. – № 4.
4. Родионов, Б. А. Коммуникации как социальное явление [Текст] / Б. А. Родионов. – Ростов-на-Дону, 1984.
5. Романов, П. И. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : дис. ... доктора пед. наук / П. И. Романов. – Магнитогорск, 2003.
6. Селиванова, Н. Л. Теоретико-методологические основы исследования проблем воспитания [Текст] / Н. Л. Селиванова // Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. – Калуга : Ин-т усовершенствования учителей, 2000.
7. Середенко, П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам [Текст] : автореф. дис. ... докт. пед. наук / П. В. Середенко. – М., 2008.
8. Современная западная философия [Текст] : словарь. – М., 1986.
9. Шершнева, З. И. Становление исследовательских умений учителей в региональном постдипломном образовании [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. И. Шершнева. – СПб., 2008.

УДК 37.01
ББК 74.200

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ: ПОНЯТИЕ, ПРИЗНАКИ И СТРАТЕГИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Журба Н. Н.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с обучением, воспитанием, социализацией одаренных и талантливых детей, а также их мотивационно-личностные особенности. Особое внимание уделяется теоретическим аспектам одаренности.

The article deals with the topical problems of education, upbringing, socialization of gifted and talented children, as well as the personal peculiarities of their motives. The theoretic aspects of children's gift are under close observation.

Ключевые слова: одарённость, мышление, саморазвитие, психологические механизмы, задатки, творческое развитие, социальное окружение, интеллектуальные способности, стратегия деятельности.

Gift, mind, self-development, psychological mechanisms, inborn abilities, development of creativity, social environment, intellect abilities, strategy of interaction.

Тысячелетиями в общественном сознании формировались представления об одаренности. В этом понимании аккумулировались научные изыскания выдающихся умов и частые, обыденные наблюдения простых людей.

Острота проблемы обучения и развития одаренных детей в школе, вновь осознанная в нашей стране в последнее десятилетие XX столетия, породила широкий интерес к ней как со стороны исследователей, так и педагогов-практиков. Появилось значительное число исследований, позволяющих нам продвинуться в понимании феномена одаренности, закономерностей и условий ее развития.

Обучение и воспитание, поддержка и социализация одаренных и талантливых детей составляет одну из главных задач совершенствования системы образования. Несколько лет назад самым важным в воспитании и обучении считалось, чтобы ребенок соответствовал уста-

новленным нормам. Это гарантировало возможность избежать многих проблем в развитии.

В последние годы положение изменилось: единая государственная программа воспитания и обучения перестала быть обязательной для всех детских учреждений. Равные исходные возможности – это «аксиома» прошлого – уступает место всеобщему признанию того, что эти дети исходно разные и потенциал у них тоже различен. В настоящее время создаются педагогические программы для одаренных детей, обладающих высоким уровнем умственного и творческого развития. Но несмотря на попытки выработать единые теоретические позиции по данной проблеме и обеспечить координацию усилий по ее практическому решению, среди специалистов как зарубежной, так и отечественной науки наблюдаются различные мнения по вопросу определения подходов и принципов, разработке механизмов критериального и понятийного аппарата к системе развития и воспитания одаренных детей в условиях общего образования.

Российское образование последних лет подвергается реформированию. Вместе с тем, учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе строится без учета индивидуальности ребенка, поскольку она остается массовой. По данным ВЦИОМ, которые соответствуют нашим региональным показателям, 62,3 % учителей и 68,6 % родителей считают, что «школа находится в глубоком кризисе» и в ней требуются коренные преобразования. 71,5 % родителей считают, что в школе, в первую очередь, необходимо изменить отношение к ученику. Лишь 16,2 % учителей отмечают, что за последние годы процессы, происходящие в школе, касаются оптимизации развития ребенка. В такой обстановке сложно говорить об особой системе работы школы с категорией одаренных детей.

Ситуация усугубляется и накопившимися к настоящему времени противоречиями между:

- всё более возрастающими требованиями социума к формированию образованной, интеллектуально развитой, творческой личности и неготовностью образовательной системы решить эту проблему;

- коллективным характером организации учебно-воспитательного процесса в школе и индивидуальным, дифференцированным подходом к обучению;

- недостаточным уровнем подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, и требованиями государственного заказа в рамках приоритетного национального проекта «Образование» и в рамках проекта «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»;

- актуализацией воспитания конкурентоспособной личности, в ходе которого стимулируется стремление к ранним достижениям, высокому рейтингу, победам в разного рода соревнованиях и акцентуацией на результат конкурса, а не на результат развития личности одаренного ребенка;

- ожиданиями родителей и реальной педагогической практикой.

Разрешение указанных противоречий невозможно осуществить только усилиями школы. Необходим комплексный подход к решению проблемы. Важную роль в этом процессе играет система взаимодействия школы и семьи, имеющего одаренного ребенка, в основе которого лежит умение наблюдать и выявлять проявление указанных выше качеств у ребенка, сохранять, развивать и поддерживать ребенка, помогать ему проявлять способности и совершенствовать их.

Одаренным, умным человеком всегда называли того, кто был способен к выдающимся достижениям, мог найти интересный, неожиданный выход из сложных ситуаций, создать что-то принципиально новое, легко приобретал новые знания, делал то, что другим недоступно. Однако в философских трактатах прошлого чаще используется не термин «одаренность» а другой – «гений» (от лат. – *genius* – дух) [2]. Изначально еще в античной культуре «гений» –

нечто среднее между бессмертным божеством и смертным человеком. Вслед за терминами «гений» и «гениальность» приходит термин «талант» (от греческого – «*talanton*»). В более поздние времена талантом стали называть высокую степень развития способностей, а гениальностью – высшую степень проявления таланта. Широкое использование в научной литературе термина «одаренность» связано с более поздними временами, с периодом утверждения педагогики, а затем и психологии в качестве самостоятельных наук. Корень слова «одаренность» – «дар». Слово это как в русском, так и в английском (*gifted*) языке имеет однозначную трактовку. Опираясь словом «одаренность», мы подчеркиваем, что в психике человека есть нечто такое, что им «не заслужено», «не заработано», «не выучено», это то, что ему «даровано».

В современной психолого-педагогической науке принято рассматривать одаренность как явление динамическое. Психика человека – результат взаимодействия процессов биологического созревания и научения. С момента рождения эти процессы сливаются в отдельную линию развития. Потому и детская одаренность реально всегда предстает перед нами как сплошной итог трудно прогнозируемого взаимодействия генотипических и средовых факторов.

Признание возможности существования возможности самого дара есть не что иное, как признание факта существования индивидуальных различий, обусловленных не только влиянием окружающей среды и воспитания, но и какими-то иными, практически неподвластными нам факторами. Естественно, что один из важнейших вопросов, волновавших ученых на протяжении многих столетий, – вопрос о происхождении этого дара.

Бесспорно, человеческое мышление, способность к творчеству уже сами по себе – величайшее из даров природы. Подчеркнем, что этим даром природа отмечает каждого человека. Но так же очевидна и мысль о том, что свои дары природа поровну не делит и кого-то награждает больше, а кого-то меньше. Одаренным принято называть того, чей дар явно превосходит средние возможности.

Наиболее полно, на наш взгляд, раскрывает понятие одаренности определение, предложенное К. К. Платоновым. Он утверждал, что одаренность – это генетически обусловленный компонент способностей, развивающийся в соответствующей деятельности или деградирующий при её отсутствии.

Этот генетически обусловленный дар в значительной мере определяет как конечный итог, так и темп развития.

Одаренность как самая общая характеристика сферы способностей требует комплексного психофизиологического, дифференциально-психологического и социально-психологического изучения. Одаренность сейчас определяется как:

– системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [3];

– качественное своеобразное сочетание способностей, обеспечивающие успешное выполнение деятельности. Совместное действие способностей, представляющих определенную структуру, позволяет компенсировать недостаточность отдельных способностей за счет преимущественного развития других [3];

– общие способности или общие моменты способностей, обуславливающие широту возможностей человека, уровень и своеобразие его деятельности [3];

– совокупность задатков, природных данных, характеристика степени выраженности и своеобразия природных предпосылок способностей [3];

– талантливость, наличие внутренних условий для выдающихся достижений в деятельности [3].

На сегодняшний день большинство психологов [1] признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития лично-

сти, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Кроме того, большинство психологов рассматривает и креативность (творческий потенциал) человека как один из важнейших и независимых факторов одаренности. Американский психолог П. Торренс определил креативность как процесс, который порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации неопределенности и дефицита информации. Этот процесс включает поиск и определение проблемы, выдвижение и проверку гипотез о путях ее решения, поиск и обоснование решений. Главную роль при этом играет дивергентное (идущее в разных направлениях) мышление, способное приводить к неожиданным выводам, в отличие от конвергентного, последовательного мышления, причем креативность обязательно предполагает интеллектуальное развитие человека выше среднего уровня, поскольку лишь такой уровень может обеспечить основу для творческой продуктивности. Кроме того, в многочисленных исследованиях была продемонстрирована важная роль мотивационно-личностных особенностей и условий социального окружения одаренных детей в реализации их потенциала. Согласно концепции Дж. Рензулли [1, с. 68], развитие одаренности основано на взаимосвязи трех конструктов: интеллекта выше среднего уровня, креативности и приверженности к задаче.

Поскольку одаренность в детском возрасте можно рассматривать в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути личности, следует учитывать сложность самой проблемы «одаренный ребенок». В значительной мере она связана со спецификой детской одаренности. Одаренность конкретного ребенка – в значительной мере условная характеристика. Самые замечательные способности ребенка не являются прямым и достаточным показателем его достижений в будущем. Нельзя закрывать глаза на то, что признаки одаренности, проявляемые в детские годы, даже при самых, казалось бы, благоприятных условиях могут либо постепенно, либо весьма быстро исчезнуть. Учет этого обстоятельства особенно важен при организации практической работы с одаренными детьми. Не стоит использовать словосочетание

«одаренный ребенок» в плане констатации (жесткой фиксации) статуса данного ребенка. Ибо очевиден психологический драматизм ситуации, когда ребенок, привыкший к тому, что он – «одаренный», на следующих этапах развития вдруг объективно теряет признаки своей одаренности. Может возникнуть болезненный вопрос о том, что дальше делать с ребенком, который начал обучение в специализированном образовательном учреждении, но потом перестал считаться одаренным.

Исходя из этого, в практической работе с одаренными детьми предлагаем использовать понятие «признаки одаренности ребенка» (или понятие «ребенок с признаками одаренности») – это те особенности одаренного ребенка, которые проявляются в его реальной деятельности и могут быть оценены на уровне наблюдения за характером его действий. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный (Таблица 1).

Таблица 1

Признаки одаренности

Аспект поведения ОР	Признаки и стратегии осуществления деятельности
Инструментальный – характеризует способы деятельности одаренного ребенка	<p>1. Наличие специфических стратегий деятельности. Способы деятельности одаренного ребенка обеспечивают ее особую, качественно своеобразную продуктивность. При этом выделяются три основных уровня успешности деятельности, с каждым из которых связана своя специфическая стратегия ее осуществления:</p> <ul style="list-style-type: none"> - быстрое освоение деятельности и высокая успешность ее выполнения; - использование и изобретение новых способов деятельности в условиях поиска решения в заданной ситуации; - выдвижение новых целей деятельности за счет более глубокого овладения предметом, ведущее к новому видению ситуации и объясняющее появление, на первый взгляд, неожиданных идей и решений. <p>Для поведения одаренного ребенка характерен главным образом третий уровень успешности: новаторство, как выход за пределы требований выполняемой деятельности</p>
	<p>2. Сформированность качественно своеобразного индивидуального стиля деятельности, выражающегося в склонности «все делать по-своему» и связанного с присущей одаренному ребенку самодостаточной системой саморегуляции. Индивидуализация способов деятельности выражается в элементах уникальности ее продукта</p>
	<p>3. Высокая структурированность знаний, умение видеть изучаемый предмет в системе, свернутость способов действий в соответствующей предметной области, что проявляется в способности одаренного ребенка, с одной стороны, практически мгновенно схватывать наиболее существенную деталь (факт) среди множества других предметных сведений (впечатлений, образов, понятий и т.д.) и, с другой стороны, удивительно легко переходить от единичной детали (факта) к ее обобщению и развернутому контексту ее интерпретации. Иными словами, своеобразие способов деятельности одаренного ребенка проявляется в его способности в сложном видеть простое, а в простом – сложное</p>
	<p>4. Особый тип обучаемости. Он может проявляться как в высокой скорости и легкости обучения, так и в замедленном темпе обучения, но с последующим резким изменением структуры знаний, представлений и умений</p>
Мотивационный – характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.	<p>1. Повышенная, избирательная чувствительность к определенным сторонам предметной действительности (знакам, звукам, цветам, растениям и т.д.), определенным формам собственной активности (физической, художественной и т.д.), сопровождающаяся, как правило, переживанием чувства удовольствия</p>
	<p>2. Ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям или сферам деятельности, чрезвычайно высокая увлеченность каким-либо предметом, погруженность в то или иное дело</p>

	3. Повышенная познавательная потребность, любознательность
	4. Предпочтение парадоксальной, противоречивой и неопределенной информации, неприятие стандартных, типичных заданий и готовых ответов
	5. Высокая критичность к результатам собственного труда, склонность ставить сверхтрудные цели, стремление к совершенству

Вырастить одаренное поколение может специально подготовленный педагог. У такого учителя четко сформулирована позитивная Я-концепция, он отличается зрелостью и эмоциональной стабильностью, заинтересованностью в успехе ученика, компетентностными амбициями, высоким уровнем собственного интеллектуального развития, умением работать не с массой, не со «средним» ребенком, а в горизонтах саморазвития каждого.

В последние годы в рамках целевой федеральной программы «Дети России» создана рабочая концепция «Одаренные дети», определившая стратегические ориентиры решения проблемы одаренности детей.

Тем не менее, до сих пор многие вопросы, связанные с обучением и развитием одаренных детей в структуре общего образования, остаются недостаточно изученными. Это касается психолого-педагогической диагностики детской одаренности, влияния некоторых социально-психологических факторов на проявление и развитие умственной одаренности. Требуют своего решения вопросы специфики педагогической работы с одаренными детьми, содержания, форм и методов их развития, выявления наиболее эффективных педагогических технологий. Кроме того, практика работы с одаренными детьми свидетельствует о постоянно возникающих педагогических и психологических трудностях, обусловленных разнообразием видов одаренности, множеством теоретических подходов и методов к ее исследованию, вариативностью современного образования, а также чрезвычайно малым числом специалистов, профессионально и лично подготовленных к работе с одаренными детьми.

Системный характер феномена одаренности обуславливает и системность факторов его поддержки и развития. Здесь можно выделить не только значимость взаимодействия всех «компонентов» этой системы, но и великую заинтересованность общества к феномену одаренности и ее проявлениями на всех этапах

детства и взрослости. Развитие таланта ребенка часто сравнивают с огранкой алмаза. Несколько расширяя контекст этого сравнения, можно сказать, что только то общество, которое не жалеет материальных затрат и труда на огранку таких «алмазов», может рассчитывать на россыпи бриллиантов по всей стране.

Литература

1. Бабаева, Ю. Д. Психология одаренности детей и подростков [Текст] : учеб. пособие для высш. и сред. пед. зав. / Ю. Д. Бабаева, Н. С. Лейтес, Т. М. Марютина и др.; под ред. Н. С. Лейтеса. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2000. – 336 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М. : Просвещение, 1981 – 211 с.
3. Лейтес, Н. С. Способности и одаренность в детские годы [Текст] / Н. С. Лейтес. – М. : Просвещение, 1984. – 179 с.
4. Савенков, А. И. Ваш ребенок талантлив [Текст] / А. И. Савенков. – Ярославль, 2004. – 162 с.
5. Шумакова, Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей [Текст] / Н. Б. Шумакова : – М. : изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2004 – 336 с.
6. Юркевич, В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность [Текст] / В. С. Юркевич. – М. : изд-во Просвещение., 1996. – 214 с.

УДК 378.091.398
ББК 74.584

ПОЛИПРОФЕССИОНАЛИЗМ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОЙ ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЫ

Вечедов Д. М.

Аннотация. В статье раскрываются содержание и особенности системы педагогического образования в Республике Дагестан; рассматривается полипрофессионализм в подготовке педагогических кадров; определяются формы и методы работы по совершенствованию дагестанского образования; обосновываются принципы организации регионального образования.

The article discusses contents and particularities of the system of the pedagogical education in Republic Dagestan, examines poliprofessionalism in training the pedagogical personnel; the forms and methods of the work are defined on perfection of Dagestan education; they are motivated principles to organizations of the regional education.

Ключевые слова: полипрофессионализм, регион, регионализация образования, регионализм, региональное образование.

Poliprofessionalism, region, regionalization of education, regionalism, regional education.

В Республике Дагестан 1665 школ, более 400 тыс. учащихся, которых обучают более 50 тыс. учителей. Сегодня Министерство образования и науки республики, осознавая значимость образования для экономического развития республики, решает проблемы образования системно. Начато реформирование образовательной системы Дагестана, в результате чего произошли значительные изменения:

– растет финансирование сферы образования. С 2006–2007 гг. введено в эксплуатацию 33 школы и 17 спортзалов. В 2008 г. введено в эксплуатацию 18 школ общей мощностью 6736 ученических мест и 2 спортзалов;

– улучшается материально-техническое оснащение образовательных учреждений. Наглядные пособия, современное оборудование приводят к системным изменениям в их работе. Значительный вклад в усиление материально-технической базы внесла осуществляемая в

рамках приоритетного национального проекта «Образование» поставка учебного и учебно-наглядного оборудования;

– продолжается реализация национального проекта «Образование». В республике функционирует 312 школ-«миллионеров» – победителей национального проекта, систематически работающих над обновлением содержания и технологий образования;

– выделяются гранты и поощрительные премии работникам образовательных учреждений. Для поддержки инициативной, способной, талантливой молодежи уже выплачено свыше 4 млн. рублей. В 2008 г. для Республики Дагестан увеличена квота до 39 премий победителям региональных и межрегиональных олимпиад и иных конкурсных мероприятий;

– восстановлено школьное горячее питание. На протяжении нескольких лет Дагестан занимал последнее место по России по организации горячего питания. На 1 мая 2008 г. эта проблема решена полностью;

– реализация приоритетного национального проекта «Образование» по направлению «Школьный автобус» позволила сельским школам обеспечить надежную доставку детей из отдаленных сел в школы;

– другой многолетней проблемой, оставшейся неразрешенной, было состояние национально-регионального компонента в школах. Сегодня, когда мотивация к изучению родного языка падает, решение этого вопроса стало принципиальным. Очевидно, что причина тому – не только нехватка учебников, часов, но и содержание учебников, технологии обучения родному языку, которые в разы отстают от методик изучения русского и иностранного языков. Для совершенствования изучения родных языков в дагестанских школах издательством ДНИИП издано 427 900 экз. учебников 38 наименований, программы по языкам для город-

ских и сельских школ. Только в 2008 г. было издано 18 наименований учебников на сумму 35 млн. рублей;

– подписаны договоры с издательствами «Дрофа», «Эпоха», «Логос», «Академия», по которым готовятся учебно-методические комплекты на родных языках. Создан Экспертный совет, куда вошли крупные ученые-специалисты по родному языку и литературе, истории Дагестана, географии Дагестана, культуре и традициям народов Дагестана. Помимо этого, в 2007 г. впервые в перечень республиканских школьных олимпиад была введена олимпиада по родной литературе и проведен конкурс «Лучший учитель родного языка». Впервые во Всероссийском конкурсе учителей родных языков, проводимом в рамках Всероссийского форума «Языки народов Российской Федерации – национальное богатство общества и государства», успешно приняли участие двое учителей из Дагестана;

– подключены к сети Интернет 1279 школы. Все больше учителей осваивают компьютер и Интернет, активно применяют информационные технологии в профессиональной деятельности. С целью интеграции в единую информационную образовательную среду Министерством образования и науки Республики Дагестан вводится в действие «Единый школьный портал». Этот проект предусматривает разработку и внедрение персональных сайтов каждой школы и объединение их в единую сеть;

– другим уникальным продуктом, который в ближайшее время будет внедряться в рамках Проекта информатизации системы образования республики, является программный комплекс «Школьный офис», разработанный информационно-аналитическим центром Департамента образования г. Москвы. «Школьный офис» – это комплексная автоматизированная система обработки и управления документооборотом учебного заведения, она представляет собой модульную систему управления, включающую функции учета, анализа, планирования, контроля, управленческого воздействия и межведомственной интеграции. Объединение программных решений «Школьный портал» и «Школьный офис» в единый проект позволит решить задачу создания единого информационного пространства системы образо-

вания республики;

– увеличивается количество образовательных учреждений, систематически работающих над обновлением содержания и технологий образования, число инновационных школ;

– растёт количество учащихся – победителей и призеров различных интеллектуальных, спортивных, культурных состязаний и конкурсов;

– внедряется предпрофильное и профильное обучение в 405 средних общеобразовательных школах республики;

– ведется работа по выявлению и развитию одаренных детей. Народным Собранием Республики Дагестан утверждена целевая программа «Одаренные дети. 2009–2011 гг.»;

– развивается система образования для детей с ограниченными возможностями. Это важно для республики, потому что, к сожалению, в 2008 г. у нас наблюдается рост числа таких детей;

– продолжается работа по оптимизации сети учреждений начального и среднего профессионального образования, в результате чего исключается дублирование профессий, появляются новые учебные корпуса, заключаются договоры с промышленными предприятиями на подготовку специалистов рабочих профессий;

– увеличивается сеть образовательных учреждений дополнительного образования;

– разработаны проекты для целевой подготовки кадров по остродефицитным для районов и городов специальностям за счет средств бюджета республики в 2009 г.;

– получила свое развитие работа по защите прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Принят ряд законодательных актов, регламентирующих размер и порядок выплат денежных средств на содержание детей в семьях опекунов, приемных семьях;

– стратегия развития образования Дагестана на современном этапе соответствует требованиям и духу времени. В основе стратегии – решение таких первоочередных задач, как повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Перспективы инновационного развития России

ставят, как одну из ключевых, задачу подъема образования. Об этом говорил и Президент России Дмитрий Медведев. Он признал, что российское образование сегодня сдает позиции, и предложил проект «Наша новая школа». Изменения должны коснуться всех сфер образования, в том числе в Республике Дагестан.

Между тем уже сегодня несоответствие российского образования потребностям общества и экономики вызвано не только недостаточным финансированием, но и несоответствием сложившейся структуры образовательных программ, уровня квалификации педагогических кадров, системы оценки качества образования актуальным потребностям. Нужны реформы, и ядром этих реформ должны стать открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений.

Конкретизируя стратегические задачи, стоящие перед Министерством образования Республики Дагестан, можем выделить в ряду первоочередных вопросы ликвидации ветхих школ, переход на новые образовательные стандарты, усиление информатизации образовательного процесса, обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития, обеспечение глубокого реформирования преподавания национально-регионального компонента, подготовку педагогических кадров для образовательных учреждений республики.

Если говорить конкретно о сельской школе, то ее проблемы начинаются уже с порога. И информатизация – это не главная из них. В результате длительной эксплуатации 284 школы (17 %) находятся в ветхом состоянии. Более 50 % школ нуждаются в капитальном ремонте. Лишь 23 % зданий являются типовыми. Более 400 сборно-щитовых школ (24 %), смонтированных из деревянных конструкций начиная с 1966 г., относятся к категории легкосгораемых зданий.

Но самой сложной остается проблема подготовки специалистов для села, в том числе и для учреждений образования. Исторически сложилась роль Дагестана в составе Российской Федерации как в основном сырьевого, до-

бывающего региона. Этим вызывается необходимость обеспечения максимально возможной занятости населения, повышения уровня его жизни, поисков источников пополнения местного бюджета, что усилит региональную политику в отношении числа рабочих мест, приведет к повышению производительности труда на основе его непрерывного научно-технического обновления.

Эти факторы приведут к формированию регионального рынка труда, где спрос на кадры работников различных образовательно-профессиональных категорий будет определяться, прежде всего, местными условиями, требованиями секторов экономики городов и районов Дагестана. В этой связи четко обозначена задача модернизации профессионального образования, совершенствования регионального компонента его деятельности.

Участники общественных слушаний по проблемам совершенствования профессионального образования и улучшения качества подготовки специалистов в Республике Дагестан, проведенных 18 июня 2008 г., с участием Общественной палаты Республики Дагестан, представителей Народного Собрания Республики Дагестан, Правительства Республики Дагестан и других профильных органов власти, высших, средних и начальных специальных учебных заведений республики, некоммерческих организаций и средств массовой информации отмечают, что система профессионального образования в республике в целом не отвечает сегодня возросшим задачам социально-экономического развития республики:

1. Угрожающих масштабов достиг дисбаланс между потребностями рынка и числом специалистов, пополняющих ряды безработной молодежи. Для дагестанских учителей нет работы в учреждениях образования. Вузы, колледжи, училища не получают от органов образования заявок на трудоустройство своих выпускников. Даже выпускникам учебных заведений, получившим диплом с отличием, работа в школах не предлагается. Выпускники с монопрофессией учителя, указанной в дипломе, трудоустраиваются не всегда и не по полученной специальности.

Назревает реальная опасность сокращения и последующего закрытия средних специальных учебных заведений и факультетов вузов,

выпускающих учителей.

2. Нехватка специалистов не столько с высшим, сколько с начальным и средним профессиональным образованием. На протяжении длительного времени единственным заказчиком образования было государство.

Сегодня заказчиком высшего и среднего профессионально-педагогического образования выступает уже не только государство, но и сам его потребитель – будущий учитель. Но пока что не происходит внедрение образовательных кредитов и иных механизмов цивилизованного регулирования рынка высшего и среднего педагогического образования, а административно-государственные рычаги планирования работают разве что на уровне отдельных педвузов и педучилищ, в лучшем случае – регионов. До последнего времени практически ничего нельзя было сказать о том, насколько реальные потребности регионов в учителях удовлетворяются (или не удовлетворяются) системой непрерывного педагогического образования [2].

Сегодня в Дагестане, да и в целом по стране, нет структур, организаций, и, следовательно, четких данных по востребованности специалистов того или иного уровня, слабо работают службы мониторинга и прогнозирования. Брался ли кто-либо подсчитать убытки государства от выпуска «лишних» педагогов? А ведь по данным международных исследований, стоимость обучения одного студента в российском государственном вузе составляет около 577 долларов США в год.

3. Недостаток учителей в школах отдаленных районов, труднодоступных горных районах, в целом на селе. Эта проблема ведет к увеличению и без того большой удельной нагрузки учителя, и, следовательно – к дальнейшему снижению качества обучения. В школах и колледжах республики не хватает учителей математики, иностранных языков, информатики и русского языка. Не хватает специалистов музыки, изобразительного искусства для школ районов и сел. Из-за малой нагрузки часы по этим предметам ведут другие учителя. Такое наблюдается в начальных классах и городских школ. Нужны специалисты с полипрофессиональной подготовкой – воспитатели в ДОУ, руководители изостудии в ДОУ, хореографы, учителя информатики, английского языка, дизайна, преподаватели декоративно-прикладного

искусства и народных ремесел.

4. Недостаточное представление у современных выпускников педагогических образовательных учреждений о роли сельской школы в социально-экономическом развитии села, в решении культурных и демографических проблем.

5. Отсутствие системы по подготовке учителей сельской школы, интегрированных курсов по образовательным дисциплинам, слабая психологическая подготовленность выпускников для работы на селе.

6. Качество получаемых выпускниками знаний в значительной мере не отвечает их требованиям и запросам. Несоответствие традиционных учебных планов, содержания и системы подготовки учителей в педагогических вузах, колледжах и училищах, всей системы образования в целом условиям сегодняшнего дня – необходимости освоения дополнительных квалификаций и компетенций, позволяющих адаптироваться к социально-экономическим проявлениям кризиса в стране.

7. Из года в год увеличивается контингент платного обучения и число коммерческих филиалов, в которые нередко принимается по коммерческим соображениям неподготовленный для усвоения программы высшей школы контингент обучающихся.

8. Наличие в ряде учебных заведений непрофильной подготовки специалистов и дублирования направлений и специальностей подготовки.

9. Деформации целевых установок в молодежной среде: нормой поведения стало стремление любой ценой обзавестись дипломом о высшем образовании и потере престижа среднего профессионального образования. Характерна для Дагестана тенденция к увеличению «оттока» педагогических кадров из учреждений народного образования республики в сферу коммерции, бизнеса, обслуживающего труда.

10. Неподготовленность отечественной педагогической науки и практики к формированию у учащейся молодежи социально-экономической активности, которая предполагает развитие предприимчивости, деловитости, творческого подхода к приобретаемым в учебных заведениях базовых знаний, к труду, к применению образования в жизни.

Острота проблемы усугубляется неподго-

товленностью преподавателей к этой работе, их негативным отношением к такому проявлению социально-экономической активности, как предпринимательство, нежеланием, а порой и неумением организовать оплачиваемый труд студентов, где наиболее успешно можно формировать социально-экономическую активность.

11. Остаются неудовлетворительными жилищно-бытовые условия студентов и уровень материального обеспечения преподавательского состава образовательных учреждений.

Эти проблемы определяют основные требования к будущему учителю дагестанской школы:

- психологическая подготовка к работе на селе, знание общих основ организации и экономики сельского хозяйства;

- вооружение знаниями и умениями преподавания своего предмета в тесной связи с жизнью и деятельностью сельских жителей; ориентация молодежи села на полипрофессиональную подготовку;

- формирование системы знаний, умений и навыков для организации учебно-воспитательной работы в условиях малокомплектной школы;

- вооружение знаниями и умениями воспитательной и культурно-воспитательной работы с населением.

Можно выделить на основе проблемно ориентированного анализа состояния дагестанского образования конкретные методы и формы работы по его совершенствованию:

- эффективное комплектование педагогических вузов, педагогических колледжей и педагогических училищ талантливой молодежью из села, которая вернется в свои места проживания;

- создание при сельских школах педагогических факультетов, педагогических классов, обеспечение юридических условий для приоритетного приема таких абитуриентов на кафедры и отделения, готовящие учителей сельских школ;

- проведение предварительных собеседований с абитуриентами;

- координация усилий кафедр педагогического вуза и отделений педагогических училищ для подготовки кадров сельских учителей;

лей;

- разработка новых дисциплин «Введение в специальность», «Методика воспитательной работы на селе»; чтение курса о развитии сельской школы, особенностях педагогической работы, специфики нравственного, трудового, эстетического воспитания, профориентация, изучение потребностей молодежи села, ее ориентации на городские стандарты;

- перенесение педагогической практики в сельских школах, в том числе на летний период, с совместным проживанием и сельскохозяйственными работами в ученических бригадах;

- введение в педагогических учебных заведениях курсов общей, возрастной и педагогической психологии, психофизиологических особенностей сельских детей, условий формирования личности и детского коллектива;

- подготовка студентов по трем-четырем дисциплинам, в том числе по основам экономики сельскохозяйственного производства.

В ходе обсуждения сложившихся проблем было выработано коллективное мнение о необходимости проведения согласованной политики соответствующих властных структур и учебных заведений, готовящих специалистов с начальным, средним и высшим профессиональным образованием.

Участниками такого представительного собрания были приняты определенные решения, как в области высшего профессионального образования, так и в области начального и среднего профессионального образования, а именно:

- осуществлять постоянный контроль деятельности учебных заведений начального и среднего профессионального образования в Дагестане;

- укреплять материально-техническую базу образовательных учреждений;

- заботиться об обеспечении образовательных учреждений республики профессиональными кадрами;

- повышать былой социальный престиж выпускников учебных заведений начального и среднего профессионального образования.

Организациям работодателей и возрождающимся промышленным предприятиям было

предложено взять шефство над учебными заведениями начального и среднего специального образования, предусмотреть распределение на соответствующие рабочие места лучших выпускников этих заведений.

Основными задачами модернизации и развития профессионального образования в Дагестане являются формирование современной системы профессионального образования на территории республики с учетом перехода на экстенсивные способы развития образования, превращение профессионального образования в фактор устойчивого развития региона.

Для выполнения этой задачи необходимы определенные условия.

1. Развитие профессионального образования как основы для интеллектуального развития общества, повышения уровня общей и научно-технической культуры.

2. Совершенствование системы управления профессиональным образованием, вовлечение в этот процесс потребителей кадров, создание возможностей для установления отношений социального партнерства, осуществление социально-экономических мероприятий по реформированию системы профессионального образования.

В образовательной политике выделяют три составляющих.

Первая составляющая – федеральная образовательная политика, то есть:

- политика, формирующая требования к единству образовательного пространства
- политика, создающая экономические, политические и правовые гарантии осуществления образовательных прав личности;
- политика, закладывающая принципы образовательных отношений в обществе;
- политика, выравнивающая образовательные потенциалы регионов;
- политика, разрабатывающая общие формулы финансирования и ресурсного обеспечения образовательной системы;
- политика, выращивающая инвесторов, защищающая образовательные учреждения и потребителей образовательных услуг в ситуациях рыночных сбоев;
- политика, играющая на опережение рынка.

Вторая составляющая – региональная образовательная политика, то есть:

– перевод общефедеральных целей и задач на региональный уровень;

– максимальный учет специфических нестандартных условий данного региона.

Третья составляющая – муниципальная образовательная политика, охватывающая базовый слой образовательной практики с предельной ее конкретизацией: именно на уровне данной политики выращиваются инновационные процессы, воплощаются во всем своем проявлении позитивные и негативные стороны диверсификации и регионализации образования.

Решение тактических задач направлено на изменение механизмов функционирования и развития в пределах регионального и межрегионального пространства.

Термины «регионализация образования», «региональное образование» появились в педагогической литературе в начале 1990-х гг. В настоящее время нет общепризнанной трактовки региональной образовательной системы.

В исследовательской работе «Регионализация образования стратегическое направление образовательной политике» А. К. Костин [4] приводит данные о разнообразии мнений и подходов к определению содержания понятия «регион». Некоторые исследователи предпочитают рассматривать его как хозяйственно-экономическую общность. Многим исследователям импонирует точка зрения профессора Дортмундского университета Л. Рэмхельда, который считает само понятие «регион» супертермином, включающим в себя ряд основополагающих признаков: определенную территорию, население, общность истории, природных проблем. По его мнению, регион – это географическая зона с социально-экономической и этнокультурной общностью, с населением от двух до пяти миллионов человек и диаметром территории не менее 150 км [4].

Многие авторы в качестве региона называют географически-административную единицу в России (область, край, республику, автономный округ или область). Существует и синтезирующее определение региона в качестве совокупности районов и городов, исторически тяготеющих к одному хозяйственному, культурному и административному центру.

Многие авторы, выступающие с позиций глобалистического подхода, предлагают рассматривать регионы в качестве ассоциации

близлежащих национально-государственных формирований, однородных по экономико-географическим, национально-культурным, общественно-политическим параметрам.

Г. В. Марченко, эксперт Центра экономических и политических исследований (ЭПИ-центра), связывает содержание феномена «регион» с особенностями современной России, подчеркивая, что это понятие допускает широкое толкование. В числе показателей регионализации страны называются такие, как географическое расположение (например, Сибирь, Урал), культурно-историческое пространство (Центральная Россия), экономические особенности (экономический район), политико-административное деление (область, край, республика), юридическая принадлежность (субъект Федерации) и т.д.

Анализируя различные подходы к определению ключевого понятия, автор дает следующее определение: регион – это часть территории государства, имеющая законодательно закрепленные границы, собственные органы государственного и местного управления и находящаяся в определенных юридических отношениях с центральными органами государственного управления.

Понятие «регионализм» учеными рассматривается как различные формы социально-культурной и политической самоидентификации территорий, отражающей идеи, настроения, действия, направленные на сохранение самобытности региона, повышение его статуса [3]. Основными направлениями регионализма авторы называют движение за самостоятельность территориальных сообществ в контексте соблюдения этнокультурных, социально-экономических и политических прав.

Понятие «региональное образовательное пространство» означает относительную автономию и самоценность образования для социальных подсистем общества, а это обуславливает его приоритет как в сфере финансирования, так и в социально-производственных отношениях.

В условиях формирования гражданского общества относительная автономия развития сферы образования, активность и самостоятельность проводимой в этой области политики становятся, особенно на региональном уровне, эффективным способом привлечения людских

ресурсов и свободных капиталов, как это и происходит во всем мире. Это означает, что образовательное пространство региона может получить дополнительные ресурсы финансирования. В этом смысле образовательное пространство региона еще только начинает складываться как относительно автономная социальная подсистема.

Социальный аспект регионализации образования рассматривают ученые Л. Андриухина, Ю. Вишневецкий и другие: это переход от тотального огосударствления системы образования, гиперунификации и сверхстандартизации к развитию образования в условиях гражданского демократического общества с присущим ему взаимодействием частных, региональных и федеральных интересов [1].

Очевидно, что регионализация направлена как на удовлетворение существующих актуальных образовательных запросов и потребностей разных групп людей, институтов региона, так и на складывание и развитие новых запросов.

В современном обществе регионы самостоятельно изучают образовательные потребности жителей, организуют деятельность по их удовлетворению, работают над выработкой стратегии в области развития образования. Условием эффективной образовательной политики становятся стратегическое мышление, целостное видение регионального образовательного пространства, способность правильно выделять свои приоритеты.

Но следует отметить, что содержание региональной политики в области образования не может быть сведено к осуществлению узко понимаемых национально-региональных интересов, оно должно отвечать глобальным и местным, общим и частным, уникальным и универсальным особенностям, учитывать своеобразие насущных потребностей и необходимость подъема образования на уровень мировых образцов.

Своеобразие нашей страны диктует определенные подходы к осуществлению политики регионализации.

1. Процесс регионализации не должен касаться содержания образования. Образовательные программы разрабатываются централизованно и являются государственным документом. Регионы осуществляют управление внедрением Федеральных государственных

стандартов и образовательных программ, разрабатывают формы и механизмы их внедрения.

2. Процесс регионализации образования допускает варьирование содержанием образования в регионах с целью обеспечения качества образования и воспитания.

3. Регионализация образования предполагает отбор содержания образования для совершенствования образовательного процесса в регионе.

Естественно, подход к модернизации сети сельских малокомплектных школ Дагестана должен быть сугубо дифференцированным, чтобы не пострадали те, ради кого, собственно, и затеваются все реформы – дети, их родители и учителя.

Необходима разработка республиканская целевой программы обеспечения доступности качественного образования для сельских школьников, поскольку речь идет о доступности для них качественного образования.

Мы не согласны с предложениями некоторых чиновников, которые предлагают начать преобразование малокомплектных школ в структурные подразделения базовых образовательных учреждений. И считаем, что создание базовых школ не только не решит всех проблем, но и приведет к появлению новых: аулы после закрытия школ обречены, они вымирают.

Сегодня необходимо более гибко подходить к строгим нормативам наполняемости классов в малокомплектных школах. Разумнее учитывать пожелания родителей, учителей, учащихся, т.е. национальную и социальную сторону вопроса, чем так называемую экономическую выгоду, которая может обернуться еще большими расходами.

Важной задачей становится создание инфраструктурных условий жизнедеятельности, а также восстановление и развитие социальной сферы. Не секрет, что многие сельские населенные пункты республик Северного Кавказа, в том числе Дагестана, находятся в удручающем состоянии. До сих пор существуют села, в которых нет электричества, нередко перебои с водоснабжением, электроэнергией, отсутствует телефонная связь даже с ближайшим райцентром. Состояние социальной сферы сельских территорий региона, социальная инфраструктура села практически деградировала. Несмотря на рост малых форм хозяйствования, крестьян-

ских (фермерских) хозяйств наблюдается высокая безработица сельского населения, растет уровень сельской бедности.

Одной из социально-значимых проблем является обеспеченность сельских районов республик дошкольными учреждениями и общеобразовательными школами.

Особую тревогу вызывает тенденция «старения» кадров. Их квалификационная структура совершенствуется крайне медленно, так как молодые специалисты закрепляются на селе плохо. В сложных демографических условиях формирования трудовых ресурсов особенно тревожит отсутствие позитивных перемен в положении сельской молодежи. Незначительный и неустойчивый спрос на рабочую силу, отсутствие альтернативных рабочих мест оказывают негативное психологическое воздействие на сельскую молодежь.

Развитие села во многом определяется уровнем образованности населения.

Образование на селе – это особая, богатейшая социокультурная сфера с немалыми возможностями. Специфика условий жизни в сельской местности определяется основными характеристиками «сельского образа жизни»:

- занятость сельского населения преимущественно сельскохозяйственным трудом;
- зависимость труда земледельца от климатических условий, сезонность;
- неравномерность трудовой занятости;
- большая слитность труда и быта, слабая трудовая мобильность;
- сверхзанятость сельского населения и трудоемкость труда в домашнем и личном подсобном хозяйстве;
- тяжелые условия труда;
- ограниченность выбора трудовой и профессиональной деятельности.

Особенности жизни на селе требуют включения в образовательное пространство реалий сельского образа жизни, способов решения проблем, лично значимых для сельского населения.

Культурная среда как системообразующий фактор формирования образовательного пространства на селе реализуется в разных измерениях:

- как культурная среда обучения и преподавания; как культурная среда

- собственной активной учебной деятельности;
 - как мультикультурное пространство образования в школе (взаимодействие зоны саморазвития личности в межличностном общении и формировании педагогических влияний);
 - как культурная масс-медиа (среда самообразования);
 - как предметная культурная среда школы, в том числе дизайн-среда, среда художественного оформления;
 - как культурная среда общения детей и взрослых (как в школе, так и за ее пределами);
 - как культурная среда семьи (это особый фактор развития личности ребенка, опосредованно вовлеченного в культурную среду образования);
 - как культурная среда детской самостоятельности (как индивидуальной, так и совместной);
 - как культурная среда дополнительного образования (кружки, студии);
 - как среда художественной жизни школы, а также культурной жизни всего села (театры, музеи, выставки, концерты и т.д.);
 - как культурная среда зон саморазвития личности (после ее практической самореализации), как внутреннее культурное пространство (поле душевной жизни, сознания и саморазвития).
- Отличительной особенностью образовательного пространства современного села являются:
- появление в селах «новых крестьян», работающих в рыночных условиях, способствующее резкому возрастанию потребностей в изменении традиционного отношения к крестьянину как к человеку второго сорта с заниженной самооценкой своей личности;
 - рост возможностей для проявления инициативы и творчества отдельной личности и поддержка успешной самореализации, что требует возрождения общинных устоев и ценностей сельского населения, принятия мер по его омоложению;
 - активизация деятельности общественных организаций и движений неполитического характера (ассоциации руководителей образовательных учреждений, учреждений культуры, комитеты ветеранов, советы женщин, общества потребителей и т.д.), сильный всплеск религиозных настроений, что создает условия для объединения усилий сельской общественности в возрождении духовно-нравственных устоев сельского населения на основе морали, национальных и культурных традиций,

жизненного уклада и быта села;

- развитие сельских школ как центров образования и культуры, своеобразных механизмов объединения людей на селе, формирующих установки на здоровый образ жизни, возрождение уникальной культуры на новой основе.

Литература

1. Андрюхина, Л. Региональный компонент образования: от унификации к разнообразию [Текст] / Л. Андрюхина, Ю. Вишневецкий // Народное образование. – 1996. – № 3.
2. Блинов, В. И. Педагогическое образование: кризис перепроизводства кадров [Электронный ресурс] / Блинов В. И. – Режим доступа: <http://www.eduhmao.ru/info/1/3694/23164>.
3. Зарубежный опыт антидепрессивной региональной политики [Текст] / отв. ред. В. П. Тимошенко. – Екатеринбург, 1992.
4. Костин, А. К. Регионализация образования – стратегическое направление образовательной политики [Текст] / А. К. Костин // Педагогика. – 2005. – № 8.
5. Мухаметзянова, Г. В. Региональная система профессионального образования [Текст] / Г. В. Мухаметзянова. – М.: Специалист, 1994.
6. Опыт инновационного развития сельских образовательных учреждений в России [Текст]: сб. статей и презентаций руководителей и учителей сельских образов. учреждений. – Псков; Изборск; М., Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008.
7. Полетаев, А. В. Российское образование в контексте международных показателей [Текст]: сопоставительный доклад / А. В. Полетаев, М. Л. Агранович, Л. Н. Жарова. – М.: Аспект Пресс, 2003.

УДК 373
ББК 74.104

УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Яковлева Г. В.

Аннотация. В данной статье автором раскрываются основные позиции проблемы управления самообразованием педагогов в условиях инноваций: современные взгляды на данную проблему в педагогических исследованиях, определение понятий «управление» и «самообразование». Предложена система самообразовательной деятельности педагогов ДОУ: выбор проблемы самообразования, построение этапов этой деятельности, выработка рекомендаций педагогам на каждом из этапов самообразования.

In the article author shows basic troubles of management of self-education of pedagogues in innovation terms: actual views on the trouble in pedagogical researches, the definition of notion "management" and "self-education". The system of pedagogue's self-educational work in pre-school educational institution is offer: the choice of trouble of self-education, the building of stages of this work, the making of guidelines for pedagogues on each stage of self-education.

Ключевые слова: управление, самообразование, самообразовательная деятельность, этапы работы, самосовершенствование, саморазвитие.

Management, self-education, self-educational work, stages of work, self-perfection, self-development.

В современных условиях развития образования в России особенно актуализирована проблема самосовершенствования педагогов, проблема организации их самообразовательной деятельности.

Новые процессы в политике, экономике, духовной жизни неразрывно связаны с новым пониманием человека, с возрастанием роли личности во всех областях общественного процесса. И в большей мере это относится к образованию. Ведь воспитать творческую, самодостаточную личность может только творческий и талантливый педагог, идущий по пути самосо-

вершенствования и саморазвития. В связи с этим проблемы развития творческой личности педагога, ее роста на протяжении профессионального пути приобретают все большую актуальность. Во-первых, для самого педагога, для того, чтобы в условиях сложных перемен, в период модернизации российского образования, модель которого представлена в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, необходимо научиться справляться с жизненными трудностями, не растеряться, не остановиться в своем профессиональном развитии, а сохранять и приумножать лучшие профессиональные качества, суметь развивать свой потенциал, активно строить свою профессиональную карьеру.

Во-вторых, для общества, в котором к уровню образованности его членов предъявляются самые серьезные требования [1].

Мысль о нереализованных, упущенных возможностях педагога, о нереализованных способностях педагога как личности для нас является принципиальной. Она направляет внимание на то, как педагог может построить свою профессиональную карьеру, чтобы более полно реализовать свои возможности, профессиональный потенциал и способности. Эта проблема прямо выводит к проблеме необходимости самообразовательной деятельности педагога [2].

Тема самообразования педагога имеет значение с практической точки зрения в плане рассмотрения возможностей, резервов, способствующих успешной его профессиональной деятельности, развитию и профессиональному росту педагога.

Вопросы самообразования давно привлекают внимание ученых. Однако пока в исследованиях преобладает подход к самообразованию с позиций школьной педагогики. Ряд авторов отводят второстепенную роль самообразованию по сравнению с образованием и воспитанием, то есть рассматривают его как «непре-

рывное продолжение общего и профессионального образования, благодаря которому актуализируются и расширяются знания и восполняются проблемы в развитии специалиста, как неотъемлемый компонент систематического обучения», как «важный компонент непрерывного образования, способствующий индивидуализации образования, культивированию навыков самостоятельного получения знаний, как «сознательная работа над совершенствованием своей личности как профессионала». В качестве наиболее традиционных определений этих понятий можно предложить следующие: самообразование – это целеустремленная работа педагога по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых навыков и умений.

Самообразование, по мнению В. Я. Ляудис, это достижение личностью такого уровня работы над собой, педагогической компетентности, профессионального мастерства и других форм отношений в процессе педагогической деятельности, который обеспечивает развитие педагогических качеств, убеждений, а также активности поведения. Таким образом, с точки зрения внутреннего проявления самообразование определяется как непрерывный процесс формирования и развития личности педагога, интегрируемый потребностями личности и общества, характеризующийся компенсаторной, адаптирующей и развивающей функциями. В структурном плане на первое место выступают система мотивов деятельности педагога (направленность личности), эмоционально-волевая сфера, интеллектуальные творческие компоненты личности педагога. Таким образом, самообразование включают в себя все элементы, характеризующие такие процессы как самоуправление, самоорганизация педагогической деятельности педагога и тому подобное, то есть являются базовыми по отношению к последним, характеризуют профессионально-

педагогическое развитие личности педагога. Содержание самообразовательной деятельности раскрывается через ее функции.

1. Компенсаторная функция реализуется в приобретении педагогом профессиональных компетенций, которыми другие педагоги уже владеют; в расширении общего кругозора, усвоении новой информации и т.д., в этом случае самообразовательная деятельность выступает в традиционно принятом содержании;

2. Адаптирующая функция самообразовательной деятельности позволяет педагогу постоянно приспосабливаться к изменяющейся системе образования, то есть происходит приспособление педагога к изменившимся условиям профессиональной деятельности, восстановление способности эффективно самореализоваться в новых условиях;

3. Развивающая функция самообразовательной деятельности предполагает формирование способности активно и компетентно участвовать в преобразовании себя, своей педагогической деятельности; она (эта функция) означает непрерывное обогащение творческого потенциала личности педагога.

Функции самообразовательной деятельности образуют своеобразную иерархию, где развивающая функция в наибольшей мере соответствует современному этапу развития образовательной системы, ее целям и потребностям общества в образованности детей.

Индивидуализация самообразования педагога проявляется в самостоятельно выбранном пути профессионально-педагогического развития, самостоятельном его прохождении, в невозможности организовать самообразование без обращения к собственному «я» (с целью изучения своей личности, для самопобуждения педагога к этой работе, для разработки собственной программы самообразовательной деятельности и средств ее реализации).

Таблица 1

Характеристики для определения уровня квалификации педагога
для организации самообразования

№ п/п	Категории педагогов, которые нуждаются в самообразовании	Характеристики для определения уровня квалификации педагога для организации самообразования
1.	Вновь прибывшие педагоги	Уровень или тип адаптации: полное или частичное с сохранением собственной индивидуальности принятие норм и ценностей учреждения.
2.	Педагоги, перемещенные на новые должности, то есть новички в профессии, молодые специалисты	Уровень профессионализма: допрофессионализм, профессионализм (адаптация в профессии, самоактуализация, свободное владение профессией в форме мастерства).
3.	Участники инновационных процессов	Уровень владения новой технологией (освоение новых знаний, пробное применение на практике, закрепление как постоянного нового стиля работы, переход в привычный стиль деятельности).
4.	Педагоги, имеющие замечания по итогам текущей оценки и итоговой аттестации	Уровень профессионализма: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм, послепрофессионализм. Уровень конкретных профессиональных знаний и умений (знания отсутствуют, репродуктивное применение знаний без учета особенностей ситуации, творческое и результативное применение знаний с учетом конкретных условий).

Исходя из оценки уровня квалификации педагога, выстраивается система его самообразовательной деятельности. Так, для первой выделенной категории педагогов (вновь поступившие педагоги) целесообразно организовать управленческое содействие в выборе темы самообразовательной деятельности, в составлении плана по самообразованию, в подборе необходимой методической и научно-методической литературы. Со второй категорией педагогов более целесообразно проведение индивидуального консультирования по теме самообразования, в выборе форм отчета по самообразовательной деятельности (это могут быть открытые мероприятия с детьми, мастер-классы, выступление на семинарах и педагогических чтениях).

С третьей группой педагогов (с участниками инновационных процессов) более целесообразны собеседования по теме самообразования, подготовка квалификационных работ на первую и высшую категории, обобщение и тиражирование позитивного педагогического опыта в форме методических пособий, авторских программ и так далее. С четвертой группой педагогов, имеющих замечания по итогам текущей оценки и итоговой аттестации, необходимо

осуществление индивидуального и дифференцированного подхода, как к выбору темы самообразования, так и в организации их непосредственной самообразовательной деятельности.

По отношению к самообразованию и умению организовать самостоятельную работу над собой можно выделить три основных группы педагогов:

— систематически и целенаправленно занимающиеся самообразованием и умеющие рационально организовывать его;

— стремящиеся к знаниям, занимающиеся самообразованием, но не всегда углубленно, целенаправленно и рационально;

— недооценивающие самообразование, занимающиеся пополнением своих знаний и умений эпизодически, в узкопрофессиональном направлении.

Педагоги первой группы имеют разносторонние интересы, следят за развитием психолого-педагогической науки. Самообразовательная деятельность позволяет им быть в курсе достижений теории и передовой практики. Они умеют отобрать из прочитанного или увиденного основное, главное, творчески применить в практике учетом личного опыта и условий ра-

боты. Они не теряются перед новыми идеями, а пытаются найти пути разумного их применения. Именно из таких педагогов вырастают настоящие мастера педагогического дела.

Второй группе педагогов также свойственно стремление к знаниям. Они накапливают разнообразный, богатый дидактический материал, положительно относятся к позитивному педагогическому опыту, заинтересованы в знаниях. Однако приобретенные знания они не всегда умеют углубить самостоятельной работой. В результате их методологическая и теоретическая подготовка перестает отвечать требованиям времени.

И, наконец, есть значительная часть педагогов, которые не работают систематически над расширением и углублением своих профессиональных знаний, общего культурного кругозора. Самостоятельно они изучают лишь методическую литературу, конкретные разработки, рекомендации. Скрупулезное следование советам различных методик приводит их в той или иной степени к штампу в работе, тормозит развитие личности [4].

В чем же состоит система управления самообразовательной деятельностью педагога? Во-первых, в создании благоприятных условий для организации самообразования. Это, прежде всего, организация информационного обеспечения процесса самообразования.

В состав этой деятельности руководителя входит организация выставок научно-методической, методической информации, которая необходима педагогам в условиях обновления образовательной практики ДООУ: это новинки научно-методической и методической литературы, журналов по приоритетным направлениям деятельности ДООУ, подборка новинок литературы для организации самообразовательной и инновационной деятельности педагогов, методическое обеспечение для реализации образовательных программ учреждения, вариативных и парциальных программ, используемых педагогами в плане обновления содержания образования детей дошкольного возраста. Немаловажное место в информационной деятельности ДООУ занимает ознакомление педагогов с материалами медиатеки, информационно-библиографическая деятельность методического кабинета.

Во-вторых, проектирование и реализация

системы управленческого содействия педагогам в осуществлении самообразовательной деятельности.

Система такого управленческого содействия включает в себя ряд условий:

- нормативно-регламентирующие,
- перспективно-ориентирующие,
- деятельностно-стимулирующие,
- информационно-коммуникативные.

Нормативно-регламентирующая группа условий характеризует правовые и нравственные основания, предопределяющие организацию и осуществление самообразовательной деятельности педагогов образовательных учреждений. Содержательное представление этой группы условий осуществляется в проектах нормативно-правовых и инструктивных (инструктивно-методических) документов (материалов), которые целенаправленно создаются руководителями образовательных учреждений для обеспечения скоординированной деятельности педагогов при осуществлении самообразовательной деятельности. Поэтому нормативно-регламентирующую группу условий можно смело рассматривать как аспект управленческой деятельности, вообще, и управления самообразовательным процессом, в частности.

Нормативно-регламентирующие установки в организации и осуществлении самообразовательной педагогической деятельности при всем их многообразии имеют общую основу. Она состоит в ярко выраженном стремлении руководителей согласованно влиять на управление разворачиванием инновационных стратегий в образовательном учреждении. Стремясь к активизации творческого потенциала педагогов, руководители прорабатывают и реализуют систему мотивации творческого педагогического труда.

Перспективно-ориентирующая группа условий служит ориентиром в определении содержания и основных направлений самообразовательной деятельности. Перспективно-ориентирующая группа условий определяется теми приоритетами в области образования, которые приняты в регионе, области, соответствующем муниципалитете. Наличие этой группы условий позволяет руководителю образовательного учреждения определиться как с социально-ценными ожидаемыми результатами в

области инновационного образования, так и с видением перспектив его осуществления, а значит, наметить банк тем для организации самообразовательной деятельности педагогов.

Конкретизация содержания условий перспективно-ориентирующей группы осуществляется в программе инновационной педагогической деятельности образовательного учреждения и уточняется в индивидуальных программах самообразовательной деятельности педагогов.

Деятельностно-стимулирующая группа условий отражает специфику профессиональной деятельности педагогов. С одной стороны, предполагается стимулирование деятельности педагогов-новаторов, занимающихся самообразованием. Достигается это за счет создания комплекса материальных, психологических, моральных и других условий, благодаря которым педагоги будут защищены от повседневных неудобств и могут конкретно сосредоточиться на осуществлении самообразовательной деятельности. С другой стороны, руководители могут целенаправленно менять направления деятельности стимулирующей группы условий с тем, чтобы влиять на развитие потребностей педагогов в повышении своей профессиональной компетентности. В этом аспекте деятельность стимулирующая группа условий может служить одним из источников воздействия на повышение качества педагогической деятельности, на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов и на качество образования детей.

Информационно-коммуникативная группа условий отражает взаимосвязи между различными компонентами профессиональной деятельности педагогов, осуществляющих самообразовательную деятельность. Вряд ли стоит сомневаться в том, что повышение качества самообразовательной деятельности педагогов является настолько целенаправленным, насколько оно обеспечено соответствующей информацией. Насколько педагог информирован об инновационных педагогических фактах и явлениях, настолько он может быть уверенным в целесообразности той или иной самообразовательной деятельности, касающейся обновления образования. Организация и осуществление самообразовательной деятельности зависит от той информации, которой могут пользоваться

педагоги. Кроме того, это может служить основанием для принятия руководителями адекватных и целесообразных решений, касающихся повышения уровня профессиональной компетентности педагогов условиях развертывания инновационных инициатив в образовательном процессе.

Первая группа условий – нормативно-регламентирующая – сориентирована характеризовать правовые основания, предопределяющие организацию, содержание и процесс развертывания самообразовательной деятельности педагогов. Основным нормативно-регламентирующим документом по развертыванию самообразования и повышения квалификации является Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. В качестве инструктивно-методического обеспечения процесса самообразовательной деятельности может выступать программа обновления методической и научно-методической работы в образовательной системе Челябинской области, разработанная ГУОиН и ИДППО г. Челябинска, программа развития образовательного учреждения, программа инновационной педагогической деятельности, программа эксперимента, индивидуальные программы самообразовательной деятельности педагогов.

Вторая группа – перспективно-ориентирующая – служит ориентиром в определении содержания и основных аспектов самообразовательной деятельности педагогов. Наличие данной группы условий позволяет определиться как с социально-ценностными результатами самообразовательной деятельности, так и с видением перспектив ее осуществления. Конкретизация содержания и форм развертывания самообразовательной деятельности может быть отражена в программе повышения квалификации педагогических кадров учреждения, в программе развития образовательного учреждения.

Третья группа условий – деятельностно-стимулирующая – отражает специфику условий жизнедеятельности педагогов в конкретном образовательном учреждении. Стимулируя самообразовательную деятельность педагогов за счет создания комплекса соответствующих условий (материальных, психологических, моральных), можно достичь высокого результата в осуществлении педагогами инновационной

деятельности. В этом случае педагоги оказываются защищенными от повседневных неудобств, связанных с дополнительными профессиональными нагрузками, что позволяет им сосредоточиться на конкретной педагогической деятельности, связанной с инноватикой. А целенаправленное изменение направлений данной группы позволяет администрации образовательного учреждения влиять на развитие творческого потенциала каждого педагога. В этом аспекте деятельность-стимулирующая группа условий является одним из источников внешнего управленческого содействия педагогам в осуществлении ими самообразовательной деятельности [3]. Деятельностно-стимулирующая группа включает в себя модель мотивации творческого педагогического труда. В содержание такой модели целесообразно заложить:

1. Материальное стимулирование, основанное на:

– положении о премировании работников ДОУ;

– положении о доплатах и надбавках стимулирующего характера за инновационную деятельность.

2. Моральное стимулирование, основанное на:

– положении о едином методическом дне (с конкретизацией свободного рабочего времени на инновационную деятельность и самообразование);

– положении о награждениях педагогических работников (Почетный работник общего образования РФ, Заслуженный учитель РФ, грамота Министерства образования РФ); кроме того:

– назначение педагогов к руководству методическими объединениями в рамках образовательного учреждения и в рамках района;

– выдвижение педагогов для участия в конкурсе «Педагог года»;

– выдвижение педагога для защиты на высшую квалификационную категорию;

– организация творческих отчетов и мастер-классов педагогов-новаторов, семинаров для воспитателей и учителей района;

– торжественное вручение педагогам авторских методических изданий.

Четвертая группа условий – информационно-коммуникативная – отражает взаимосвязи между различными компонентами профессиональной деятельности педагогов. Осуществление самообразовательной деятельности педагогов существенно зависит от той информации, которая доходит до педагогов и которой они могут воспользоваться не по интуиции или наугад, а использовать адекватно и целесообразно в развертывании инновационной деятельности.

В этом проявляется первый аспект управленческого содействия педагогам в осуществлении самообразовательной деятельности.

Другим аспектом является оказание адресной и необходимой помощи конкретным педагогам в осуществлении самообразовательной деятельности. Этот аспект обусловлен качеством получаемых результатов, качеством и уровнем образованности детей, а значит – наличием каких-либо сведений об осуществлении данной (самообразовательной) деятельности.

Выделяя гуманно ориентированные условия содействия педагогам в осуществлении ими самообразовательной деятельности, будем исходить из следующих двух положений:

– состав условий должен быть соотнесен с основными группами условий структурирования системно организованного образовательного пространства, а именно условий перспективно-ориентирующей, нормативно-регламентирующей, деятельность-стимулирующей и информационно-коммуникативной групп;

– условия должны быть соотнесены с содержанием и особенностями управления самообразовательной деятельностью педагогов в образовательных учреждениях.

Планирование самообразования каждого педагога должно осуществляться на личностно ориентированной основе. Педагог самостоятельно должен определить интересующую его проблему, исходя из приоритетных направлений деятельности учреждения, задач на текущий учебный год, целей, определенных в Программе развития учреждения. Проблему самообразования целесообразно наметить не на один – два года, а на пять и более лет. В связи с этим проблема должна быть сформулирована достаточно емко и являться актуальной.

Таким образом, целенаправленная и струк-

турированная система управления самообразовательной деятельностью педагогов инновационных дошкольных образовательных учреждений обеспечит качество внедрения инноваций и качество дошкольного образования.

Литература

1. Айзенберг, А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы [Текст] / А. Я. Айзенберг. – М. : Высшая школа, 1986.

2. Битянова, Н. Р. Культура самосовершенствования преподавателя [Текст] : учеб. пособие / Н. Р. Битянова. – М. : Международная педагогическая академия, 1994.

3. Вилюнас, В. К. Психологические мотивации человека [Текст] / В. К. Вилюнас. – М. : изд-во МГУ, 1990.

4. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: Управление по результатам [Текст] / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М., 2003.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

СИМОНОВ ВАЛЕНТИН ПЕТРОВИЧ, докт. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, декан ФПК Московского государственного областного университета, г. Москва.

ИЛЬЯСОВ ДМИТРИЙ ФЕДОРОВИЧ, докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ИЛЬЯСОВА ОЛЬГА АНАТОЛЬЕВНА, канд. пед. наук, руководитель Центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДОЧКИН СЕРГЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ, канд. пед. наук, доцент, член-корр. Академии педагогических и социальных наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

КОСТЮКОВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА, докт. технич. наук, профессор Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа, Республика Башкортостан.

ПОЛЯКОВА СВЕТЛАНА ВИКТОРОВНА, преподаватель Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа, Республика Башкортостан.

МАРКЕВИЧ ИРИНА ДМИТРИЕВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

СКРИПОВА НАДЕЖДА ЕВГЕНЬЕВНА, канд. пед. наук, зав. кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КОРНИЛОВА ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА, старший преподаватель кафедры нач. образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ШЕЛОМЕНЦЕВА ИРИНА ИВАНОВНА, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

БОЙЧЕНКО ГАЛИНА НИКОЛАЕВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ГУРЕВИЧ ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, Новокузнецк Кемеровской обл.

ПАЦЫРОВА ЛИЛИЯ АНДРЕЕВНА, канд. мед. наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

МЕЛЬНИК ЕЛЕНА ВИКТОРОВНА, канд. псих. наук, старший преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ЛАТЮШИН ЯН ВИТАЛЬЕВИЧ, канд. псих. наук, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

АНГЕЛОВСКИЙ АЛЕКСЕЙ АНАТОЛЬЕВИЧ, канд. пед. наук, зам. директора Лингвистического центра Южноуральского государственного университета, г. Челябинск.

СЕМЕНОВА МАРИНА ЛЕОНИДОВНА, канд. пед. наук, Отличник народного образования, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

АХРАРОВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА, педагог-психолог высшей категории, МОУ гимназия № 80, г. Челябинск.

СИНТЯЕВА ГАЛИНА АНАТОЛЬЕВНА, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУДИНОВ ВЛАДИМИР ВАЛЕРЬЕВИЧ, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЕРЕМИНА ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА, старший преподаватель кафедры образовательной области «Обществознание» Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Киров.

ЕЛЬКИНА ВАЛЕНТИНА АФАНАСЬЕВНА, канд. пед. наук, доцент, директор информационно-методического центра «Развивающее образование» Верх-Исетского района, г. Екатеринбург.

КРАСЮН ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, директор муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 84», г. Челябинск.

ТРОШКОВ СЕРГЕЙ НИКОЛАЕВИЧ, канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 84», г. Челябинск.

ЗУЕВА ФЛЮРА АКРАМОВНА, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой естественно-математических дисциплин Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КАПУСТИНА ВЕРА ГЕОРГИЕВНА, зам. директора по научно-методической

работе МОУ Уренгойской СОШ № 2, п. Уренгой, ЯНАО, Пуровский район.

ЖУРБА НАТАЛЬЯ НИГМАТУЛЛОВНА, старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ВЕЧЕДОВ ДАВУДБЕК МАГОМЕДОВИЧ, докт. пед. наук, директор изербашского педагогического колледжа, г. Изербаш, Республика Дагестан.

ЯКОВЛЕВА ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SIMONOV VALENTINE PETROVICH, Doctor of Education, professor, Honored teacher of High School of Russia, dean of FES of Moscow State Regional University, Moscow.

ILYASOV DMITRY FEDOROVICH, Doctor of Education, docent, head of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

ILYASOVA OLGA ANATOLIEVNA, Candidate of Education, head of the centre of innovative technologies of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

DOCHKIN SERGEY ALEKSANDROVICH, Candidate of Education, docent, a corresponding member of the Academy of pedagogical and social sciences, associate professor of department of pedagogy and psychology of Kuzbass Regional Institute of Development of Professional education, Kemerovo.

KOSTUKOVA TATIANA PETROVNA, Doctor of Technical Science, professor of Ufa State Aviation Technical University, Ufa, Bashkortostan.

POLYAKOVA SVETLANA VICTOROVNA, lecturer of Ufa State Aviation Technical University, Ufa, Bashkortostan.

MARKEVICH IRINA DMITRIEVNA, Candidate of Education, docent of the department of pedagogy of Murmansk Regional Institution of Improvement of professional skill of Educators and Cultural staff, Murmansk.

SKRIPOVA NADEZHDA EVGENYEVNA, Candidate of Education, Head of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KORNILOVA LYUDMILA VLADIMIROVNA, the senior lecturer of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

SHELOMENTSEVA IRINA IVANOVNA, the senior lecturer of the department of common education of South Urals State University, Chelyabinsk.

BOYCHENKO GALINA NIKOLAEVNA, Candidate of Education, docent of the department of theory and methods of teaching informatics of Kuzbass State Pedagogical Academy, Novokuznetsk.

GUREVICH LYUDMILA IVANOVNA, Candidate of Education, docent of the department of theory and methods of teaching informatics of Kuzbass State Pedagogical Academy, Novokuznetsk.

PATSIROVA LILIA ANDREEVNA, Candidate of Medicine, docent of the department of psychology and psychotechnics of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

MELNIK ELENA VICTOROVNA, Candidate of Psychology, senior lecturer of the department of psychology and psychotechnics of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

LATUSHIN YAN VITALYEVICH, Candidate of Psychology, docent of the department of psychology and psychotechnics of Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

ANGELOVSKIY ALEKSEY ANATOLIEVICH, Candidate of Education, deputy director of the Linguistic centre, South Urals State University, Chelyabinsk.

SEMENOVA MARINA LEONIDOVNA, Candidate of Education, an Excellent of public education, docent of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

AHRAROVA OKSANA NIKOLAEVNA, a teacher-psychologist of highest category of gymnasium № 80, Chelyabinsk.

SINTYAEVA GALINA ANATOLIEVNA, Candidate of Education, docent of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KUDINOV VLADIMIR VALERIEVICH, lecturer of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

EREMINA TATIANA YURIEVNA, senior lecturer of the department of educational field «Social Studies» of Kirov Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Kirov.

ELKINA VALENTINA AFANASIEVNA, Candidate of Education, docent, the director of Informational and methodical centre «Developing education» Verh-Isetsk region, Ekaterinburg.

KRASUN GALINA ALEKSANDROVNA, Candidate of Education, the Honored Teacher of Russia, the director of school № 84, Chelyabinsk.

TROSHKOV SERGEY NIKOLAEVICH, Candidate of Education, the Honoured Teacher of public education of Russia, deputy director on educational work of school № 84, Chelyabinsk.

ZUEVA FLYURA AKRAMOVNA, Doctor of Education, docent, the head of the department of natural-mathematics studies of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

KAPUSTINA VERA GEORGIEVNA, deputy director on scientific and methodological work of Urengoyskaya school № 2, Urengoy, YNAO, Purovsk region.

ZHURBA NATALIA NIGMATULLOVNA, senior lecturer of the department of education and continuing education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

VECHEDOV DAVUDBEK MAGOMEDOVICH, Doctor of Education, the director of Izerbash pedagogical college, Izerbash, Dagestan.

YAKOVLEVA GALINA VLADIMIROVNA, Candidate of Education, docent, the head of the department of special (correctional) education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

СОДЕРЖАНИЕ

Научные сообщения

Симонов В. П.

Учёт законов асимметричного мира при повышении квалификации (профессионализма) современного менеджера. 5

Ильясов Д. Ф., Ильясова О. А.

Проектирование педагогических теорий. 9

Дочкин С. А.

Организационно-педагогические условия, обеспечивающие модернизацию дополнительного профессионального образования. 17

Костюкова Т. П., Полякова С. В.

Теоретические основы вариативного обучения при переподготовке кадров 24

Маркевич И. Д.

Профессиональная компетентность педагога специального (коррекционного) образовательного учреждения, как условие эффективности коррекционно-образовательного процесса. 29

Гипотезы, дискуссии, размышления

Скрипова Н. Е., Корнилова Л. В.

Стандарты второго поколения: основная образовательная программа начального общего образования – объект стандартизации образовательного пространства. 34

Шеломенцева И. И.

Ситуация как предмет управленческой деятельности менеджера. 41

Бойченко Г. Н., Гуревич Л. И.

Профессиональный менталитет учителя в иерархии целей педагогического образования. 46

Пацырова Л. А., Мельник Е. В., Латюшин Я. В.

Психологические предпосылки психосоматических заболеваний у работников образования. 52

Ангеловский А. А.

Непрерывность дополнительного профессионального образования как развитие практики социальной уверенности. 57

Исследования молодых ученых

Семёнова М. Л. Педагогическая диагностика в практике управления методической работой в ДОУ.	67
Ахрарова О. Н. Психоэмоциональное выгорание педагогов.	73
Кудинов В. В., Синтяева Г. А. К вопросу о формировании эмпирических знаний учащихся посредством технологии исследовательской деятельности в рамках курсовой подготовки учителей естественнонаучного цикла.	81
Еремина Т. Ю. Базовое образовательное учреждение как эффективная форма повышения квалификации педагогических кадров.	85
<i>Современная школа</i>	
Елькина В. А., Красюн Г. А., Трошков С. Н. Структурная модель воспитательной системы школы-комплекса.	90
Зуева Ф. А. Сбалансированность потенциала личности учащихся как условие выбора профиля обучения.	94
Капустина В. Г. Исследовательское пространство сельской школы в системе повышения квалификации кадров.	98
Журба Н. Н. Теоретические основы изучения детской одаренности: понятие, признаки и стратегии деятельности.	107
Вечедов Д. М. Полипрофессионализм в подготовке педагогических кадров как средство решения проблем современной дагестанской школы.	112
Яковлева Г. В. Управление самообразованием педагогов дошкольных образовательных учреждений.	121
Сведения об авторах	128

CONTENTS

Scientific reports

Simonov V. P. Considering the laws of an asymmetric world in advanced training (professionalism) of a modern manager.	5
Пысов Д. Ф., Пысова О. А. Projecting scientific theories.	9
Dochkin A. S. Organizational and pedagogical conditions ensuring modernization of an additional vocational education.	17
Kostyukova T. P., Polyakova S. V. Theoretical basis of divergent learning in retraining.	24
Markevich I. D. The professional competence of teacher of special(correctional) educational institution as a condition of the effectiveness of correctional and educational process.	29

Hypotheses, discussion, reflection

Skripova N. E., Kornilova L. V. Standards of the second generation: the main educational program of the basic general education – the object of standardization of educational space.	34
Shelomentseva I. I. Situation as the subject of management activities.	41
Boychenko G. N., Gurevich L. I. Professional mentality of a teacher in the hierarchy of the objectives of a teacher's education.	46
Patsirova L. A., Melnik E. V., Latushin Y. V. Psychological conditions of psychosomatic diseases of educators.	52
Angelovsky A. A. Continuity of additional vocational education as the practice of social confidence.	57

Young researchers

Semenova M. L. Pedagogical diagnostics in the practice of the school methodical management.	67
Ahrarova O. N. Psycho-emotional burnout of teachers.	73
Kudinov V. V., Sintyaeva G. A. To the question about formation empirical knowledge of students by means of research technology in training course of science series teachers.	81
Eremina T. Y. Basic educational institution as an effective form of improvement skills of educators.	85
<i>Modern school</i>	
Yelkina V. A., Krasyun G. A., Troshkov S. N. Structural model of a school complex's educational system	90
Zueva F. A. Balance of individual potential of students as a condition for profile training selection.	94
Kapustina V. G. Research area of the village school in the system of advanced training.	98
Zhurba N. N. Theoretical bases of studying children's gift: notion, features and strategies of activity.	107
Vechedov D. M. Polyprofessionalism in training the pedagogical personnel as mean of solving the problems of modern Dagestan school.	112
Yakovleva G. V. Assessment of effectiveness of methodological work in preschool	121
Information about the authors	131

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ, ПРИСЫЛАЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ «НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»

В журнале печатаются статьи, посвященные вопросам **функционирования системы повышения квалификации кадров**, статьи по следующим направлениям:

- отбор содержания повышения квалификации кадров;
- оценивание профессиональной компетентности кадров в системах аттестации;
- повышение квалификации и профессиональной деятельности;
- управленческое содействие кадрам в развитии их готовности к осуществлению профессиональной деятельности;
- совершенствование профессиональной квалификации кадров, взаимосвязи общего, профессионального и дополнительного профессионального образования;
- модернизация содержания, форм и методов повышения квалификации кадров;
- управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования.

Статья и заявка публикации высылаются на адрес редакции научно-теоретического журнала по электронной почте **ipk_journal@mail.ru**.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Присланные материалы не возвращаются.

1. Требования к тексту статьи.

1.1. Электронный вариант статьи оформляется в текстовом редакторе Microsoft Office Word 1997-2003 для Windows и сохраняется в формате с разрешением *.doc (по умолчанию).

1.2. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО(статья)(город)**, например Иванов ИИ(статья)(Южно-Сахалинск).doc.

1.3. Параметры страницы: верхнее, нижнее, правое и левое поля по 3 см.

1.4. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 1,25 см.

1.5. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.

1.6. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

- а) УДК, ББК;
- б) название статьи;
- в) сведения об авторе – фамилия, имя, отчество автора;
- г) аннотация статьи (3-5 строк);
- д) ключевые слова.

Сведения в пунктах г), д) следует привести также на английском языке.

1.7. Нумерация в списках осуществляется вручную.

1.8. Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции
будущих учителей по окончании опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

1.9. Все формулы и другие математические выражения оформляются только в редакторе Microsoft Equation 3.0.

1.10. В конце каждой статьи приводится список используемой и цитируемой литературы. Все работы, помещенные в этот список, необходимо пронумеровать. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

Например:

Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А. И. Субетто [9; 10].

Ссылка при цитировании:

Как указывает В. А. Сластенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1, с. 48].

2. Требования к иллюстрациям и фотографиям:

2.1. Рисунки и фотографии помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате *.jpeg или *.bmp с именами согласно нумерации рисунков и фотографий. Разрешение не менее 300 dpi.

2.2. Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

3. Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по приложенному образцу в отдельном файле.

4. Примеры оформления списка цитируемой и используемой литературы (различных видов изданий)

Монография, книга (один или несколько авторов)

Афанасьев, В. Г. Человек в управлении обществом [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1977. – 382 с.

Колесников, Л. Ф. Эффективность образования [Текст] / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. Г. Борисова. – М.: Педагогика, 1991. – 269 с.

Ильин В. В. Критерии научности знания [Текст] : монография / В. В. Ильин. – М.: Высш.шк., 1989.

Учебное пособие, научно-методическое пособие, методические рекомендации

Афонькина, Ю. А. Психология развития: крат. курс лекций [Текст] : учеб. пособие для слуш. системы повыш. квалиф. работников образования / Ю. А. Афонькина. – Мурманск : Пазори, 2004. – 130 с.

Гребенюк, О. С. Введение в деятельность педагога-исследователя [Текст] : науч.-метод. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : изд-во КГУ, 1998.

Формирование у учащихся основ знаний по физической культуре [Текст] : метод. рекомендации / сост. Л. А. Коровина. – Кемерово : Кемер. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1999. – 103 с.

Атлас мира [Карты] : справочное пособие / ПКО «Картография» Роскартографии. –

М.: Астрель : АСТ, 2001.

Статья из журнала или научного сборника

Краевский, В. В. Повышение квалификации педагогических кадров [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 55-58.

Сагатовский, В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление [Текст] / В. Н. Сагатовский // Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1980. – С. 52-68.

Диссертация или её автореферат

Мочалова, Н. М. Эффективность процесса обучения школьников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Мочалова. – Казань, 1996. – 42 с.

Сидоркин, А. М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. М. Сидоркин. – М., 1991. – 183 с.

Электронный ресурс

Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] // <http://www.ed.gov.ru/priorprojectedu>.

О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года : приказ Министерства образования Российской Федерации от 11.02.2002 г. № 393 [Электронный ресурс] // Образование и наука. Нормативно-правовое регулирование образовательной деятельности в РФ. – М. : Информационные системы и технологии, государственная академия инноваций, 2006.

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ:

УДК 001

ББК 74 в

**ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ
И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ**

Ильясов Д. Ф.

Аннотация: в статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории.

Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and a tool in obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory.

Ключевые слова: научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.

Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности.....

Литература

1. Баженов, Л. Б. Строение и функции естественнонаучной теории [Текст] / Л. Б. Баженов. – М. : Наука, 1978.

2. Бурбаки, Н. Элементы математики [Текст] / Н. Бурбаки ; пер. с фр. – М. : изд-во иностр. лит., 1963.

3. Бочвар, Д. А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств [Текст] : математический сборник / Д. А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15 (47). Вып. 3.

Бланк заявки

1.	ФИО	
1.1.	ФИО (на англ.яз)	
2.	Ученое звание	
2.1.	Ученое звание (на англ. яз) *	
3.	Ученая степень	
3.1.	Ученая степень (на англ.яз)	
4.	Место работы	
4.1..	Место работы (на англ.яз)	
5.	Должность	
5.1.	Должность (на англ.яз)	
6.	Индекс, рабочий адрес, телефон	
7.	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)	
8.	Мобильный телефон	
9.	Название статьи	
9.1.	Название статьи (на англ.яз.)	
10	УДК	
11	ББК	
12.	Аннотация (не более 450 знаков включая пробелы)	
12.1.	Аннотация (на англ.яз.)	
13.	Ключевые слова	
13.1.	Ключевые слова (на англ.яз.)	
14.	Количество страниц в статье	
15.	Дата/№ регистрации (заполняется редакцией)	

*Английский считается международным языком для научных публикаций, поэтому информация в отмеченных полях должна быть приведена на английском языке.

Если английский вам совершенно не знаком, то лучше воспользоваться помощью человека, владеющего языком. Присылать статью без англоязычной версии аннотации не рекомендуется, так как это увеличит время подготовки статьи к публикации.

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
АКАДЕМИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

XI Всероссийская заочная
научно-практическая конференция

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

20 апреля 2010 г.

МОСКВА – ЧЕЛЯБИНСК

**Третье информационное письмо
22.02.2010**

Современное развитие экономики и совершенствование российского общества неразрывно связаны с повышением качества функционирования системы дополнительного профессионального образования, имеющей существенное значение для решения многих общественно-политических, социальных и экономических проблем. Интерес к данным проблемам определил значимость темы традиционной научно-практической конференции, которая проводится в соответствии с планом, утвержденным Министерством образования и науки Челябинской области. Целью конференции является обсуждение проектов и результатов в области развития системы профессионального и дополнительного профессионального образования, анализ перспектив развития системы повышения квалификации кадров в условиях сохранения целостности российской национальной системы профессионального образования и обеспечения стабильности ее развития, определение направлений развертывания системы методической работы в образовательных учреждениях.

Для участия в конференции приглашаются руководители и специалисты учреждений дополнительного профессионального образования, специалисты органов управления образованием, научные работники и преподаватели вузов, аспиранты и студенты, участники и победители региональных и всероссийских конкурсов педагогического мастерства, а также все заинтересованные в развитии системы повышения квалификации кадров.

**1. ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ, ПЛАНИРУЕМЫЕ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ
НА КОНФЕРЕНЦИИ:**

– Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования человека. Принципы непрерывного образования и акмеологический подход к образованию человека «через всю жизнь». Современные андрагогические модели образования взрослых.

– Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования. Апробация моделей взаимодействия победителей конкурса на государственную поддержку в рамках реализации приоритетного национального проекта «Образование».

- Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста. Педагогическая поддержка научно-исследовательской и творческой активности обучающихся (воспитанников).
- Содержательное и организационно-педагогическое обеспечение повышения квалификации кадров. Технологии реализации образовательных программ профессионального и дополнительного профессионального образования.
- Государственно-общественный характер управления повышением квалификации кадров. Усиление роли общественной составляющей в системе государственно-общественного управления образовательным учреждением.
- Функции учреждений профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования». Создание условий для системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования. Развитие рынка цифровых образовательных ресурсов.
- Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении. Многообразие форм обобщения и распространения инновационного педагогического (управленческого) опыта.
- Содержательные и процессуальные аспекты проектирования методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении.
- Методическое (научно-методическое) обеспечение процесса образования современного человека. Проекты совершенствования методического (научно-методического) обеспечения образовательного процесса в образовательных учреждениях.

2. НЕОБХОДИМЫЕ ДОКУМЕНТЫ:

Для участия в заочной научно-практической конференции необходимо в адрес оргкомитета направить:

- **заявку на участие в конференции**
(форма заявки и требования к ее оформлению приводятся в приложении 1);
- **текст доклада или статьи**
(требования к оформлению текста приводятся в приложении 2);
- **подтверждение об оплате.**

Обратите внимание на контрольные даты приема документов (пункт 4). Издание материалов конференции предполагается в апреле–мае. **Сборник материалов научно-практической конференции в течение апреля–июня 2010 г. будет направлен автору по адресу, указанному в заявке.**

Варианты представления документов в оргкомитет конференции:

- по электронной почте: **metod-10@mail.ru** или **metod-09@mail.ru**;
- на дискетах и бумажном носителе, присылаемых почтовыми отправлениями;
- на дискетах и бумажном носителе, приносимых непосредственно в оргкомитет конференции.

3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ВЗНОС:

Организационный взнос составляет:

При публикации тезисов доклада (текст до 4 страниц) – 500 рублей.

При публикации статьи (текст до 8 страниц) – 1000 рублей.

Подтверждение об оплате является основанием для включения материалов в сборник.

Оплата организационного взноса производится по безналичному расчету до **20 апреля 2010 г.** Оплата организационного взноса за издание сборника материалов научно-практической конференции осуществляется перечислением средств на счет, банковские реквизиты которого

приведены ниже. Частные лица могут произвести оплату через любое отделение Сбербанка РФ.

! Доклады будут включены в программу (и соответственно в сборник конференции) только при условии **подтверждения перечисления оргвзноса**. Для подтверждения оплаты необходимо прислать копию платежного поручения почтовым отправлением, электронной почтой или по факсу **(351) 264-01-26**.

Банковские реквизиты для перечисления организационного взноса:

Наименование получателя платежа: Управление Федерального казначейства по Челябинской области (Министерство финансов Челябинской области, ГОУ ДПО ЧИППКРО, л/с 02692000080).

ИНН получателя платежа: 7447041828. **КПП получателя платежа:** 745301001.

Номер расчетного счета: 40603810500001000001

в ГРКЦ ГУ Банка России по Челябинской области.

БИК 047501001. КБК 01230201020020000130, ОКАТО 75401000000.

Назначение платежа: «ЛС **061200149В. Участие в конференции «Интеграция–2010» (Ф.И.О., учреждение).**

! **Реквизиты КБК и ОКАТО являются обязательными для заполнения платежного документа при оплате.**

! **Раздел «Назначение платежа» нужно заполнять строго в соответствии с образцом во избежание зачисления средств Министерством финансов Челябинской области на «Суммы до выяснения».**

4. КОНТРОЛЬНЫЕ ДАТЫ:

прием заявок, текстов докладов
прием оплаты

до 20 апреля 2010 г.
до 20 апреля 2010 г.

5. КОНТАКТЫ:

454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, кабинет 203 (кафедра педагогики и психологии), оргкомитет конференции «И-2010».

Председатель оргкомитета конференции – **Ильясов Дмитрий Федорович (тел. (351) 263-85-27)**. Дополнительную информацию можно получить по телефону: **(351) 263-85-27 или 264-01-26 (факс) (Обжорин Алексей Михайлович, Скнаркина Ксения Константиновна, Кислякова Светлана Сергеевна)** или на сайте www.ipk74.ru (в разделе «Проекты / Конференции»).

6. ПРИЛОЖЕНИЯ:

Приложение 1

Форма заявки и требования к ее оформлению

1	Фамилия Имя Отчество (полностью) автора	
2	Название доклада	
3	Ученая степень, ученое звание, почетное звание	
4	Город	
5	Представляемая организация	
6	Должность (полностью)	

7	Почтовый адрес (по нему будет выслан сборник) с указанием индекса	
8	Телефон (служебный) с указанием кода города	
9	Телефон (домашний) с указанием кода города	
10	E-mail	
11	Как Вы узнали о нашей конференции?	

Каждый участник конференции должен заполнить заявку: как основной автор, так и ! соавторы. Заявку следует организовать в отдельном файле, например, **Максимова ВН(заявка)(Санкт-Петербург).doc**.

Приложение 2

Требования к оформлению текста доклада

К публикации принимаются: **тезисы доклада (объем текста – не более 4 страниц), статьи (объем текста – не более 8 страниц).**

Для набора текста доклада, формул и таблиц необходимо использовать редактор Microsoft Word для Windows. Перед набором текста доклада настройте указанные ниже параметры текстового редактора: поля: верхнее, нижнее, левое, правое – 3.0 см, шрифт Times New Roman, высота 14, межстрочный интервал – одинарный, выравнивание по ширине, красная строка 1.25. При оформлении тезисов доклада использование графиков, схем и рисунков не допускается. Если при написании статьи возникает необходимость приведения рисунка, его следует привести в виде объекта векторной (формат cdr) или растровой (формат jpg) графики, не превышающего объем 100 Кб. Также не допускается использование таблиц с альбомной ориентацией. Список литературы не является обязательным элементом текста. Его необходимость обуславливается наличием цитат или ссылок. Оформлять ссылки следует в виде указания в тексте в квадратных скобках на соответствующий источник списка литературы. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Приложение 3

Образец оформления текста доклада

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К НЕПРЕРЫВНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

МАКСИМОВА В. Н., СИЯЛОВА И. А.

г. Санкт-Петербург, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

На современном кризисном этапе мирового экономического и общественного развития одним из основных направлений развития профессионального образования...

! При оформлении электронного варианта доклада последний следует организовать в отдельном файле, например, **Максимова ВН(доклад)(Санкт-Петербург).doc**.

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Научно-теоретический журнал № 1(3)

Ответственный за выпуск Д. Ф. Ильясов,
А. М. Обжорин, Л. Н. Золотарева
Корректор Г. А. Синтяева
Технический редактор А. М. Обжорин
Дизайн обложки П. В. Федоров

Сдано в набор 10.02.2010. Подписано в печать 10.03.2010.

Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.

Усл. печ. л. 9,06. Тираж 1000 экз. Заказ № 742.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88