№ 6(77) 2010
Выпуск 5

НАУЧНЫЙ РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в 1995 г.

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ Белгородского государственного университета

Гуманитарные науки

Филология Журналистика Педагогика Психология

Belgorod State University
Scientific bulletin

Philology Journalism Pedagogy Psychology

Учредитель:
Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Белгородский государственный университет»

Издатель:
Белгородский государственный университет.
Издательство БелГУ

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охраны культурного наследия

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-21121 от 19 мая 2005 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Главный редактор
Дятченко Л.Я.
ректор Белгородского государственного университета, доктор социологических наук, профессор

Зам. главного редактора
Давыденко Т.М.
первый проректор, проректор по научной работе Белгородского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор

Ответственный секретарь
Московкин В.М.
доктор географических наук, профессор кафедры мировой экономики Белгородского государственного университета

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ СЕРИИ ЖУРНАЛА

Председатель редколлегии
Дятченко Л.Я.
ректор Белгородского государственного университета, доктор социологических наук, профессор

Главный редактор
Короченский А. П.
доктор филологических наук, профессор (Белгородский государственный университет)

Заместители главного редактора
Нагорный И. А.
доктор филологических наук, профессор (Белгородский государственный университет)

Содержание

К 70-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ БЕЛГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научно-образовательная деятельность кафедры педагогики: от традиций к инновациям. ***И.Ф. Исаев, В.К. Иванова, Е.В. Тонков*** **5**

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Многопрофильная кластерная система непрерывной профессиональной подготовки кадров. ***Т.М. Давыденко, А.П. Пересыпкин*** **23**

Педагогика и философия: духовно-ментальный диалог. ***Н.Л. Шеховская*** **33**

К проблеме цели воспитания и его сущности. ***Е.В. Тонков*** **39**

Гуманная педагогика: взгляд в будущее. ***О.Е. Кучерова*** **45**

Феноменологический анализ понятия «дидактическая система учителя» в контексте профессионально-педагогической деятельности. ***И.В. Ирхина*** **49**

Методы социально-экологической диагностики: сущность и особенности реализации. ***В.С. Шилова*** **57**

Культурологический аспект народной педагогики. ***С.И. Тарасова*** **65**

Содержание образования и проблемы обучения. ***А.И. Ерёмкин*** **71**

О преподавании классических языков в учебных заведениях Белгородчины. ***А.М. Болгова*** **77**

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Становление и развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в России: историко-педагогический контекст (1755-1917 гг.). ***И.Ф. Исаев*** **83**

Принципы построения концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза. ***М.И. Ситникова*** **92**

Научная деятельность как необходимое условие продуктивности развития индивидуального стиля преподавателя вуза. ***Л.Н. Макарова*** **101**

Прохорова О. Н.
доктор филологических наук, профессор (Белгородский государственный университет)

Исаев И. Ф.
доктор педагогических наук, профессор ((Белгородский государственный университет)

Исаева Н. И.
доктор психологических наук, профессор (Белгородский государственный университет)

Консультант
Кожемякин Е.А.
доктор философских наук, доцент (Белгородский государственный университет)

Ответственный секретарь
Хмеленко Э.В.
зав. кабинетом периодической печати факультета журналистики (Белгородский государственный университет)

Оригинал-макет *Э.В. Хмеленко, А.А. Махова*
e-mail: Korochensky@bsu.edu.ru

Подписано в печать 10.02.2010
Формат 60×84/8
Гарнитура Georgia, Impact
Усл. п. л. 26,04
Тираж 500 экз.
Заказ 17

Подписные индексы в каталоге агентства «Роспечать» – 81470, в объединенном каталоге «Пресса России» – 39723

Оригинал-макет тиражирован в издательстве Белгородского государственного университета
Адрес: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85

Особенности развития психологической культуры студентов в процессе обучения в вузе. ***Н.И. Исаева 111***

Разработка модели профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе на основе идей полилатерального подхода***. И.А. Шаршов 118***

Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза. ***Е.И. Ерошенкова 131***

Характеристика взаимодействия преподавателя-воспитателя и студентов в образовательном процессе вуза. ***Л.Д. Рагозина 139***

Куратор и студенческая группа: проблема развития отношений. ***Е.Н. Кролевецкая 147***

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

Социальное партнёрство как необходимое условие создания воспитательного пространства региона. ***В.Л. Холод 154***

Интернет в деятельности предметной секции ученического научного общества. ***Г.В. Макотрова 161***

Педагогические условия нравственно-волевого воспитания подростков в процессе занятий кудо. ***В.Д. Сен 169***

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Функции здоровьеориентированной педагогической системы университета. ***В.Н. Ирхин 177***

Опыт использования средств физической культуры для повышения умственной и физической работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения студентов с нарушениями в состоянии здоровья. ***А.А. Горелов, О.Г. Румба, В.Л. Кондаков 185***

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Педагогические техники модерации в практике дополнительного профессионального образования. ***Н.В. Кирий, С.Ю. Боруха 193***

Педагогические условия подготовки модераторов вуза. ***Н.В. Кирий, Л.В. Верзунова, А.П. Пересыпкин 199***

Развитие института аспирантуры средствами создания виртуальной образовательной среды. ***И.А. Шумакова 203***

Особенности управления подготовкой рабочих кадров за рубежом. ***В.Н. Кормакова 209***

Сведения об авторах *218*

Информация для авторов *220*

© Белгородский государственный университет, 2010

№ 6(77) 2010
Issue 5

SCIENTIFIC REVIEWING JOURNAL

Founded in 1995

Belgorod State University Scientific bulletin

Humanities

Philology Journalism Pedagogy Psychology

НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ Белгородского государственного университета

Гуманитарные науки

Филология Журналистика Педагогика Психология

Founder:
State educational establishment of higher professional education "Belgorod State University"

Publisher:
Belgorod State University
BSU Publishing house

The journal is registered in Federal service of control over law compliance in the sphere of mass media and protection of cultural heritage

Certificate of registration of mass media ПИ № ФС 77-21121 May, 19 2008.

EDITORIAL BOARD OF JOURNAL

Chief editor:
L.J. Djatchenko
Rector of Belgorod State University, Doctor of Sociological Sciences, Professor

Deputy of chief editor:
T.M. Davydenko
Vice-rector for scientific research of Belgorod State University, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Responsible secretary:
V.M. Moskovkin
Doctor of Geographical Sciences, Professor of world economy department

Editorial board of journal series
Chairman of editorial board of journal series:
L.J. Djatchenko
Rector of Belgorod State University, Doctor of Sociological Sciences, Professor

Chief editor:
A.P. Korochenskiy
Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod State University)

Deputies of chief editor:
I.A. Nagornuy
Doctor of philological sciences, Professor (Belgorod State University)

O.N. Prohorova
Doctor of Philological Sciences, Professor (Belgorod State University)

CONTENTS

FOR THE 70TH ANNIVERSARY OF PEDAGOGICS DEPARTMENT OF BELGOROD STATE UNIVERSITY

Scientific and Education Activity of Pedagogics Department: from Traditions toward Innovations. ***I.F. Isaev, V.K. Tonkov 5***

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES OF MODERN EDUCATION

Multi-profile Cluster System of Professional Training. ***T.M. Davydenko, A.P. Peresypkin 23***

Pedagogics and Philosophy: Spiritual and Mental Dialogue. ***N.L. Shehovskaya 33***

The problem of Educational Aim and its Essence. ***E.V. Tonkov 39***

Humane Pedagogics: a Sight in the Future. ***O.E. Kucherova 45***

Phenomenonlogical Analysis of Teachers? Educational System in the Context of Professional Pedagogical Activity. ***I.V. Irhina 49***

Methods Social-Ecological Diagnostics: Essence and Particularities to Realization. ***V.S. Shilova 57***

Culturological Aspect of Folk Pedagogy. ***S.I .Tarasova 65***

The Content of Education and Teaching Problems. ***A.I. Eryomkin 71***

About Education of Classical Languages at Schools of Belgorod Region. ***A.M. Bolgova 77***

PROFESSIONAL PEDAGOGICAL CULTURE OF THE HIGH SCHOOL TEACHER

The Formation and Development of the Professional-pedagogical Culture of the High School Teacher in Russia: hisTorical-pedagogical Contest (1755-1917). ***I.F. Isaev 83***

The Principles of Formation of the Conception of the Development of Culture of Professional-pedagogical Self-actualization of a Higher Educational Institution Teacher. ***M.I. Sitnikova 92***

Research Activities as a Necessary Condition of the Efficiency of University Teacher Individual Style Development. ***L.N. Makarova 101***

I.F. Isaev
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor (Belgorod State University)

N.I. Isaeva
Doctor of Psychological Sciences,
Professor (Belgorod State University)

Consulting:
E.A. Kozhemyakin
Doctor of Psychological Sciences
(Belgorod State University)

Responsible secretary:
E.V. Khmelenko
Head of the periodicals office
of the Faculty of Journalism
(Belgorod State University)

Some Peculiarities of the Development of the Students' Psychological Culture During the Educational Process in the Institution of Higher Education. ***N.I. Isaeva 111***

Constructing a Model of Professional and Creative Self-development of Subjects in the Educational Process of a University, Based on the Ideas of a Multilateral Approach. ***I.A. Sharshov 118***

Psychological-pedagogical Support of the Formation of Professional Values of the Future Specialist in the Educational Space university. ***E.I. Eroshenkova 131***

Characteristics Teacher – Tutor and Students Interaction in Educational Process in Higher Educational Institution. ***L.D.Ragozina 139***

The Tutor and Student Group: the Problem of Relations. ***E.N. Krolevetskaya 147***

ISSUES OF MENTORING AND EDUCATION OF THE STUDYING YOUTH

Social Partnership as a Necessary Condition for Creating an Educational Area in the Region. ***V.L. Kholod 154***

Internet as a Means of Activities Within the Framework of a Subject Section of a Pupil Scientific Society. ***G.V. Makotrova 161***

Pedagogical Conditions of Will-power and Morality Cultivation of Teen-agers in Process of Studies kudo. ***V.D. Sen 169***

HELTHSAVING TECHNOLOGIES IN EDUCATION

The Functions of Healthorianted Educational System of the University. ***V.I. Irhin 177***

The Experience to Use Physical Culture Methods to Raise mental and Physical Working Efficiency and to Reduce Neuro-emotional Tension for the Students with Deterioration of Health. ***A.A. Gorelov, O.G. Rumba, V.L. Kondakov 185***

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Pedagogical Methods of Moderation In Practice of Additional Professional Education. ***N.V. Kiriy, S.Y. Borukha 193***

Pedagogical Conditions of Moderator Training at the Institution of Higher Education. ***N.V. Kiriy, L.V. Verzunova, A.P. Peresypkin 199***

Development of Post Graduate Institution by Creating Virtual Educational Environment. ***I.A. Shumakova 203***

The Peculiarities of Training People of Working Specialties Abroad. ***V.N. Kormakova 209***

Information about Authors ***218***

Information for Authors ***220***

Dummy layout by E.V. Khmelenko,
A.A. Mahova
e-mail: Korochensky@bsu.edu.ru

Passed for printing 10.02.2010
Format 60×84/8
Typeface Georgia, Impact
Printer's sheets 26,04
Circulation 500 copies
Order 17

Subscription reference in Rospechat' agency catalogue – 81470,
In joint catalogue Pressa Rossii – 39723
Dummy layout is replicated at Belgorod State University Publishing House
Address: 85, Pobedy Str., Belgorod, Russia, 308015

© Belgorod State University, 2010

К 70-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ БЕЛГОРОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

УДК 37.0; 371

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ

И. Ф. Исаев,
В. К. Иванова,
Е. В. Тонков

Белгородский государственный университет

e-mail: Isaev@bsu.edu.ru

Статья посвящена 70-летию кафедры педагогики БелГУ. В ней представлены результаты историко-педагогического анализа основных этапов развития кафедры педагогики как научно-образовательного подразделения Белгородского государственного университета. Раскрыто содержание, формы и технологии учебно-воспитательной работы преподавателей кафедры со студентами в учебное и внеучебное время. Обосновано последовательное наращивание интеллектуального, профессионального потенциала кафедры, позволившего в новых социально-экономических условиях достойно включиться в инновационную исследовательскую и образовательную деятельность. Представлен опыт общественно-педагогической и просветительской деятельности кафедры педагогики на Белгородчине.

Ключевые слова: этапы развития кафедры, образовательный процесс, профессионально-образовательные стандарты, инновации в образовании и науке, научно-исследовательская деятельность, творческий потенциал, профессорско-преподавательский состав, эффективность образовательной и научной деятельности.

1. Годы становления кафедры педагогики и формирования её кадрового состава

Кафедра педагогики как самостоятельное учебно-научное подразделение Белгородского государственного учительского института была создана в январе 1940 года. Первоначально обязанности заведующего кафедрой педагогики исполнял по совместительству директор института Г.П. Дмитриев. В послевоенные годы, уже в Старооскольском учительском институте, кафедрой педагогики и психологии заведовал кандидат педагогических наук, доцент М.В. Заварыкин.

В 1954 году в истории учебного заведения произошло важное событие: Старооскольский учительский институт был преобразован в педагогический институт.

В составе педагогического института тогда было только два факультета: русского языка и литературы и физико-математический. Кафедра педагогики обеспечивала преподавание педагогических дисциплин и психологии, поэтому именовалась кафед-

рой педагогики и психологии. В тот период в ее составе было четыре преподавателя: заведующий кафедрой, кандидат педагогических наук, доцент М.В. Заварыкин, С.В. Марков, П.К. Коркешкин и только что прибывшая после окончания аспирантуры и защиты кандидатской диссертации по психологии М.В. Селезнева.

В 1957 году в жизни института произошло еще одно важное событие, сыгравшее судьбоносную роль: институт перебазировался в областной центр, г. Белгород. Отныне он стал именоваться Белгородским государственным педагогическим институтом. Открылись новые перспективы развития, произошло обновление кадрового состава преподавателей.

На должность заведующего кафедрой была назначена кандидат педагогических наук, доцент А.Ф. Кочкина, проработавшая два года. Помимо нее в составе кафедры продолжали работать М.В. Селезнева, И.И. Августевич (защитивший в 1958 году кандидатскую диссертацию), ассистенты Т.П. Власова и Е.Н. Боровикова.

С 1959 по 1964 гг. кафедрой педагогики заведовал кандидат педагогических наук, доцент Н.И. Ляхов. В эти годы кафедра пополнилась новыми преподавателями, на долгие годы определившими ее лицо. Членами кафедры стали кандидат педагогических наук, доцент Н.Е. Анкудинова, кандидат педагогически наук, доцент Н.М. Кайрод, кандидат педагогических наук, доцент И.Я. Колдунов, старший преподаватель В.К. Иванова.

С 1964 года кафедрой педагогики и психологии стал заведовать доцент И.И. Августевич, остававшийся в этой должности до 1974 г. В течение этого периода в составе кафедры продолжались изменения, росла численность ее преподавателей. На кафедру пришли преподаватели, которые наряду с продолжавшими работать составили ее костяк: И.П. Прокопьев, А.И. Горбунова, Е.В. Тонков, Л.Ф. Евсеева, А.Н. Богатырева, Р.Н. Питателева, Т.А. Оксак, С.И. Зубов, М.И. Волошкина, Е.В. Травкина, В.А. Пятин.

Состав преподавателей кафедры педагогики и психологии обеспечивал на всех факультетах дневного и заочного отделений института преподавание педагогики, истории педагогики, общей и возрастной психологии, возрастной физиологии и школьной гигиены, руководство педагогической практикой студентов.

В 1964-65 учебном году по инициативе кафедры, решением Совета института на всех факультетах был введен новый учебный предмет, отсутствовавший в то время в учебном плане – семинар-практикум по методике воспитательной работы (МВР). Он предварял первую учебно-методическую практику студентов и предназначался для подготовки их к проведению воспитательной работы с учащимися.

Важным нововведением кафедры в эти годы стала подготовка студентов к работе с детьми в летних оздоровительных лагерях. Учебный план не предусматривал такой подготовки, но студенты нуждались в ней. По инициативе кафедры педагогики Советом института на всех факультетах, где предусматривалась летняя практика, был введен небольшой курс, в ходе которого студенты знакомились с вопросами организации, содержанием и методами работы с детьми в условиях летнего лагеря.

В описываемый период своей деятельности кафедра педагогики и психологии интенсивно разрабатывала и вводила в учебный процесс значительное число спецкурсов и спецсеминаров. Вот некоторых из них: «Основы руководства пионерским движением» (В.К. Иванова), «Проблемы семейного воспитания» (И.И. Августевич), «Воспитание и проблема отрицательного фактора» (И.П. Прокопьев), «Основы эстетического воспитания» (Р.Н. Питателева), «Формирование личности школьника» (А.Н. Богатырева), «Сравнительная педагогика» (В.А. Пятин и.) и др.

Значительное место в работе кафедры педагогики и психологии занимала научно-исследовательская и методическая работа. Большинство преподавателей работали над какой-то определенной, однажды ими избранной темой. Выбор этот определялся, как правило, проблемой, над которой преподаватель работал, выполняя диссертационное исследование. Некоторые, однако, время от времени меняли свои ориентиры в науке либо в поисках перспективных проблем, либо откликаясь на потребности, продиктованные жизнью.

Отсутствие в работе кафедры в эти годы единой проблематики не позволяло организовать коллективное исследование. Поэтому преобладающей формой публикаций были отдельные статьи. Ситуация в этом плане стала изменяться в 1972 году, с созданием при кафедре лаборатории по проблеме нравственного воспитания учащихся (рук. Е.В. Тонков), которая объединяла и координировала научную работу большинства членов кафедры.

В 60-70-е годы кафедра педагогики и психологии активно сотрудничала с органами народного образования, школами, управлением профтехобразования, техникумами и другими просветительными и воспитательными учреждениями и организациями. Преподаватели кафедры много и весьма успешно выступали перед учителями, руководителями школ и методических кабинетов в системе курсовой подготовки, осуществлявшейся областным ИУУ, перед преподавателями техникумов, вели постоянно действующие семинары с мастерами профессионально-технических училищ, педагогическим составом детских воспитательно-трудовых колоний, выступали с лекциями перед родителями, населением города и области, организуемыми обществом «Знание» и Педагогическим обществом. В этой работе принимали участие все без исключения преподаватели кафедры.

В 1972 году по примеру других вузов в нашем институте по инициативе кафедры педагогики и психологии была организована «Школа юного педагога». Целью ее была ориентация учащихся старших классов сельских школ области на педагогическую профессию и подготовка их к поступлению в институт.

Разнообразной и содержательной была внеаудиторная работа преподавателей кафедры со студентами. В 1966 году при кафедрах института были созданы студенческие лекторские группы с целью подготовки их к будущей деятельности по пропаганде научных и педагогических знаний среди населения. Такая лекторская группа была создана и при кафедре педагогики и психологии. Под руководством преподавателей кафедры студенты готовили тексты лекций на моральные и педагогические темы, с которыми они выступали перед учащимися школ и родителями.

Е.В. Травкина с группой студентов совершили поездку в село Павлыш Кировоградской области, где состоялась их встреча с учителями школы и ее замечательным директором В.А. Сухомлинским. После возвращения Е.В. Травкина и студенты ее группы выступали перед учителями и учащимися с рассказами о своих впечатлениях от встречи с коллективом Павлышской школы и ее директором – выдающимся педагогом XX века.

II. Совершенствование форм и методов подготовки будущего учителя в деятельности кафедры педагогики

В 1974-1977 гг. руководство кафедрой осуществлял доцент Е.В. Тонков, который с ноября 1975 по 1977 гг. совмещал данную должность с должностью проректора по учебной работе. С января 1978 г. он стал проректором по научной работе. В эти годы коллектив пополнился новыми специалистами. На кафедру пришел психолог, доцент И.В. Вейнгольд-Рыбкина. Особое внимание в рассматриваемые годы было обращено на общую систематизацию и интеграцию научно-исследовательской деятельности преподавателей в целях повышения ее эффективности. По инициативе заведующего кафедрой была создана научно-исследовательская лаборатория и намечена коллективная проблема поиска: «Управление процессом нравственного формирования личности школьников».

Активное участие принимали преподаватели кафедры и во внутривузовской деятельности по развитию научно-исследовательской работы, в частности, в работе проблемного Совета «Управление процессом воспитания и активизации познавательной деятельности учащихся» (председатель – зав. кафедрой, доцент Е.В. Тонков), созданного решением Совета института в 1975 году наряду с четырьмя другими проблемными Советами.

Одновременно развивалось межвузовское научное сотрудничество кафедры. Отметим, в частности, проведенный в 1975 году совместно с отделом нравственного и эстетического воспитания МГУ им. М.В. Ломоносова научный симпозиум «Проблема управления процессом воспитания» с публикацией его материалов. В 1977 году в рамках развивающегося сотрудничества БГПИ с учеными института педагогики Высшей педагогической школы им. Селезских Повстанцев г. Ополе (Польша) кафедра провела научно-теоретическую конференцию «Проблема управления процессом нравственного формирования личности».

По поручению Министерства просвещения РСФСР в 1977 году на базе Яснозоринской школы-комплекса кафедра начала исследование проблемы «Учебно-воспитательный комплекс сельской школы как социально-педагогическое явление».

В 1978-1988 гг. руководство кафедрой осуществляла доцент В. К. Иванова. Преподавательский состав кафедры в эти годы находился в состоянии перманентного развития. Главное событие этих лет – изменение статуса кафедры. С появлением в институте новых факультетов расширился объем научной, учебной, внеучебной и общественной деятельности. Кафедрой был поднят вопрос о выделении из ее состава самостоятельной кафедры психологии. Путевка в жизнь была дана новой кафедре института в 1980 году. Руководить ею стала доцент Н.Е. Анкудинова, а с ней перешли на новую кафедру преподаватели А.Н. Богатырева, А.И. Горбунова, М.В. Селезнева, Г.Г. Мазурина, М.А. Резниченко, Е.В. Хохрякова.

На кафедру педагогики и методики начального обучения перешел И.П. Прокопьев. Позже на эту же кафедру перешли еще два преподавателя (М.И. Волошкина и А.П. Ткачев).

На кафедру пришли выпускники института Н.Г. Тарасенко, Т.М. Давыденко, В.С. Шилова, Л.Д. Рагозина, а позже и другие преподаватели: кандидаты педагогических наук П.Е. Решетников, Н.А. Некрасова, И.Ф. Исаев. Кратковременно работали на кафедре преподаватели З.И. Ивлева, Е.Е. Лемзякова, В.Н. Егорцева, О.Д. Ломако, Ж.А. Омельченко, Н.Р. Шалагинова.

В учебно-воспитательном процессе кафедра развивала, совершенствовала и обогащала содержание и технологию традиционных учебных курсов: «Введение в учительскую специальность», «Педагогика школы», «История педагогики» и ставшего традиционным спецсеминара-практикума «Методика воспитательной работы». Стали широко использоваться большинством преподавателей учебные конференции, диспуты, различные письменные работы (рецензии на дискуссионные педагогические статьи и кинофильмы, тестовые и др. контрольные работы), деловые игры и другое.

В 1981-82 учебном году в институте была введена непрерывная педагогическая практика (НПП) на 2-3 курсах. В рассматриваемый период продолжала существовать подготовка студентов к педагогической практике в пионерских лагерях. Активное участие в работе инструктивного лагеря в начале рассматриваемого времени принимали преподаватели И.И. Августевич, Е.Н. Боровикова, М.И. Волошкина. А.И. Горбунова. Затем на смену им пришли молодые преподаватели: В.Н. Барсуков, Н.Г. Тарасенко, Т.М. Давыденко. Л.Д. Рагозина, В.С. Шилова. Обязанности начальника лагеря исполняли И.И. Августевич, А.П. Ткачев, В.Н. Барсуков, И.Ф. Исаев.

Родившаяся в эти годы идея педотрядов была реализована совместно с комитетом ВЛКСМ института в организации педагогических практик 1-3 курсов. Итогом годичной деятельности педотрядов стали слеты педотрядов, проводимые кафедрой совместно с комитетом ВЛКСМ и областным Дворцом пионеров.

В 1980 году АПН СССР, учитывая новизну и актуальность разработанной нашим институтом темы «Сельская школа продленного дня – учебно-воспитательный комплекс», включила ее в число важнейших тем, координируемых Академией педнаук. Для исследования различных аспектов этой проблемы (была организована проблемная группа (рук. Е.В. Тонков, И.И. Августевич), в которую наряду с преподавателями кафедры вошли преподаватели других кафедр. В этом же году было издано учебное пособие И.И. Августевича «Сельская школа-комплекс – новый тип учебно-

воспитательного учреждения» (Курск, 4 п. л.). А в 1982 году в экспозиции на ВДНХ СССР опыта сельских школ учебно-воспитательных комплексов Белгородской области была представлена работа И.И. Августевича и Р.Н. Питателевой. Работа И.И. Августевича отмечена бронзовой медалью ВДНХ.

Одновременно кафедра продолжала работу по проблеме «Управление процессом нравственного воспитания личности», начатую в предыдущие годы. В 1979 году проведена научно-практическая конференция с участием ученых из г. Ополе (Польша), в 1986 году – конференция на тему «Коммунистическое воспитание студентов (вопросы теории и практики)» с участием десяти преподавателей Опольской высшей педагогической школы. В рассматриваемое десятилетие по инициативе Е.В. Тонкова было организовано сотрудничество института и кафедры с Высшей педагогической школой г. Гюстрова (ГДР). Кафедра неоднократно принимала на стажировку ученых из г. Гюстрова.

В эти же годы опубликовано пособие Е. В. Тонкова «Управление процессом нравственного воспитания старших школьников» (Челябинск, 1983, 6 п.л.), переведенное на польский язык. Переиздана монография В.К. Ивановой «Нравственное формирование подростка в пионерской организации» (Таллин, 1980, 8 п.л.).

Основными формами научно-исследовательской работы студентов в рассматриваемый отрезок истории кафедры были научные кружки и исследовательские группы, которыми руководили практически все дипломированные специалисты кафедры: И.И. Августевич, Л.Ф. Евсеева (ответственная за НИРС), Р.Н. Питателева, П.Е. Решетников, Н.Г. Тарасенко, И.Ф. Исаев.

В эти годы на кафедре расширилось сотрудничество с сельскими школами, которые служили базой исследования педагогических проблем развития учебно-воспитательных комплексов (УВК). Так, И.И. Августевичем в сотрудничестве с Яблоновской средней школой изучалась проблема территориально-методического объединения школ (ТОМОШ). Р.Н. Питателевой на базе Майской средней школы изучалась проблема оптимальных возможностей эстетического воспитания учащихся в УВК. П.Е. Решетниковым в сотрудничестве с Яснозоренской школой изучалась проблема развития творческих способностей учащихся в технической деятельности (на базе школьной студии керамики). В.К. Иванова в сотрудничестве со средней школой № 1 г. Белгорода изучала проблему развития самодеятельных основ жизни школьного коллектива.

С 1984 года кафедра стала проводить педагогические олимпиады студентов. С тех пор они ежегодно проводятся в университете. В этот же год были возрождены проводившиеся еще в 60-е годы педагогические чтения, например, Макаренковские чтения, в которых участвовал бывший директор музея А.С. Макаренко в Куряже, демонстрировался документальный фильм о «внуке» А.С. Макаренко и его последователе А.С. Калабалине (руководители И.И. Августевич, Л.Ф. Евсеева).

III. Инновационная направленность научно-образовательной деятельности кафедры педагогики

В 1988 году заведующим кафедрой педагогики был избран доцент И.Ф. Исаев. На кафедре были сохранены и развиты лучшие традиции в организации учебного процесса, педагогической практики, внеаудиторной работы со студентами, но необходимо было кардинально изменить содержание и характер научно-исследовательской работы преподавателей. В связи со значительным увеличением объема часов по психолого-педагогическим дисциплинам возникла необходимость в приглашении для работы на кафедре новых преподавателей. Ставка была сделана на молодых талантливых учителей, работающих в школах г. Белгорода и области, на создание условий для поступления в аспирантуру молодых преподавателей, уже работающих на кафедре. В это время на кафедру были приглашены Т.Ю. Гущина, Л.А. Жихов, А.И. Рудикова. Вернулись из аспирантуры Т.М. Давыденко, Т.Н. Лобачева, успешно защитившие кандидатские диссертации. Поступили в аспирантуру

В.С. Шилова (1989), Л.Д. Рагозина (1990), в срок защитили кандидатские диссертации. В 1989 г. на кафедру педагогики была приглашена М.И. Ситникова, заслуженный учитель РФ, работавшая учителем в сельской школе.

С открытием в 1994 году аспирантуры при кафедре педагогики существенно активизировалась и систематизировалась работа по подготовке научно-педагогических кадров не только для своего вуза, но и для других образовательных учреждений и организаций. Научное руководство работой аспирантов было поручено профессорам И.Ф. Исаеву, Е.В. Тонкову, доценту И.И. Августевичу.

Поистине историческим событием в жизни кафедры и всего университета было решение ВАК Российской Федерации о создании в 1994 году в Белгородском государственном педагогическом университете диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика. Председателем диссертационного совета был назначен И.П. Прокопьев, а заместителем председателя – И.Ф. Исаев, ученым секретарем – Н.Г. Тарасенко, членами совета стали Е.В. Тонков и И.И. Августевич. В конце 1995 года в диссертационном совете БГПУ состоялась первая зашита кандидатской диссертации. Под руководством профессора И.Ф. Исаева диссертацию защитила М.И. Ситникова. Кстати сказать, диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций по педагогике к тому времени был единственным среди всех педвузов Центрально-Черноземного региона.

Необходимо подчеркнуть также и тот факт, что Министерство образования РФ своим специальным приказом открыло в БГПУ в 1995 году докторантуру по педагогике высшей школы и формированию профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза и учителя.

В рассматриваемый период произошли серьезные изменения в содержании профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. С 1994-95 учебного года педагогический блок учебных планов составили новые дисциплины: «Введение в педагогическую профессию», «Педагогические теории, системы, технологии», «Философия и история образования», «Основы управления педагогическими системами», спецкурсы и спецсеминары по выбору. Преподаватели кафедры провели огромную работу по подготовке учебных программ, рабочих материалов по названным курсам, разработали планы семинарских и лабораторных занятий, формы и содержание контрольных проверок, организации педагогической практики. В качестве важнейших методологических ориентиров разработки новых курсов были избраны: культурологический, личностно-деятельностный, индивидуально-творческий подходы.

Важнейшим направлением работы кафедры было и остается совершенствование организации учебно-воспитательного процесса. Здесь также произошли положительные изменения. Во-первых, это ориентация на развитие творческой индивидуальности студента. Преподаватели кафедры обратили самое серьезное внимание на разработку технологии индивидуально-творческой подготовки. В опыте работы проф. И.Ф. Исаева, доц. В.К. Ивановой, проф. Т.М. Давыденко, доц. М.И. Ситниковой, Л.Д. Рагозиной в течение ряда лет отшлифовывалась технология работы студентов над индивидуально-творческими заданиями. В соответствии с такой подготовкой студенты на 1-2 курсах выбирали какую-либо научно-педагогическую проблему и разрабатывали ее в течение ряда лет, оформляя различные этапы выполнения в виде реферата, индивидуально-творческой работы, курсовой и дипломной работы. Опыт такой организации неоднократно докладывался на научно-практических конференциях различного масштаба.

В целях повышения эффективности самостоятельной работы студентов преподавателями кафедры было подготовлено методическое пособие «Самостоятельная работа студентов по педагогике», которое пользуется большим спросом у студентов. Это пособие получило положительную оценку в других педвузах страны. В кабинете педагогики были подготовлены в достаточном количестве учебно-методические, наглядные материалы для самостоятельной работы студентов. Весьма эффективно использовали преподаватели в учебном процессе новые технические средства обучения.

Особо необходимо сказать об использовании на лекционных, семинарских и лабораторных занятиях видеотехники. Энтузиастами этой работы стали Т.Ю. Гущина, В.С. Шилова, А.И. Рудикова, Т.И. Лобачева, Т.М. Давыденко. Благодаря им и зав. кабинетом педагогики Н.Л. Кротовой, Л.В. Шинкаревой, С.В. Анохиной, Т.В. Мерзликиной, лаборантам М.В. Ратниковой, Е.Н. Моисеевой, М.В. Подойма, О.А. Колесниковой, работавшим в разные годы, видеотека кафедры насчитывает около 100 видеоуроков, записей внеклассных занятий, тренингов, лекций педагогов-ученых с мировым именем. В видеотеке кафедры представлены лучшие уроки победителей всесоюзных и всероссийских конкурсов «Учитель года», уроки и внеклассные занятия победителей областных и городских конкурсов «Учитель года». Использование видеоуроков значительно активизирует познавательную деятельность студентов, приобщает их к лучшим образцам педагогической деятельности.

Подтвердилась целесообразность и эффективность использования деловых и ролевых игр, производственных ситуаций, решение педагогических задач, игропрактикумов и тренингов. Заслуга в этой работе принадлежит доц. Н.Г. Тарасенко, В.С. Шиловой, Л.Д. Рагозиной, М.И. Ситниковой. Ими разработан ряд методических материалов, которые успешно используются в течение ряда лет. С появлением мультимедийных средств были сделаны первые шаги в плане использования компьютерной техники в учебном процессе кафедры педагогики. Наиболее удачно выполняли эту работу профессор Т.М. Давыденко, доцент М.И. Ситникова.

Существенно активизировалась и обновилась работа студентов над курсовыми и дипломными проектами. При значительном увеличении числа курсовых и дипломных работ качество их не пострадало. Наоборот, были повышены требования к их экспериментальной части, к использованию результатов работы в практике учебных заведений. Многие работы носят комплексный характер, т. е. синтезируют и обобщают знания студентов по педагогике, психологии, методике, специальным дисциплинам. В течение ряда лет успешно выполнялись дипломные работы под руководством И.Ф. Исаева, В.С. Шиловой, И.И. Августевича.

В 1989 году с грифом Академии педагогических наук СССР был опубликован сборник «Учебно-воспитательный комплекс сельской школы как социальное и педагогическое явление» (материалы экспериментальных исследований членов лаборатории по данной проблеме, редактор Е.В. Тонков). В 1990 году под его же руководством вышел из печати сборник «Управление учебно-воспитательным процессом в школах-комплексах» по итогам Всероссийской научно-практической конференции, проходившей на базе нашего вуза. Наиболее перспективной и результативной темой кафедры и педуниверситета в эти годы стала исследовательская программа «Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза и учителя». Эта тема была включена в исследовательский проект «Педагогические кадры», разрабатываемая Российской академией образования. Основная часть преподавателей, аспирантов и соискателей кафедры педагогики является соисполнителями данной программы, которой на кафедре руководит профессор И.Ф. Исаев.

На кафедре педагогики под руководством дон. Н.Г. Тарасенко начала разрабатываться проблема «Педагогика М Монтессори». Впоследствии эта тема привлекла внимание Министерства образования, других педвузов и в БГПУ специальным приказом министра образования Е.В. Ткаченко был создан межвузовский научный центр «Педагогика М. Монтессори», директором которого была назначена Н.Г. Тарасенко.

Кафедра педагогики в рассматриваемый период несколько раз выступала организатором крупных научных конференций. В 1988 году была проведена межвузовская конференция «Интенсификация учебно-воспитательного процесса в высшей школе», в 1990 году – Всесоюзная конференция «Пути повышения педагогического мастерства преподавателя высшей школы», в 1994 году – «Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и современность», в 1996 году проведена Всероссийская научно-практическая конференция «Формирование профессионально-педагогической культуры: история, теория, технология». Ее подготовка и проведение проходили под знаком 120-летия со дня основания БГПУ.

Кафедра педагогики поддерживает научные связи с некоторыми зарубежными вузами и научными центрами. Сохраняются научные связи с Высшей педагогической школой в г. Ополе (Польша), Грайфсвальдским университетом (Германия), Министерством образования Земли Северной Рейн-Вестфалия (Германия), с вузами Украины, Беларуси, Узбекистана, Казахстана и других. Связи эти осуществляются в процессе совместного проведения научных конференций, симпозиумов, семинаров.

Профессора Е.В. Тонков, И.Ф. Исаев участвовали в работе Международной научной конференции в г. Ополе, профессор И. Ф. Исаев принимал участие в работе Международной конференции в Грайфсвальдском университете Германии.

За последние годы преподавателями кафедры опубликован ряд солидных монографий, учебников, учебных пособий. В их числе: монография И.Ф. Исаева «Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы» – М., 1993 г., учебное пособие «Профессионально-педагогическая культура преподавателя: воспитательный аспект» – Белгород, 1992; монография Т.М. Давыденко «Рефлексивное управление школой: теория и практика» – М., 1995 г.; два учебника по педагогике профессора Е.В. Тонкова – «Основы общей педагогики» – М.: Белгород, 1991, «Теория и практика воспитания» – М.: Белгород, 1992 г.; два учебных пособия доцента И.И. Августевича «Сельские учебно-воспитательные комплексы (организационно-педагогические основы)» – Белгород, 1989 г. (повторное издание в 1990 г.), «История педагогики и школы в России в 1917-1992 гг.» – М.; Белгород, 1994; а также «Педагогический лицей: опыт, проблемы, перспективы» (в соавторстве) – Белгород, 1994; два учебных пособия В.С. Шиловой: «Экологическое образование школьников» – Белгород, 1996; «Вопросы и задания к курсу «Природа и цивилизация» – Белгород, 1995. Коллективное учебное пособие под ред. проф. И.Ф. Исаева «Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебной и внеучебной деятельности» – Белгород, 1992 и др.

Предметом постоянной заботы преподавателей кафедры педагогики является связь со школами, ПТУ, техникумами, вузами и органами образования г. Белгорода и области. В течение многих лет кафедра поддерживает тесные шефские связи с Никольской средней школой-комплексом, с многопрофильной гимназией №32 г. Белгорода, с Терновской средней школой Яковлевского района, с Белгородским колледжем и др. Преподаватели кафедры – частые гости в средних специальных заведениях и вузах области. Проф. И.Ф. Исаев и доц. И.И. Августевич принимали участие в разработке программы развития среднего специального образования в Белгородской области. И.Ф. Исаев руководил работой научного коллектива по разработке программы развития общего образования в Белгородской области и в г. Белгороде.

Формы сотрудничества кафедры со школой различные – это совместное проведение заседаний кафедры и педагогических советов, посещение и анализ занятий, разработка методических рекомендаций в помощь учителям и классным руководителям, выездные заседания кафедры в сельских школах, например, в Яблоновской средней школе Корочанского района, Никольской, Разуменской ср. школах Белгородского района и др.

С открытием аспирантуры при кафедре существенно обновились и расширились научные связи с работниками образования. Многие руководители школ, учителя прикрепляются к кафедре для сдачи экзаменов кандидатского минимума, для работы над диссертациями.

В последние годы на кафедре педагогики получила дальнейшее развитие внеаудиторная воспитательная работа со студентами. Эта работа в последние годы приобретает личностно-ориентированный характер. На каждом факультете работают научные кружки, проблемные исследовательские группы и объединения. Под руководством преподавателей студенты публикуют результаты своей научной работы в сборниках статей, участвуют в научно-практических конференциях. В числе таких студентов – А. Пономарев, Н. Шелудченко, И. Онежко, Н. Гибкина, Н. Карпенко, В. Дрокина (ЕГФ); Ю. Щербинина, И. Черенкова, Е. Новикова, И. Будагянц (истфак); У. Савченко, П. Зайцева (литфак); В. Шарпина (спортфак).

В 1994 году студент физмата В. Проскурня стал лауреатом Всероссийского конкурса студенческих научных работ по педагогике (рук. М. И. Ситникова).

Эффективной формой профессионально-ориентированной воспитательной работы является проведение факультетских и общеуниверситетской олимпиад по педагогике. Содержание заданий олимпиады систематически обновляется, численность участников олимпиады постоянно увеличивается. Студенты БГПУ неоднократно принимали участие во Всероссийском туре педагогической олимпиады, были лауреатами и победителями (Т. Ковалева, Е. Курдяева, Н. Огурцова и др.). Подготовкой и проведением педагогических олимпиад на кафедре занимались Л.Д. Рагозина, Т.Ю. Гущина, О.Е. Кучерова.

В **1996 году** на базе Белгородского государственного педагогического университета, территориального финансово-экономического факультета и базового медицинского колледжа Указом Президента РФ **был создан Белгородский государственный университет**. (Указ «О создании Белгородского государственного университета» от 12 июля 1996 г.). С этого момента начинается новый этап в развитии вуза и его составной части – кафедры педагогики БелГУ.

Изменения в составе кафедры были связаны с поступлением преподавателей в докторантуру, аспирантуру или в связи с переходом на новые административные должности. С 1995-96 учебного года на кафедру был принят доктор педагогических наук, профессор, бывший студент Старооскольского государственного педагогического института А.И. Еремкин, работавший в Украине. Имея богатый научный, педагогический опыт, он быстро вошел в коллектив кафедры и стал одним из ее ведущих специалистов.

С созданием в БелГУ в 1998 году диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика и 13.00.08 – теория и методика профессионального образования активизировался процесс подготовки научно-педагогических кадров из числа преподавателей университета, учителей школ, работников органов образования. Председателем совета был утвержден доктор педагогических наук, профессор И.Ф. Исаев В состав совета вошли ведущие ученые кафедры педагогики: профессора Т.М. Давыденко, А.И. Еремкин, Е.В. Тонков, других психолого-педагогических кафедр университета – профессора И.П. Прокопьев, Г.М. Потанин, И.Б. Игнатова и ученые некоторых вузов Курска, Орла, Ельца, Воронежа.

Доцент кафедры педагогики В.С. Шилова в 1997 году стала первым докторантом и в 2000 году успешно защитила докторскую диссертацию в совете БелГУ на тему: «Теоретические основы социально-экологического образования школьников». В 1997 году без отрыва от основной работы защитила кандидатскую диссертацию Т.Ю. Гущина В срок кандидатские диссертации защитили аспиранты очной формы обучения Н.Л. Шеховская, А.М. Болгова, Л.И. Глазунова и стали преподавателями кафедры. На условиях почасовой нагрузки на кафедре продолжали работать доценты В.К. Иванова до 1999 года и И.И. Августевич до 2001 года.

В связи с переходом на новые профессионально-образовательные стандарты классического университета коллективом кафедры была проведена огромная работа по созданию учебных планов и программ дисциплин педагогического цикла нового поколения. По инициативе кафедры педагогики, при поддержке ректората и деканатов был принят интегративный подход к разработке учебных планов с сохранением в них полного объема психолого-педагогической и методической подготовки студентов – будущих учителей. Белгородский государственный университет по-прежнему остается главным учебным заведением в области, осуществляющим подготовку учительских кадров. Перед педагогами, психологами, методистами университета задача состоит в том, чтобы на новой теоретической, учебно-материальной базе поднять качество подготовки будущих учителей.

Кадровый потенциал кафедры позволяет вести учебную, научную, методическую работу на уровне, соответствующем современным требованиям к учителям, вос-

питателям, классным руководителям. Результаты докторских, кандидатских диссертаций положены в основу разрабатываемых новых курсов, спецкурсов, спецсеминаров, практикумов для студентов по выбору.

В последние десятилетия в жизни БелГУ как классического университета произошли серьезные изменения в организации образовательного процесса, направленные на повышение качества подготовки выпускников университета. Для кафедры педагогики это означало введение новых образовательных стандартов педагогического образования, разработку научно-методического обеспечения многоуровневой подготовки бакалавров и магистров образования, введение современных педагогических, информационно-коммуникационных технологий, использование новых средств оценки подготовки будущих учителей, разработку соответствующих контрольно-измерительных материалов по педагогике и др.

В настоящее время кафедра педагогики осуществляет подготовку студентов по 30 специальностям и направлениям педагогического образования, преподаватели кафедры работают ежегодно почти с тремя тысячами студентов практически на всех факультетах университета, обеспечивая изучение педагогических дисциплин: «Педагогика и психология» в рамках социально-гуманитарного блока дисциплин учебных планов, в рамках общепрофессионального блока дисциплин («Педагогика», включающая 12 самостоятельных курсов: «Введение в педагогическую деятельность»; «Общие основы педагогики», «Теория и методика воспитания», «Теория обучения» и др.) для учительских специальностей и направлений; по дополнительной квалификации «Преподаватель» для студентов, обучающихся по классическим университетским специальностям и направлениям, а также по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» для аспирантов, молодых преподавателей вуза, магистрантов.

В связи с введением нового образовательного стандарта по направлениям «Бакалавр», «Магистр» педагогического образования, существенно изменилось содержание педагогических дисциплин, появились новые педагогические курсы в числе которых «Введение в педагогическую деятельность», «Теоретическая педагогика», «Практическая педагогика», «История образования и педагогической мысли», «Педагогический практикум». В данном варианте разделы педагогических дисциплин более четко структурированы, усилена практическая направленность подготовки учителя. В этой связи преподавателями кафедры проведена большая работа по подготовке учебно-методических комплексов по педагогическим дисциплинам.

На кафедре значительно расширен список курсов по выбору, предлагаемых студентам разных факультетов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям: «Воспитательные дома и приюты в истории российского образования» – доц. А.М. Болгова; «Духовно-нравственное воспитание в народной педагогике», «История развития образования на Белгородчине» – доц. С.И. Тарасова; «Методология и методы педагогического исследования», «Профессионально-педагогическая культура» – проф. И.Ф. Исаев; «Неформальные молодежные объединения», «Технология игровой деятельности» – доц. О.Е. Кучерова; «Особенности образовательного процесса в сельской школе» – доц. В.Н. Кормакова; «Педагогика творческой самореализации личности» – проф. М.И. Ситникова; «Педагогическая защита ребенка в воспитательном пространстве региона» – доц. В.Л. Холод; «Педагогические основы работы с одаренными детьми» – проф. А.И. Еремкин; «Профильное обучение в школе», «Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся» – доц. Г.В. Макотрова; «Рефлексивное управление школой» – проф. Т.М. Давыденко; «Социально-экологическое образование школьников и студентов» – проф. В.С. Шилова; «Сравнительная педагогика» – проф. Н.Л. Шеховская; «Дидактическая система учителя» – проф. В.В. Ирхина; «Воспитательная деятельность классного руководителя» – этот курс ведется преподавателями кафедры на всех учительских специальностях.

О повышении научно-педагогического статуса кафедры педагогики свидетельствует тот факт, что Федеральное агентство по образованию МОиН РФ соответствую-

щими приказами разрешило проведение курсов повышения квалификации для научно-педагогических работников вузов России по программам «Развитие психолого-педагогической культуры преподавателя высшей школы»; «Современные образовательные технологии» на базе кафедры педагогики БелГУ. По аналогичным программам кафедра педагогики проводит курсы для преподавателей БелГУ.

Статус классического университета потребовал существенного обновления и переосмысления научно-исследовательской работы: с одной стороны, более активной разработки фундаментальных исследований, с другой – адресного, практического применения результатов научных и прикладных разработок, овладения новыми формами ее финансирования, в частности, участия в конкурсах научных грантов, создания временных научных коллективов, вхождения в крупные исследовательские программы Министерства образования РФ, Министерства науки и др. В 1997 году профессор И.Ф. Исаев выиграл первый в БелГУ конкурсный грант Министерства образования РФ, который финансировался до 2000 года. В 1996 году аспиранткой кафедры педагогики Н.Л. Шеховской был выигран конкурсный соросовский грант, а в 2001 году профессором И.Ф. Исаевым выиграно два гранта – Российского фонда фундаментальных исследований в области гуманитарных наук и конкурса исследовательских проектов по программе МО РФ «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования».

К настоящему времени на кафедре определилось несколько перспективных научных направлений, разрабатываемых по руководством докторов наук, профессоров, ведущих научных работников. В их числе: «Профессионально-педагогическая культура учителя, преподавателя» (профессор И.Ф. Исаев); «Управление образовательными системами» (профессор Т.М. Давыденко); «Индивидуализация учебно-воспитательной работы в школе» (профессор А.И. Еремкин); «Проблемы социально-экологического образования школьников» (профессор В.С. Шилова); «Исследовательская деятельность учителя» (профессор Е.В. Тонков); «Развитие дидактической системы учителя» (профессор И.В. Ирхина) и др. В разработке каждого из направлений участвуют преподаватели кафедры, докторанты, аспиранты, магистранты, соискатели, студенты старших курсов.

В условиях инновационного развития БелГУ как классического университета кардинально изменился характер научно-исследовательской работы. Это проявилось прежде всего в организации и планировании научно-исследовательской работы как отдельных преподавателей, так и кафедры педагогики в целом. Приоритетными стали не только фундаментальные, но и практико-ориентированные исследования, выполняемые по заказам Министерства образования и науки РФ, Федерального агентства по образованию, Федерального агентства по науке и инновациям в рамках федеральных целевых программ, конкурсов грантов РГНФ, хоздоговорных исследований, участия преподавателей кафедры во внутривузовском конкурсе грантов с соответствующим федеральным, региональным или университетским финансированием.

За последние 10 лет преподавателями кафедры педагогики было выиграно 26 грантов федерального уровня. Гранты РГНФ: «Развитие творческого потенциала старшеклассников в условиях профильного обучения», руководитель – проф. И.Ф. Исаев; «Интернет-технологии в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов», руководитель – доц. Г.В. Макотрова; «Социально-экологическое образование учащейся молодежи (на материале школ Белгородской области)», руководитель – проф. В.С. Шилова; «Возрождение элементов классического образования на Белгородчине (с 90-х гг.)», руководитель – доц. А.М. Болгова и др.

Только в 2009 году на кафедре выполнялось 6 грантов с федеральным финансированием. В рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы выполнялись следующие исследовательские проекты: «Разработка и реализация культуротворческой модели развития научного потенциала личности» – руководитель Исаев И.Ф.; «Проведе-

ние поисковых научно-исследовательских работ по направлению «Гуманитарные науки» – руководитель И.Ф. Исаев; «Разработка и психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза» – руководитель Е.И. Ерошенкова; «Разработка и апробация модели центра модерации в вузе» – руководитель Н.В. Кирий.

Исследовательские проекты в рамках аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы 2009-2010 годы»: «Разработка и внедрение личностно ориентированных воспитательных технологий взаимодействия куратора и студенческой группы», руководитель – профессор И.Ф. Исаев; «Использование сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников», руководитель – доц. Г.В. Макотрова.

С созданием на факультете психологии научно-образовательного психолого-педагогического центра «Ресурс» активизировалась научная работа преподавателей кафедры в коллективных исследованиях с участием докторов наук, молодых ученых, докторантов, аспирантов, магистрантов, студентов. Участие в таких исследованиях аспирантов, магистрантов и студентов создает реальные перспективы для их научного роста и дальнейшей научно-педагогической работы в университете, в частности на кафедре педагогики.

Ежегодно члены кафедры публикуют 2-3 монографии, 5-7 учебных пособий, 2-3 сборника научных статей. Так, за последние годы объем печатной продукции составил: в 2000 г. – 75,5 п.л.; в 2003 г.– 143 п.л., в 2004 г. – 189,6 п.л., в 2005 г. – 260 п.л., 2006 г – 179 п.л., в 2007 г. – 150,5 п.л., в 2008 г. – 240,58 п.л., в 2009 г. – 159,84 п.л. Наибольший вклад вносят. Т.М. Давыденко, проф. А.И. Еремкин, проф. И.В. Ирхина, проф. И.Ф. Исаев, проф. Е.В. Тонков, проф. Н.Л. Шеховская, проф. В.С. Шилова, доц. Г.В. Макотрова, доц. В.Л. Холод.

Набирает силу и авторитет докторантура кафедры педагогики, в которой обучались в разные годы и защитили докторские диссертации В.С. Шилова, Л.Н. Макарова, Е.Е. Тонков, П.Е. Решетников, Е.Н. Камышанченко, В.И. Новосельцев, И.А. Шаршов, В.И. Коваленко, И.В. Ирхина, Н.Л. Шеховская, М.И. Ситникова и др.

Из числа выпускников аспирантуры и докторантуры после успешной защиты диссертаций преподавателями кафедры педагогики в разные годы стали В.Л. Холод, А.М. Болгова, О.Е. Кучерова, Г.В. Макотрова, В.Н. Кормакова, С.И. Тарасова, С.Ю. Боруха, Н.В. Кирий, И.В. Ирхина, В.Д. Сен, Е.Н. Кролевецкая, Е.И. Ерошенкова, которые до прихода на кафедру педагогики имели опыт работы в городских и сельских школах, районных, областных и городских органах управления образованием.

Кафедра педагогики стала своеобразным резервом управленческих, административных кадров для университета. В связи с производственной необходимостью в разные годы в управленческие структуры университета перешли: Т.М. Давыденко – первый проректор, проректор по научной работе; С.Ю. Боруха – помощник первого проректора, проректора по научной работе; Е.В. Тонков – советник ректора по кадровым вопросам, бывший проректор по научной работе, проработавший на этой должности более 25 лет; М.И. Ситникова – начальник управления качеством образования; Л.Д. Рагозина – начальник отдела методического обеспечения; С.И. Тарасова – начальник отдела диагностики и качества подготовки специалистов; Н.В. Кирий – начальник отдела докторантуры, аспирантуры и послевузовского образования; И.А. Шумакова – зам. начальника отдела докторантуры, аспирантуры и послевузовского образования. Все они в настоящее время являются внештатными членами кафедры, совмещая административную работу с научно-педагогической деятельностью на кафедре педагогики.

В связи с реструктуризацией научно-образовательных подразделений университета кафедра педагогики в декабре 2008 года была введена в состав факультета психологии, по-прежнему осуществляя учебно-воспитательную работу со студентами, обучающимися по педагогическим специальностям и направлениям разных факультетов, в том числе по специальности «Педагогика и психология» на факультете психологии.

Кафедра педагогики поддерживает научные связи с крупнейшими исследовательскими центрами – Российской академией образования, целым рядом ее институтов; Московским и Санкт-Петербургским государственными педагогическими университетами; Исследовательским центром повышения качества образования; Воронежским, Ставропольским, Тамбовским, Орловским, Елецким государственными университетами; Барнаульским, Волгоградским, Курским, Ростовским и др. госпедуниверситетами. Поддерживаются связи с зарубежными вузами и научными организациями – Грайфсвальдским и Мюнстерским университетами (Германия), Опольским университетом (Польша), Харьковским и Сумским госпедуниверситетом (Украина) и др.

Научно-исследовательская и опытно-экспериментальная деятельность ученых кафедры проходит на многочисленных экспериментальных площадках в городских и сельских школах области, в учреждениях дошкольного и дополнительного образования.

В школах г. Белгорода и районных школах: лицей № 32 – экспериментальная площадка по теме исследования: «Формирование интеллектуально-нравственной культуры учащихся в системе общего и дополнительного образования», руководитель – д.п.н., проф. И.Ф. Исаев; школа № 40 – «Формирование нравственных ценностей школьников на основе национальных традиций Русской школы», руководитель – к.п.н., доц. О.Е. Кучерова; школа №51 – «Управление развитием коммуникативной компетентности младших школьников», руководитель – к.п.н., ст. преподаватель И.А. Шумакова; Грайворонская гимназия № 1 – «Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся в учебной и внеучебной деятельности», руководитель – к.п.н., доц. Г.В. Макотрова; школа № 4 г. Алексеевки «Педагогические условия творческой самореализации учащихся в адаптивной школе», руководитель – д.п.н., проф. М.И. Ситникова.

В сельских школах Белгородской области: Головчинская средняя школа Грайворонского района – «Воспитательное пространство сельской школы как фактор формирования подрастающего поколения», руководитель – к.п.н., доц. В.Л. Холод; Нагорьевская школа Ровеньского района – «Педагогические основы организации работы с одаренными учащимися», руководитель – д.п.н., проф. А.И. Еремкин; Дубовская средняя школа – «Мониторинг уровня воспитанности учащихся и качества образовательной среды как важнейший фактор сохранения, укрепления физического здоровья школьников в условиях модернизации образования», Алексеевская средняя школа Яковлевского района – «Самореализация учащихся в процессе формирования здоровьесберегающей среды школы», руководитель – д.п.н., проф. И.В. Ирхина.

В учреждениях дополнительного и дошкольного образования: Белгородский областной Дворец детского творчества – экспериментальная площадка по теме исследования «Модель системы качества образовательной деятельности государственного образовательного учреждения дополнительного образования детей как механизм развития его конкурентоспособности», руководитель – к.п.н., доц. Л.Д. Рагозина; на базе школ № 7, № 9 г. Белгорода – «Нравственно-волевое воспитание подростков средствами восточного единоборства кудо», руководитель – к.п.н., ст. преподаватель В.Д. Сен; межшкольный учебный комбинат г. Белгорода – «Развитие социальной активности школьников в процессе эффективной реализации профессионально-личностного самоопределения, проектирования жизненных стратегий», руководитель – к.п.н., доц. В.Н. Кормакова; муниципальные дошкольные образовательные учреждения №34,17,57,59,70 г. Белгорода – «Гендерное воспитание и развитие дошкольников», руководитель – к.п.н., доц. Л.Д. Рагозина

Динамику развития кафедры педагогики можно проследить по характеру и содержанию научно-практических конференций, семинаров, так как их подготовка и проведение инициируют разработку новых научных направлений, осмысление и анализ результатов, эффективность внедрения в практику.

В 2001 году была проведена научно-практическая конференция «Учебно-воспитательные комплексы – новый тип школы XXI века», посвященная 25-летию

образования школ-комплексов на Белгородчине, а также научно-практические конференции «Малокомплектная сельская школа: состояние и перспективы развития» и «Творческая самореализация учителя: культурологический подход».

В 2002 – 2005 гг. по инициативе кафедры педагогики были проведены: Всероссийская научно-практическая конференция «Социально-экологическое образование молодого поколения», Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание свободной личности: история, теория, технология», Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы развития современной общеобразовательной школы: инновационный подход».

В октябре 2006 года проведен Международный образовательный форум «Взаимодействие образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности, качества образования региона».

При активном участии учителей области, преподавателей, студентов в 2006 – 2008 гг., при поддержке департамента образования, науки и молодежной политики Белгородской области были проведены I, II, III региональные историко-педагогические чтения «Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее».

В апреле 2008 года кафедра педагогики провела Всероссийские историко-педагогические чтения «Педагогическое наследие А.С. Макаренко и современность», посвященные 120-летию со дня его рождения.

Начиная с 2004 года, в соответствие с планом научно-исследовательской деятельности кафедры были проведены всероссийские научные семинары по следующим проблемам: I – «Профессионально- педагогическая культура: концептуальные основания и технологический контекст», II – «Профессионально-педагогическая культура: проблемы, поиски, решения» (2006 г.), III – «Профессионально-педагогическая культура: проблемы воспитания учащейся и студенческой молодежи» (2009 г.).

Преподаватели кафедры педагогики уделяют большое внимание организации научно-исследовательской работы со студентами, существенно увеличивая их число из года в год. Студенты ГГФ, БХФ, факультета физической культуры, исторического, филологического, физико-математического факультета, факультета романо-германской филологии публикуют результаты своей научной работы в сборниках статей, участвуют в научно-практических конференциях. В числе таких студентов – Ю.В. Астанина, Е. Семенова, М. Кривченко, Т. Дырда, О.П. Козина, А.А. Грингорян, Е.А. Москалев, В.В. Пирятина, О.А. Шеховцова, Ю.В. Позднякова, Д. Тимофеева, С.Ярных, Л.Н. Шевцова.

В марте 2000 г. команда студентов БелГУ приняла участие во Всероссийской олимпиаде по педагогике в г. Волгограде и впервые в истории пединститута – педуниверситета – госуниверситета заняла первое командное место среди всех принимавших участие педвузов и университетов. Команда выезжала под руководством доцента Т.Ю. Гущиной, а подготовку проводили все члены кафедры. В 2003 г. команда студентов БелГУ стала лауреатом Всероссийской педагогической олимпиады в Москве.

В 2003 году студент Л.Т. Бехтер завоевал золотую медаль на Всероссийском конкурсе студенческих научных работ (руководитель В.С. Шилова). В 2005 году студентка 5 курса РГФ Е. Черникова награждена дипломом Минобразования России по итогам конкурса на лучшую научную работу по естественным, техническим и гуманитарным наукам по разделу «Педагогика и методика преподавания», руководитель – доц. Г.В. Макотрова.

В 2007 году студентка 5 курса геолого-географического факультета Г. Линькова представила научную работу «Использование информационных средств в процессе обучения географии» на Всероссийский конкурс студенческих научных работ по гуманитарным дисциплинам (г. Санкт-Петербург), научный руководитель д.п.н., проф. В.С. Шилова.

В 2008 и 2009 годах победителями Всероссийских конкурсов на лучшую научную работу по гуманитарным наукам были студенты Ю.Н. Сбитнева, Г. Линькова, Л.И. Сечина, Р.Ю. Шварев, Е.В. Цурикова, А.Н. Малыженко. Руководители: И.Ф. Исаев, А.М. Болгова, Г.В. Макотрова, Н.Л. Шеховская, В.С. Шилова.

Доброй традицией стало ежегодное проведение на кафедре студенческих историко-педагогических чтений, в которых принимают участие не только студенты, но учащиеся школ – экспериментальных площадок. Подготовкой чтений занимаются к.п.н, доц. А.М. Болгова, д.п.н., проф. А.И. Еремкин, д.п.н., проф. Н.Л. Шеховская. Тематика чтений самая разнообразная: «Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и современная школа», «Сельские школы-комплексы Белгородчины: двадцать пять лет»; «Развивающее обучение: история, теория, методика»; «Гуманистическая педагогика В.А. Сухомлинского»; «Развитие образования на Белгородчине: 50 лет Белгородской области».

В частности, при проведении историко-педагогических чтений «Школа и педагогика России в годы Великой Отечественной войны» доклады студентов и школьников были посвящены одной из самых значимых дат в жизни нашего народа – юбилею Победы в Великой Отечественной войне. В качестве почетных гостей на конференции присутствовали ветераны войны и педагогического труда: Е.П. Сакулин – организатор образования на Белгородчине, П.Н. Бацанов и С.Ф. Мацуков, в течение долгих лет возглавлявшие школы № 5 и № 7 г. Белгорода. Ветераны поделились воспоминаниями о своем боевом пути на фронтах Великой Отечественной войны, о трудностях восстановления системы образования в послевоенный период. Темы докладов касались как общих проблем работы школ в военный и послевоенный период, так и непосредственно истории школ г. Белгорода и Белгородского, Вейделевского, Прохоровского, Шебекинского, Старооскольского районов области. Среди докладчиков были не только студенты педагогических факультетов БелГУ, но и учащиеся школ.

Творческий научно-педагогический поиск членов кафедры педагогики, научных руководителей, докторантов, аспирантов и соискателей находит внимание и поддержку со стороны Министерства образования РФ, ректората БелГУ, научной общественности. Только за последние 10 лет кафедра неоднократно признавалась победителем в университетском конкурсе на звание «Лучшая кафедра БелГУ» среди кафедр гуманитарного профиля: в 2001-2002 уч. году – I место; 2003-2004 уч. году – I место; 2004-2005 уч. году – II место; 2008-2009 уч. году – I место. По итогам 2005 г. профессору И.Ф. Исаеву присвоено звание «Лучший ученый БелГУ».

В составе кафедры работают три заслуженных учителя РФ (М.И. Ситникова, Е.В. Тонков, Н.В. Кирий), Отличники народного просвещения – Холод В.Л., Кормакова В.Н. Знаком «Почетный работник высшего профессионального образования РФ» награждены Давыденко Т.М., Исаев И.Ф., Ситникова М.И.

В 1999 году Исаеву И.Ф. было присвоено звание Лауреата премии Правительства РФ в области образования за создание учебно-методического комплекта, пособий и разработок по педагогическому образованию для высших учебных заведений. В 2008 году Указом Президента РФ заведующему кафедрой педагогики, профессору И.Ф. Исаеву присвоено почетное звание «Заслуженный работник высшей школы РФ».

По итогам областного конкурса молодых ученых дипломы 1 степени присуждены Т.Ю. Гущиной, В.Н. Кормаковой. Профессора А.И. Еремкин, И.Ф. Исаев и Е.В. Тонков избраны действительными членами Академии педагогических и социальных наук. Исаев И.Ф. является также действительным членом Международной академия наук педагогического образования, членом редакционных советов журналов «Сибирский педагогический журнал», «Соискатель-педагог» и межрегионального журнала «Образование в регионе», членом учебно-методического совета по педагогике, социальной педагогике и психологии Министерства образования и науки РФ.

Кафедра педагогики в год своего семидесятилетия полна творческих сил, устремлена в будущее. Впереди новые рубежи кафедры педагогики как важного научно-образовательного подразделения Белгородского государственного университета.

Наиболее крупные научные и учебные издания за последние годы, опубликованные членами кафедры педагогики (без учета докторантов и аспирантов)

1. Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры / Отв. ред. проф. Исаев И.Ф. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 240 с.
2. Рагозина Л.Д., Винайкина Н.П. Основы моделирования познавательной деятельности учащихся (на материале французского языка): учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 175 с.
3. Рагозина Л.Д. Практикум по истории французского языка: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 145 с.
4. Ситникова М.И., Ситников Д.В. Организационно-управленческие основы развития школы: учеб. пособие. – Белгород, 2000. – 127 с.
5. Проблемы мотивационной готовности сельских школьников к фермерскому труду: сб. статей / под ред. проф. И.Ф. Исаева, В.Н. Кормаковой. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2000. – 152 с.
6. Исаев И.Ф., Костина Н.И. Преподаватель высшей школы США: профессионально-педагогическая подготовка: моногр. – М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – 144 с.
7. Учебно-воспитательные комплексы – новый тип школы XXI века: материалы науч.-практ. конф. / под ред. проф. И.Ф. Исаева, Е.В. Тонкова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – 256 с.
8. Тонков Е.В., Тамбовцев Г.А., Сердюкова Н.С. Организация исследовательско-творческой деятельности учителя. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. – 112 с.
9. Исаев И.Ф. Педагогика: учеб. пособие (в соавторстве). – М.: Академия, 2002. – 567 с.
10. Исаев И.Ф., Макарова Л.Н. Профессионализм преподавателя: культура, стиль, индивидуальность: учеб. пособие. – М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. – 192 с.
11. Лобачева Т.И. Воспитание внутренней свободы личности: история и современность: моногр. – М.: Прометей, 2002. – 144 с.
12. Рагозина Л.Д., Щуркова Н.Е. Классное руководство: формирование жизненного опыта у учащихся. – М., 2002. – 154 с.
13. Шеховская Н.Л. Педагогическая культура: восхождение к личности: учеб. пособие.– Белгород, 2003. – 132 с.
14. Еремкин А.И. Школа одаренности: Тайна рождения гениев. – М.: АИФ «Принт», 2003. – 195 с.
15. Еремкин А.И. Диагностика одаренности: в 2 ч. Из опыта работы экспериментальной площадки – гимназии № 27 г. Белгорода. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003. – 210 с.
16. Холод В.Л. Единое воспитательное пространство сельского района как фактор формирования подрастающих поколений: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 126 с.
17. Кучерова О.Е., Еремкин А.И. Урок литературы: воспитание духовности: практич. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ. – 176 с.
18. Исаев И.Ф. Педагогика профессионального образования (в соавторстве). – М.: Академия, 2004. – 357 с.
19. Исаев И.Ф., Глазунова Л.И. Функционально-дидактическая музыка. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 130 с.
20. Ирхина И.В. Развитие дидактической системы учителя в контексте антропологической парадигмы: моногр. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. – 219 с.
21. Исаев И.Ф. Профессиональное кооперативное образование в России и Великобритании: сравнительный педагогический анализ / И.Ф. Исаев, О.А. Витохина. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 195 с.
22. Ирхина И.В. Дидактическая система учителя: концепция и технология развития: моногр. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 216 с.
23. Еремкин А.И. Школа и христианство: моногр. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 232 с.
24. Еремкин А.И. Модель одаренности: моногр. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – 244 с.
25. Холод В.Л. Управление деятельностью учреждений защиты детства: моногр. – М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 232 с.
26. Тонков Е.В. Педагогика образования: учеб. пособие; 2-е изд., перераб. и доп. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 444 с.
27. Шеховская Н.Л. Духовность нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина XIX – первая половина XX вв.): моногр. – Белгород, 2006. – 352 с.
28. Классный руководитель: воспитание толерантности: учеб.-метод. пособие / О.Е. Кучерова, Е.В. Тонков, В.Л. Холод и др.; под ред. проф. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2005. – 160 с.

29. Еремкин А.И. Педагогика «поющих звезд»: моногр. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2005. – 286 с.

30. Исаев И.Ф. Региональный музей и школа: формы совместной деятельности: учеб.-метод. пособие / И.Ф. Исаев, С.И. Тарасова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 188 с.

31. Исаев И.Ф., Кормакова В.Н. Жизненное самоопределение школьников: труд, мотивация, готовность: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 268 с.

32. Ситникова М.И. Творческая самореализация субъектов образовательного пространства: моногр / М.И. Ситникова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 320 с.

33. Еремкин А.И. Российская система образования: проблемы и решения: моногр. – Белгород: Изд – во БелГУ, 2007. – 188 с.

34. Ирхина И.В. Здоровьесберегающий потенциал уроков английского языка: учеб.-метод. пособие. – Белгород: Изд-во «ГиК», 2007. – 110 с.

35. Исаев И.Ф., Макотрова Г.В. Учебно-исследовательская культура как фактор творческого саморазвития старшеклассника в профильном обучении: моногр / И.Ф. Исаев, Г.В. Макотрова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 236 с.

36. Макотрова Г.В. Интернет-технологии в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 246 с.

37. Макотрова Г.В. Школа исследовательской культуры: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 300 с.

38. Тонков Е.В. Управление образовательными системами: курс лекций / Е.В. Тонков. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 116 с.

39. Исаев И.Ф., Сластенин В.А., Шиянов Е.Н. Учебник для педколледжей и педучилищ. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 576 с.

40. Исаев И.Ф., Байбикова Г.В. Обучение студентов технике музыкально-педагогического общения: теория и технология: моногр. – Белгород: Политерра, 2008. – 158 с.

41. Болгова А.М. Воспитательные учреждения для детей-сирот в Российской империи: становление и развитие: учеб. пособие. – Белгород: БелГУ, 2008. – 158 с.

42. Еремкин А.И. Концепция человекоцентрической системы образования России: моногр. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2008. – 270 с.

43. Ирхина И.В. Учитесь на здоровье: здоровьеориентированный образовательный процесс на уроке. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с. (Библиотечка «первого сентября», серия «Здоровье детей». Вып. 22).

44. Кролевецкая Е.Н., Тарасова С.И., Рагозина Л.Д. Современные технологии воспитательной деятельности куратора: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 145 с.

45. Рагозина Л.Д., Гущина Т.Ю. Методы гендерного исследования личности дошкольника: науч.-метод. пособие. – Белгород, 2008.

46. Ситникова М.И. Культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 335 с.

47. Шилова В.С. Социально-экологическое образование студентов: сущность, содержание, диагностика в контексте деятельностного подхода: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2008. – 228 с.

48. Шилова В.С. Педагогические основы социально-экологического образования школьников: учеб. пособие. – Белгород, 2008. – 248 с.

49. Шилова В.С. Природа и древние цивилизации: учеб. пособие. – Белгород, 2008. – 231 с.

50. Исаев И.Ф. Педагогика: учеб. пособие (в соавторстве). – 8-е изд. – М.: Академия, 2008. – 567 с.

51. Исаев И.Ф., Кролевецкая Е.Н. Куратор и студенческая группа: развитие субъект-субъектных отношений: моногр. – М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 180 с.

52. Исаев И.Ф., Сен В.Д. Нравственно-волевое воспитание подростков средствами кудо: моногр. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 160 с.

53. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования: моногр. / под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород; Ст. Оскол: СОФ БелГУ, 2008.

54. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И., Кролевецкая Е.Н. Куратору студенческой группы: от теории к практике: учеб. пособие. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 350 с.

55. Современные средства оценки качества педагогического образования: контрольно-измерительные материалы: учебно-методическое пособие / сост. И.Ф. Исаев, Л.Д. Рагозина и др. – Белгород: Политерра, 2009. – 251 с.

56. Современные концепции воспитания школьников: Социокультурные основания, содержание, технологии: учеб. пособие / сост. И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова, О.Е. Кучерова и др. / под ред. И.Ф. Исаева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 87 с.

57. Еремкин А.И. Школа одарённости: моногр. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 320 с.

58. Ирхина И.В., Ирхин В.Н. Урок и здоровье школьников: учеб. пособие. – Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2009. – 218 с.

59. Кирий Н.В., Верзунова Л.В., Пересыпкин А.П., Боруха С.Ю. Модерация: техники и методы обучения студентов и специалистов. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 52 с.

60. Макотрова Г.В. Социальное партнерство общеобразовательных учреждений в развитии научного потенциала старшеклассников : сб. науч.-метод. материалов / под ред. Г.В. Макотровой, Л.Д. Рагозиной, С.И. Тарасовой. – Белгород: Изд-во ООО «Стилист», 2009. – 188 с.

61. Шилова В.С. Гражданское воспитание студентов: учеб. пособие. – 2-е изд., доп. и перераб. – Белгород, 2009. – 235 с.

62. Содержание деятельности учителя современной школы: учеб. метод. пособие / авт.-сост. В.Л. Холод, А.В. Холод, О.А. Герасименко; под ред. доц. В.Л. Холода. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2009. – 298 с.

SCIENTIFIC-EDUCATIONAL WORK OF THE CHAIR OF PEDAGOGY: FROM TRADITIONS TO INNOVATIONS

I. F. Isaev
V. K. Ivanova
E. V. Tonkov

Belgorod State University

e-mail: Isaev@bsu.edu.ru

The article is devoted to the 70th anniversary of the chair of pedagogy of BSU. The article deals with the results of historical-pedagogical analysis of the main stages of the chair's development as of the scientific-educational subdivision of Belgorod State University. Matter, forms and technologies of the educational work of the teachers with the students during educational and noneducational time is shown in the article. Consecutive rasing of the intellectual, professional potential of the chair, that let it to join in the innovative research activity in the new social-economic conditions is substantiated. In the article the experience of the social-pedagogical and instructive activity of the chair of pedagogy in Belgorod region is described.

Key words: the stages of the chair's development, educational process, professional-educational standards, innovations in education and in science, scientific-research activity, creative potential, faculty, effectiveness of educational and scientific activity.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

МНОГОПРОФИЛЬНАЯ КЛАСТЕРНАЯ СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Т. М. Давыденко
А. П. Пересыпкин

Белгородский государственный университет

e-mail:
Davydenko@bsu.edu.ru

Peressypkin@bsu.edu.ru

В статье рассматривается инновационный подход к управлению научной и образовательной деятельностью вуза. Обосновывается кластерная организация университетской деятельности. Приводятся примеры кластеров разных типов, реализованных в БелГУ. Обосновывается применение новой организационной формы интеграции науки, образования и производства – учебно-научного инновационного комплекса (кластера). Приводятся механизмы интеграции.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, интеграция, управление, кластерный подход, кластер, технологический коридор.

В современном мире образование, генерирование знаний (исследования) и их коммерциализация (инновации) рассматриваются как движущие силы социально-экономического развития и составляют основу концепции «треугольника знаний» (рис. 1). Именно они вносят решающий вклад в экономический рост и конкурентоспособность соответствующих территорий и стран в целом.

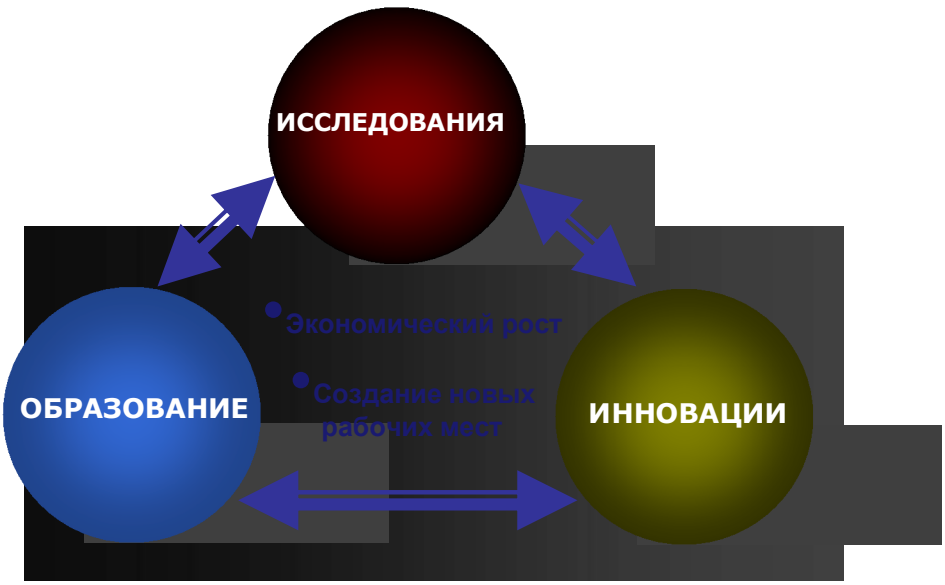

Рис. 1. Концепция «треугольника знаний»

При этом знание отражает триединый динамичный социальный процесс познания, общения и сотрудничества и представляет собой социальные отношения в самоорганизующихся социальных системах. В процессе внедрения в жизнь концепции «треугольника знаний» главная роль отводится университетам, которые для эффективного исполнения этой роли должны быть подвергнуты существенной модернизации. Их первой миссией должны стать «исследования», а не «образование», как это характерно для традиционного взгляда на вещи. Также необходим переход от комплексности к системной целостности интегративного взаимодействия образования, науки и производства. Их интеграция должно превратиться в инновационный процесс, создающий синергетический эффект в подготовке специалистов новой формации, предпринимателей наукоемкого бизнеса. Синергетический эффект проявляет себя в принципиально новом качестве интеллектуальных продуктов, создаваемых в рамках каждой из подсистем целостной системы «образование-наука-производство», формирует единое университетско-промышленно-финансовое пространство, мощный потенциал творческого развития всех субъектов интеграционных процессов, демонстрируя новую модель высшей школы, обеспечивающей инновационное качество как научно-исследовательской работы, так и подготовку современных специалистов, способных не только генерировать новые знания, но и коммерциализировать их.

В целях обеспечения устойчивой связи в триаде образование – наука – производство в Белгородском университете разработана стратегия «технологических коридоров», состоящая из методико-организационных конструктов, без которых создание многопрофильной кластерной системы непрерывной профессиональной подготовки кадров мирового уровня и продвижение на рынок новых знаний и наукоемких технологий невозможно [1]. Данная стратегия определяет условия развития связей между университетом и бизнес-сообществом как инновационной системы «новые знания – трудовой потенциал – рынок труда, услуг и товаров», направления интеграции и ее результаты в условиях частно-государственного партнерства.

«Технологический коридор» – это не только организация непрерывного образования, но и, что самое главное, интеграция образовательного процесса с фундаментальной и прикладной наукой и, в особой мере, с научно-техническими проектами и экспериментальным производством [1]. Это позволяет повышать не только качество предоставляемых образовательных услуг, но и темпы развития, прежде всего, прикладных научных исследований, совершенствовать структуру прикладной науки, что весьма значимо для сегодняшнего дня России. Наличие «технологических коридоров» предполагает создание мощной единой научно-производственной, экспериментальной и инновационной базы университета, открывающей уникальную возможность использования объединенного потенциала ученых, аспирантов, студентов и инженерно-технических работников для решения актуальных образовательных, научно-технических и экономических проблем России и региона.

Центром интегрированной системы «технологического коридора», где границы ответственности образовательной, научной и бизнес-среды по воспроизводству высококвалифицированных кадров стираются, является студент. И пользу, получаемую им от успешной интеграции науки, образования и производства в ходе его обучения в вузе посредством постоянного и последовательного взаимодействия с профессионалами как от науки, так и реального производства с целью создания конкурентоспособного востребованного экономикой продукта трудно переоценить. Интегративный подход открывает новое измерение в развитии личности специалистов, закладывает основы новой профессионально-технологической культуры будущих предпринимателей наукоемкого бизнеса, обладающих творческим иннова-

ционным мышлением и способных не только работать в динамично изменяющейся среде, но и содействовать формированию новых эффективных высокотехнологичных кластеров.

Рис. 2. Модель технологического коридора БелГУ [1]

«Технологические коридоры» являются тематически направленными и представляют собой содержательную основу для университетских кластерных образований.

Использование кластерного подхода к организации университетской деятельности также обуславливается необходимостью интеграции науки, образования и производства, поскольку в значительной степени содействует выработке разнообразных форм социального партнерства между субъектами интеграционных процессов, заинтересованных в подготовке специалистов новой формации и наиболее оптимальным образом отвечает задачам становления системной целостности образования, науки и производства.

Кластерная организация университетской деятельности позволяет протекать интеграционным процессам на разных уровнях: внутривузовском (кафедральном, межкафедральном, факультетском и т.д.), между университетом и созданными на его базе малыми инновационными предприятиями, между университетом и внешними партнерами. При этом типы кластеров как совокупностей согласованно действующих на основе общей цели субъектов различаются механизмом взаимодействия последних при выполнении стоящих перед ними задач [2].

Рис. 3. Внутривузовский уровень интеграции в БелГУ

В БелГУ выделяют четыре основных формы интеграции науки, образования и производства на основе кластерного подхода: кафедральный кластер, межкафедральный кластер внутри факультета, полиструктурный университетский кластер и межуниверситетский кластер.

Рис. 4. Формы интеграции на основе кластерного подхода в БелГУ [3]

Кафедральный кластер – это способ организации согласованных взаимодействий внутри кафедры, между кафедрой и ее факультетским и университетским окружением, а также внешними партнерами в сферах ее основных компетенций (подготовка специалистов, научные исследования и коммерциализация их результатов), развивающих взаимосвязи нерыночной и рыночной природы, с целью получения синергетического эффекта от совместной деятельности (при работе над конкретными интегрированными проектами). Ядро кластера – конкретная выпускающая кафедра. Аналог совета кластера – совет, состоящий из руководства кафедры, ведущих ее ученых, представителей факультетской и университетской администрации, а также представителей всех внешних партнеров, участвующих в конкретном совместном проекте. Аналог кластерных совещаний – научно-методологический или проектный

семинар, организуемый вышеуказанным советом, на котором планируются перспективные проекты или обсуждается ход реализации текущих проектов, в котором участвуют все партнеры, вовлеченные в совместную деятельность.

Примеры интегрированных проектов, выполнение которых требует использования всех трех кафедральных компетенций и которые нацелены на конечный внедренческий результат:

1. Подготовка специалистов для конкретного предприятия с одновременной разработкой инвестиционного проекта, позволяющего создать новые рабочие места для вышеуказанных специалистов.

2. Совместная работа студентов и преподавателей кафедры над созданием мультимедийных учебно-методических комплексов, учебных пособий и обучающих программ, их презентации и согласования с заказчиками [2].

В зависимости от портфеля внешних проектов кафедры и их чередования в ходе реализации, завершения и запуска нового проекта, конфигурация кластера, состав совета, участников кластерных совещаний, а также кластерная схема взаимодействий будут изменяться.

Рис. 5. Пример кафедрального кластера БелГУ

Межкафедральный кластер на факультете – это способ организации согласованных взаимодействий между избранными кафедрами, факультетским, университетским окружением и внешними партнерами в сферах их основных компетенций, развивающих взаимосвязи нерыночной и рыночной природы, с целью получения синергетического эффекта от совместной деятельности (при работе над конкретными интегрированными проектами). Ядра кластера – избранные кафедры. Аналог совета кластера – совет, состоящий из руководства кафедр, представителей факультетских и университетской администраций, а также представителей внешних партнеров, участвующих в конкретном совместном проекте. Аналог кластерных совещаний – межкафедральный научно-методологический или проектный семинар, организуемый вышеуказанным советом, на котором планируются перспективные проекты или обсуждаются ход реализации текущих проектов, в котором участвуют все партнеры, вовлеченные в совместную деятельность.

Примеры интегрированных проектов:

1. Совместная работа студентов и преподавателей разных кафедр (экономистов, юристов, социологов, психологов, специалистов в области инфоратизации) над сложным бизнес-планом или инвестиционным проектом совместно с заказчиком (внешним партнером) при поддержке со стороны факультетского и университетского окружения.

2. Совместная работа студентов и преподавателей разных кафедр над проектом создания и сопровождения регионального онлайнового инновационного портала, который вовлекает в свою деятельность поставщиков внешней информации (например,

областное статистическое управление, союзы предпринимателей, организации инновационной инфраструктуры и др.) и обладателей внешней экспертизы (например, экономические и правовые управления регионального правительства и др.) [2].

Рис. 6. Пример межкафедрального кластера
на факультете компьютерных наук и телекоммуникаций БелГУ [2]

Полиструктурный университетский кластер – это способ организации согласованных взаимодействий внутри университета и его внешними партнерами в сферах его основных компетенций, развивающих взаимосвязи нерыночной и рыночной природы, делающих вклад в инновации, собственную конкурентоспособность и конкурентоспособность своего региона за счет получения синергии от совместной деятельности.

Полиструктурный университетский кластер.
Междисциплинарный подход

Рис. 7. Пример полиструктурного университетского кластера БелГУ

Межуниверситетский кластер – это способ организации согласованных взаимодействий между избранными университетами и их внешними партнерами в сферах их основных компетенций, развивающих взаимосвязи нерыночной и рыночной природы, делающих вклад в инновации, собственную конкурентоспособность и конкурентоспособность соответствующих территорий за счет получения синергии от совместной деятельности. Ярким примером такого кластера является деятельность Белорусско-российско-украинского приграничного университетского консорциума, в который входят девять ведущих вузов трех стран [3].

Главные звенья в университетской инновационной политике – учебно-научные инновационные комплексы (УНИКи), являющиеся полиструктурными университетскими кластерами и, как показал опыт, наилучшим образом сочетающими получение новых знаний, идей и технологий, проведение фундаментальных исследований, создание на их основе конкурентоспособных инновационных продуктов и последующую коммерциализацию последних [4].

На сегодняшний день в БелГУ сформированы восемь УНИКов: «Материаловедение и нанотехнологии», «Бионанотехнологии и биоресурсы, клеточные и супрамолекулярные технологии», «Геоинформатика и технологии дистанционного зондирования Земли в экологии и рациональном природопользовании», «Информационно-коммуникационные системы и технологии», «Здоровье человека», «Управленческие кадры», «Человек в социокультурной динамике», «Этнография, филология и история в контексте славянской цивилизации». Ведущим УНИКом является УНИК «Материаловедение и нанотехнологии», созданный с учетом потребностей региональной экономики и особенностей ее развития. Данное условие позволяет реализовать взаимодействие «вуз – специалист – работодатель».

Рис. 8. Типовая структура УНИКа БелГУ
на примере УНИК «Материаловедение и нанотехнологии»

Развитие УНИКов способствует смещению в университете акцента образовательной траектории на междисциплинарную подготовку, формированию уже к 2015 г. в Белгородской области критической массы научных и профессиональных кадров для переориентации региональной экономики в сторону высоких технологий и обеспечению национальной нанотехнологической сети необходимыми людскими ресурсами, должным образом сбалансированными по численности, направлениям подготовки, квалификационной и возрастной структуре с учетом необходимых темпов их обновления и прогнозируемых структурных преобразований в наноиндустрии РФ.

Развитие УНИКов БелГУ происходит посредством целенаправленной и планомерной реализации как государственных, так и внутривузовских механизмов интеграции науки, образования и производства. Государственное администрирование интеграционных процессов в российском научно-образовательном сообществе осуществляется с учетом положений Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки» от 01.12.2007 г. № 308-ФЗ [5]. Оно в приоритетном порядке направлено на формирование эффективных взаимосвязей между вузами, научными организациями и промышленными предприятиями и объединение их ресурсов, включая инновационные потенциалы, для получения социально-экономического и коммерческого эффектов.

Рис. 9. Механизмы интеграции науки и производства

Внутривузовские механизмы интеграции науки, образования и производства, прежде всего финансовый, управленческий, нормативно-инструктивный, нацелены на ускоренный переход БелГУ на новый уровень развития образования и более глубокую степень его интеграции в национальную и региональную системы науки и производства.

Рис. 10. Внутривузовские механизмы интеграции науки, образования и производства

Интеграция образования, науки и производства – структурообразующий компонент новой модели высшей школы, обеспечивающей взаимосвязь ценностей фундаментального образования и возможностей гибкого удовлетворения потребностей в кадрах по перспективным научным направлениям и наукоемким технологиям. Достоинством создаваемого на базе БелГУ мощного университетско-промышленно-финансового комплекса должна стать научно-образовательная деятельность на основе описанного выше механизма функционирования кластерной системы непрерывного междисциплинарного профессионального образования в определенной области передовых научных знаний (нанотехнологий, геоинформатики, информационных технологий и т.д.).

Эта деятельность включает в себя:

1) разработку образовательных программ подготовки магистров, в том числе междисциплинарных, по заказам бизнес-структур;

2) включение студентов, магистрантов и аспирантов в реальные и модельные проекты в интересах бизнес-партнеров в условиях реализации командно-модульной технологии подготовки профессиональных кадров, обеспечивающей междисциплинарное взаимодействие проектных команд;

3) поиск лидеров высоких технологий и бизнеса на основе конкурсного отбора инновационных проектов, подготовленных студентами, магистрантами и аспирантами;

4) «выращивание» лидеров наукоемкого бизнеса посредством включения перспективных студентов, магистрантов и аспирантов в создаваемые на базе БелГУ бизнес-команды;

5) вовлечение в экономический оборот Белгородской области результатов научно-технической деятельности бизнес-команд БелГУ;

6) трудоустройство перспективных выпускников в малые инновационные предприятия БелГУ и предприятия региона;

7) организацию опережающего обучения работников предприятий наноиндустрии в системе дополнительного профессионального образования БелГУ и др.

Рис. 11. Интеграция образовательной системы БелГУ в экономическое, социальное и интеллектуальное пространство Белгородской области

В университетском научно-исследовательском комплексе концентрируются образовательный и научно-технический потенциалы, материальные и финансовые ресурсы. Формируемая инновационная научно-образовательная среда обеспечивает

качество подготовки профессиональных кадров в ходе реализации принципа непрерывного профессионального образования, включающего довузовскую, вузовскую и послевузовскую ступени подготовки специалистов, повышает конкурентоспособность БелГУ и его выпускников на рынке труда.

Список литературы

1. Лисецкий Ф.Н., Чепелев О.А. Разработка региональной модели «технологических коридоров» для обеспечения продвижения знаний к рынку в области геоинформатики и ее окружения // Высшее образование в России, №7 – 2008.

2. Давыденко Т.М., Жиляков Е.Г. О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций у выпускников вузов // Высшее образование в России – 2008. – № 7. – С. 69-76.

3. Московкин, В. М. Кластеризация университетской деятельности / В.М. Московкин, А.В. Андросова; БелГУ // Университетское управление: практика и анализ. – 2008. – №1. – . 18-22.

4. Давыденко Т.М. Развитие инновационной инфраструктуры и инновационного предпринимательства в БелГУ // Инновации. Специальный выпуск. – Февраль, 2009. – С. 111-113.

5. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки : федер. закон от 01.12.2007 № 308-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2007. – № 49. – Ст. 6069.

MULTI-PROFILE CLUSTER SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING

T. M. Davydenko
A. P. Peresypkin

Belgorod State University

e-mail:
Davydenko@bsu.edu.ru

Peressypkin@bsu.edu.ru

The innovational approach to the management of scientific and education activity of the higher educational establishment is considered in given article. The cluster organization of the university activity is validated. The examples of clusters which were put into action in Belgorod State University are given in this article. The use of the new organizational form of science integration, education and industry (i.e. educational-scientific innovation complex-cluster) are substantiated. The mechanisms of integration are provided here.

Key words: integration, management, cluster approach, cluster, technologic corridor.

УДК 37.013

ПЕДАГОГИКА И ФИЛОСОФИЯ: ДУХОВНО-МЕНТАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ

Л. Н. Шеховская

Белгородский государственный университет

e-mail: shehovskaya@bsu.edu.ru

Идея диалектического взаимодействия педагогики и философии традиционно разрабатывалась выдающимися русскими мыслителями философии и педагогики второй половины XIX – первой половины XX века. Данная статья демонстрирует, что в центре этого взаимодействия они увидели духовность как основное качество личности. К. Д. Ушинский считал, что без философии невозможно понять идеал педагогики: он является критерием оценки различных педагогических теорий, способствует сознательному выбору методов воспитания. Влед за К.Д. Ушинским М.И. Демков, чья педагогическая работа проводилась на рубеже XIX и XX веках, признавал, что плоха та педагогика, которая не опирается на философию. В.В. Зенковский в XX веке отстаивал мнение, что педагогика в целом – ее цели, а также методы ее влияния на личность – требует философского осмысления.

Автор статьи демонстрирует жизнеспособность идеи о духовном единстве педагогики и философии, показывает, что в настоящее время она разрабатывается учеными с позиций христианского мировоззрения.

Ключевые слова: педагогика, философия, диалектика взаимодействия, христианский идеал, духовный и интеллектуальный диалог.

Диалектическое единство педагогики и философии является основой мировоззрения философско-педагогических мыслителей второй пол. XIX – первой пол. XX веков. По мнению К. Д. Ушинского и его последователей, определение цели воспитания показывает тесную связь между воспитанием и философскими науками. О необходимости философских знаний для педагогов и воспитателей писали и русские философско-педагогические мыслители первой пол. XX века. (Бердяев, Зеньковский, Ильин и др.). Педагогика даёт философии материал для познания: человек как предмет воспитания становится главным объектом в духовно-ментальном диалоге философии и педагогики.

В христианском мировоззрении философско-педагогических мыслителей второй пол. XIX – первой пол. XX вв., в принципах христианской антропологии, которые они развивали и углубляли в осмыслении идеала личности, анализ выявляет диалектическое единство педагогики и философии.

В.В. Зеньковский считал цель воздействия воспитателя на воспитанника той стороной в педагогике, которая может быть освещена лишь философией – этикой, философией религии, эстетикой. Но и материал, над которым работают педагоги, требует философского осмысления, потому что именно благодаря ему избирается метод воспитания. «Безусловно, – писал В.В. Зеньковский, – необходимо знать цель воспитания, т. е. надо уяснить философскую сторону вопроса, которая при том или ином разрешении может коренным образом изменить постановку проблемы воспитания» [1, 28].

Если следовать тезису о том, что наука возникла из философии, то можно утверждать, что педагогика как «собрание наук», «собрание знаний, необходимых и полезных для педагога» (Ушинский), тоже возникла из философии. Это измерение у него называется педагогикой в широком смысле слова. Но, отмечал он, есть и педагогика в тесном (узком. – Н. Ш.) смысле как собрание воспитательных правил, как синтез технологии обучения и искусства воспитания. И в таком смысле она исторически предшествовала философии. Действительно, прежде чем у человека возникли потребность и необходимость в познании себя и мира, появилось понимание того, что без передачи молодому поколению знаний, умений, навыков невозможно продолжение рода. Таким образом, можно сказать, возникла «первобытная», народная педагогика.

Осмысление цели и задач воспитания, став нравственной потребностью мыслящего человечества, могло совершаться (и совершается поныне!) прежде всего в интеллектуальном пространстве философии, на ее основе. Философия выдающихся мыслителей – Платона, Сократа, Аристотеля, Канта, Гегеля – заключает в себе огромный педагогический потенциал именно потому, что приближает нас к познанию сущности человека, раскрывает глубинный смысл духовно-нравственного воспитания личности. Но сколь педагогична философия, столь же философичны взгляды тех, кто достиг вершин педагогической мысли – Коменского, Гербарта, Песталоцци, Дистервега, Пирогова, Ушинского и др.

Исследователь истории педагогики М.И. Демков утверждал, что до Яна Амоса Коменского «ни один мыслитель-педагог не думал в деле воспитания опираться на философские знания» [2, 455]. Коменский сделал это первым. Будучи последователем английского философа Фрэнсиса Бэкона, отстаивавшего принцип природосообразности в устройстве общества и эмпирический метод познания, Коменский овладел этим «ключом к природе» и разработал, по словам М. Демкова, стройную теорию воспитания, привел в систему все вопросы физического, умственного, нравственного и эстетического воспитания.

В русской педагогической мысли XIX в. принцип диалектического единства педагогики и философии обретает силу традиции – но не консервативной, отягощающей науку догматически авторитетным опытом, а перманентно развивающейся, обогащающейся опытом поиска и инновациями.

К.Д. Ушинский считал, что в России первым взглянул на дело воспитания с философской точки зрения Н. И. Пирогов и благодаря этому увидел в воспитании не вопрос школьной дисциплины, дидактики или правил физического воспитания, но глубочайший вопрос человеческого духа – «вопрос жизни».

Сам К.Д. Ушинский был убежден в том, что определение цели воспитания является лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий.

«Здесь, показывается вся тесная связь, которая существует между воспитанием и философскими науками и которой так упорно не хотят многие понять у нас», – писал он [3, 418].

К. Д. Ушинский видел прочное основание народного образования в таких педагогических убеждениях, которые выработаны в органической связи с философией.

«Основная идея народного образования, – утверждал К.Д. Ушинский, – есть прежде всего идея глубоко философская и идея психологическая» [3, 421].

В изучении философии и выработке на ее основе мировоззрения К. Д. Ушинский видел духовный и интеллектуальный иммунитет, который необходим молодежи, легко увлекающейся модными псевдонаучными теориями. «Пока в университетах наших, – писал педагог-философ, – наше юношество не будет иметь возможности познакомиться с историческим ходом философского мышления, до тех пор мы не будем обезопасены от распространения в нашем обществе всевозможных нелепиц, выдающих себя за философские выводы» [3, 242].

Творческий последователь К.Д. Ушинского П.Ф. Каптерев шел дальше него, доказывая необходимость изучения философии не только в университетах, но и в гимназическом курсе.

Тот факт, что и К.Д. Ушинский, и П.Ф. Каптерев оказались неуслышанными организаторами российской системы образования в течение многих десятков лет подчеркивает, насколько дальновиден и справедлив был К. Д. Ушинский, когда предупреждал, что «недостаток философского образования... будет еще долго камнем преткновения в нашей воспитательной деятельности» [3, 421].

Не получившая философского осмысления своих целей и задач педагогика, предупреждал П.Ф. Каптерев, приобретает рецептурный характер, становится бездушным сводом инструкций, правил, указаний. Под именем изучения педагогики, писал педагог-философ, разумеют обыкновенно изучение тощего рецептурного учеб-

ника педагогики, знание которого едва ли может принести какую пользу, и некоторое знакомство с историей педагогики.

Такая подготовка будущих педагогов, делал вывод П.Ф. Каптерев, лишает их возможности осмысливать свою деятельность, позднее они становятся заурядными ремесленниками, «дальше удачной выучки какому-нибудь предмету, ничего не видящими и не знающими, легко впадающими при воспитании живой человеческой личности... в крайнюю рутинность и механизацию» [4, .62].

М.И. Демков считал, что уяснение принципов воспитания «возможно только при свете философии, которая во все времена влияла на все отрасли знания, особенно же на педагогику» [5, 206]. Он безоговорочно соглашался с Песталоцци, утверждавшим, что учение Христа есть лучшая воспитательная философия народов.

По мнению М.И. Демкова, если педагогика должна черпать свои основы и силы из народных идеалов, выражаемых в поэзии, литературе, философии, то «сама наука и философия должны почерпать необходимую силу для дальнейшего развития в прочной национальной педагогической системе» [5, 50].

«Плоха та педагогика, – резюмировал ученый, – которая не опирается на философию» [6, 40].

Идея о необходимости и обязательности философских знаний как для педагога, воспитателя, так и для его воспитанников традиционно отстаивалась и развивалась впоследствии русскими философско-педагогическими мыслителями XX века. Подтверждение тому – и в точке зрения В.В. Зеньковского, приведенной выше, и в утверждении И. А. Ильина, что преподавание философии необходимо, но возможно преподавание только такой философии, которой чужды вненаучные излияния и умственные мечты, личные химеры. С. И. Гессен находил, что преподавание философии желательно проводить в тесной связи с ее практическими приложениями. «Поэтому философский путь, – писал он, – нам представляется преимущественно как путь педагогический» [7, 304].

Связь педагогики и философии исторична. Раскрывая этот тезис, педагог-философ подчеркивал, что педагогические принципы, их характер и основы исторически развиваются в непосредственной связи с развитием философской мысли и отражают ее направленность и содержательность.

Педагогика, по мысли Гессена, развивается творчески и наиболее плодотворно в том обществе, где существует свободная, независимая, самостоятельная философия, обретающая в ней свое практическое приложение. Напротив, если педагогическая мысль заглушается техническими и политическими вопросами, мы имеем все основания искать причину ее вырождения в отрицании самостоятельности философского знания. Свобода или несвобода педагогики, ее особое место в обществе, ее независимость или – напротив – зависимость от политики и техники определяются, таким образом, отношением общества к философскому знанию, тем, насколько неподвластна философия политической конъюнктуре.

«Воспитатель ребенка должен сочетать, – писал педагог-философ, – глубокое знание его психофизического организма с философской интуицией той цели, которую он намерен достичь своим образованием» [7, 99].

Однако развитие традиции, рассматривавшей педагогику и философию в диалектическом единстве, было в XX веке (до 90-х годов) скорее дискретным, чем перманентным по объективным причинам.

В XX век русская педагогическая мысль, по утверждению В.В. Зеньковского, вступила с живой идеей целостного воспитания. И в этой идее воплощалось единство педагогики и философии. Оптимизация процесса интеграции педагогики и философии могла быть обеспечена тем, что в этот период, как писал другой религиозно-философский мыслитель Б.П. Вышеславцев, предчувствовался подлинный расцвет русской философии и русской духовной культуры. Но, по его же заключению, этот расцвет был сразу оборван принудительным марксизмом и коммунизмом.

Идея диалектического единства педагогики и философии, их интерферентности и интегративности, прерванная в советских условиях, активно, однако, развивалась философско-педагогическими мыслителями русского Зарубежья в первой половине XX в.

Концептуально-логическим основанием этой идеи является признание и осмысление того факта, что и философия, и педагогика устремлены в конечном итоге к одной цели – духовному преобразованию мира через духовно-нравственное возвышение личности, формирование у нее гуманистически осознанного и нормативно освоенного ценностно-целевого императива.

Настоящий философ, согласно Н.А. Бердяеву, хочет не только познания, но изменения, улучшения, перерождения мира. И.А. Ильин был убежден в том, что настоящая, большая философия исследует то, *ради чего человеку и человечеству только и стоит жить на земле,* и потому она слагается в переживании и познании тех ценностей, через которые приобретает свой смысл и значение человеческая жизнь. В.В. Зеньковский указывал на то, что русская философия «больше всего занята темой о человеке, его судьбе и путях, о смысле и целях истории» [8, 18], в русской философии всюду доминирует моральная установка.

Педагогические идеи русских философско-педагогических мыслителей не просто связаны, но прямо вытекают из понимания ими содержания, целей и задач философии, ее методов познания мира и человека.

Философия, по Н.А. Бердяеву, глубоко духовна, и духовностью определяется ее творческое становление; ее высший смысл – познание жизни духа. «Философия есть самопознание духа, – утверждал он, – и она не может быть независимой от той или иной направленности духа. Философия определяется структурой духа, его качественностью, его обращенностью к высшему или низшему миру…» [9, 24].

По мнению И.А. Ильина, «философия имеет свою научную лабораторию, и это – лаборатория духа» [10, 22]. Философия вершится как духовное познавательное творчество. И.А. Ильин называл философию знанием о важнейшем – о духе, а философствование – творческой жизнью души, душевно-духовным деланием.

В.В. Зеньковский, исследуя историю русской философии, делал вывод, что философия как самостоятельная и свободная форма духовного творчества родилась из недр религиозного мировоззрения. Подлинной философии чужды голое абстрагирование, умозрительные заключения, отрыв от жизненных реалий.

«Философия есть наука о жизни» [10, 39], – утверждал Ильин и конкретизировал: «философия родится от жизни духа и от духовной жизни» [10, 59].

Духовность как высшая качественность философии, связь философии с жизнью как объектом познания и источником знания предопределили отношение мыслителей к опыту как методу познания. Утверждая его приоритетность, они имели в виду прежде всего не объективированный, овеществленный опыт, а духовный опыт.

Философ, считал И.А. Ильин, питается духовным опытом своего народа. «Личный духовный опыт философа, – писал он, – в глубине своей связан происхождением, подобием и взаимодействием с опытом родного народа; ему удается выработать этот опыт и мобилизовать его, осуществить и осмыслить тем легче и тем продуктивнее, чем выше и зрелее духовный опыт его народа» [10, 57].

И.А. Ильин писал об интуитивно-опытной практике, об интуитивном опыте. Соотношение опыта и интуиции философ выстраивал в иерархически- временной зависимости: «мысли предшествует видение (интуиция); видению предшествует опыт» [10. – С.26].

Конкретность духовного опыта и связанной с ним интуиции философские мыслители считали проистекающими из того, что философствует и познает конкретный человек, а не отвлеченный универсальный дух. Невозможно отделить философское познание, считал Н.А. Бердяев, от совокупности духовного опыта человека: «Христианская философия есть философия субъекта, а не объекта, «я», а не мира» [9, 97].

«Философское познание, – был убежден Ильин, – требует высокой *лично* выращиваемой и осуществляемой духовной культуры» [10, 28].

Педагогический «инструментарий» познания человека был бы неполным без философской методологии, считает современный российский философ А.С. Арсеньев: «включения интуиции, эмпатии, образного мышления, фантазии», педагогика «должна быть «замешана» на любви (если бы действительно было так!)», «требует непосредственности личностного общения» [11, 471], а не социального общения, опосредованного социальными отношениями и внешней действительностью.

Идею единства философии и педагогики с логической строгостью, глубокой доказательностью развивает другой наш современник, философ и педагог А.А. Корольков. Философия и педагогика едины в осмыслении идеала человека, в их возможной наполненности душевностью и духовностью. «Русские философы размышляли не о чистоте крови, – пишет А. А.Корольков, – а о чистоте помыслов, идеалов, о правде жизни, поэтому философия наша была озабочена спасением России как духовного материка, пристанище на котором может найти человек любой нации» [12, 197].

Дать нравственное воспитание обитателям этого «духовного материка» призвана педагогика. Но сделать этого она не может без философского осмысления сущности и назначения человека: «В самом деле, разве не встают перед мыслящим педагогом вопросы идеального, духовного в их соотношении с материальным?», – спрашивает А.А. Корольков [12, 229].

Диалектическое единство философии и педагогики, по мнению А.А. Королькова, достигается тогда, когда органически слиты, нерасторжимы философия человека и социальная философия, сфокусированная на становлении личности в ходе воспитания и обучения. «Это и есть философия образования», – подытоживает философ.

На методологическое значение принципа диалектического единства педагогики и философии указывает В.А. Сластенин. Какими особенностями и возможностями обладает образование, чтобы осуществлять социализацию человека и гуманизацию общества? «Ответ на этот вопрос, – пишет ученый, – может быть найден при рассмотрении ряда фундаментальных философских проблем…» [13, 220]. «Сегодня, – считает В.А. Сластёнин, – возникает необходимость опереться на философскую антропологию… Воссоздавая некий целостный образ человека, ученые формулируют связанную с этим образом систему представлений и понятий, с помощью которых оказывается возможным актуализировать старый философский принцип, рассматривающий человека как «меру всех вещей» [13, 220–221].

Ментальное и нравственное единство русских философско-педагогических мыслителей основано на христианском мировоззрении, в котором личность целостна, свободна, осознает единство Творца и творения и видит свое жизненное предназначение в продолжении Божьего творчества.

Принципиальное значение для современной педагогики имеет утверждение о том, что привлечение идей христианской философии к пониманию жизни души и внутренней диалектики ее исканий нужно не для отдельных форм и видов воспитания, но для всей педагогики в целом (Зеньковский).

Одно лишь христианство, обоснованно считали рассматриваемые философско-педагогические мыслители, может оплодотворить педагогическую мысль, может срастись с педагогическими интуициями.

Христианская нравственная философия, положенная в основу христианского мировоззрения, выступает во взглядах философско-педагогических мыслителей второй половины XIX – первой половины XX вв. в настолько тесном единстве с педагогикой, что многие из них называли педагогику прикладной философией, т. е. практически, в деле воспитания реализующей философские идеи, принципы, установки.

Педагогика, оставаясь самостоятельной наукой, дает философии «материал» для познания: человек как предмет воспитания становится главным объектом в духовно-ментальном диалоге философии и педагогики.

Список литературы

1. Зеньковский, В.В., Педагогика, Клин, 2002.
2. Демков, М.И. Педагогические гипотезы и теории, их историческое и современное значение. Педагогический сборник № 6, СПб, 1900.
3. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т., т. 2, Москва, 1988.
4. Каптерев, П.Ф. Педагогика – наука или искусство? Избранные педагогические сочинения, Москва, 1982.
5. Демков, М.И. О задачах русской педагогики. Русская школа, № 3, Спб, 1892.
6. Демков, М.И. О русском семейном воспитании. Вестник воспитания, кн. III, Москва, 1894.
7. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию, Москва. 1995.
8. Зеньковский, В.В. История русской философии, В 2-х томах, т. 1, Ростов-на-Дону, 1999.
9. Бердяев, Н.А.Самопознание (опыт философской автобиографии), Москва. 1990.
10. Ильин, И.А. Религиозный смысл русской философии. Три речи. Собрание сочинений: в 10 т., т. 3, Москва, 1994.
11. Арсеньев, А.С.Философские основания понимания личности, Москва, 2001.
12. Корольков, А.А. Духовная антропология, СПб, 2005.
13. Сластёнин, В.А. Сластёнин, Москва, 2000.

PEDAGOGICS AND PHILOSOPHY: SPIRITUAL AND MENTAL DIALOGUE

N. L. Shehovskaya

Belgorod State University

e-mail: shehovskaya@bsu.edu.ru

Idea of dialectic interaction of pedagogics and philosophy was traditionally developed by Russian great philosophical and pedagogical thinkers of the second half of the XIX – the first half of the XX centuries. It is demonstrated in the article, that at the heart of this interaction they saw spirituality as the main quality of a personality. It is K. D. Ushinsky's opinion that without philosophy it is impossible to understand the pedagogical ideal: it is a criterion of estimation of different pedagogical theories, promotes conscious choice of methods of upbringing. Following K.D. Ushinsky M.I. Demkov, whose pedagogical work took place on the Border of XIX and XX centuries, admitted without any appeal, that bad is the pedagogics, which does not rely on the philosophy. V.V.Zenkovski in the XX century upheld the opinion, that pedagogics in the whole – its purposes as well as its methods of its influence upon a personality – requires philosophical understanding.

The author of the article reveals vitality of the idea of spiritual and mental unity of pedagogics and philosophy, shows that nowadays it is being developed by scientists from the positions of Christian world view.

Key words: pedagogy, philosophy, dialectic interaction, Christian ideal, spiritual and mental dialogue.

УДК 37.017:37:011:351.856/858

К ПРОБЛЕМЕ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ И ЕГО СУЩНОСТИ

Е. В. Тонков

Белгородский государственный университет

Обозначены различные подходы к проблеме цели воспитания и его сущности. Акцентируется внимание на дефиниции «воспитание». Анализируется целый ряд понятий «воспитание». Обосновывается воспитание как организация деятельности, направленная на формирование нравственных качеств личности и обратное отношение личности к этой деятельности, проявляющейся в соответствующих поступках и их мотивации. Воспитание предполагает перевод внешних требований во внутренние побуждения личности, создавая тем самым условия для саморазвития и самовоспитания. В этом его сущность.

Воспитание не абстрактное понятие, оно вмещает в себя определенную цель. В постановке любой цели следует исходить из возможностей реализации этой цели, от социально-экономического и политического устройства общества.

В современных условиях трудно транслировать молодому человеку образец для подражания.

В этих условиях реальнее всего исходить из комплекса целей, которые рождаются в процессе деятельности и постепенно приближают к идеалу.

Этому во многом будут способствовать цели – перспективы.

Ключевые слова: цель, воспитание, воздействие, развитие, система, перспектива.

Основным содержанием педагогической науки являются цель воспитания и способы ее достижения. И чем осознанней выступает цель воспитания, тем в большей мере можно ожидать позитивного результата.

Прежде чем говорить о цели воспитания, следует обратиться к дефиниции воспитания, которое трактуется не всегда однозначно.

Еще известный педагог конца XIX – начала XX столетия М.И. Демков писал: «Простое и доступное [понятие «воспитание»] в том случае, когда не задаются широкими задачами и не умеют в него углубляться, оно делается трудным при ближайшем знакомстве и изучении. Отсюда, быть может, так разнообразны взгляды на воспитание, и оттого до сих пор нет в этой области желательного единства» [3, 1].

Действительно, одни считают, что воспитание – это передача опыта от старшего поколения младшему. Другие полагают, что воспитание представляет целенаправленное воздействие воспитателей на сознание и поведение детей и молодежи, на их мировоззрение, взгляды, поступки, привычки. Третьи рассматривают воспитание как деятельность педагога, направленную на создание психолого-педагогических условий для удовлетворения базовых потребностей школьников. Воспитание в такой интерпретации подчеркивает ведущую роль воспитателя в формировании личности, но за такими определениями, на наш взгляд, не виден сам ребенок.

Участие в воспитании принимают не только какое-либо лицо или учреждение, а вся социальная среда, всё, что окружает, и всё, что способен воспринимать индивидуум, т.е. воспитание «….совершается не только в классе, а буквально на каждом квадратном метре нашей земли» [А.С. Макаренко].

Известный психолог Б. Г. Ананьев, определяя личность как объект многих экономических, политических, правовых, моральных и других воздействий соответствующей общественно-экономической формации, подчеркивает, что лишь охарактеризовав основные силы, влияющие на формирование личности, включая социальное направление образования и общественного воспитания, т. е. определив человека как объект общественного развития, мы можем понять внутренние условия его становления как субъекта общественного развития [1, 276].

Суть воспитания сводится к тому, что в человеке намечаются определенные сдвиги, изменяется прежде всего духовное содержание его личности. Это происходит в результате целого комплекса воздействий, которые можно подразделить следующим образом:

1. Целенаправленное, преднамеренное воспитание со стороны школы, семьи, социального строя в целом создает педагогическую обстановку, способствующую нравственному становлению личности.

2. Окружающая среда: улица, внешкольный коллектив, неформальные объединения, различные житейские ситуации и бытовые условия не всегда могут создавать педагогическую обстановку, благоприятную для воспитания.

В таком контексте мы вправе говорить о двойственной **природе** процесса воспитания. С одной стороны – это целенаправленный, организуемый и управляемый процесс, а с другой – процесс, подверженный влиянию многочисленных стихийных факторов [5, 21].

Аналогичной точки зрения придерживался Ю. П. Сокольников, который считал, что «процесс воспитания личности представляет собой совокупность последовательно развертывающихся во времени воспитательных взаимодействий. Эта совокупность включает в себя взаимодействия и стихийные, и целенаправленные, различные по своему конкретному содержанию, по степени управляемости» [8, 13-14].

Поэтому, говоря о целенаправленном и преднамеренном воздействии на личность, не следует забывать, что в реальной действительности нет стерильного процесса с идеальными влияниями. Сила того или иного воздействия зависит от глубины познания воспитательного процесса, где бы он ни протекал – будь то школа, коллектив, культурная среда, семья или улица.

Без такого подхода к процессу воспитания трудно объективно определить степень влияния того или иного воздействия на личность, так как слишком много факторов видимых и скрытых участвует в этом процессе.

Иными словами, назначение воспитания заключается в том, чтобы упорядочить весь комплекс воздействий, влияющих на становление личности, создать условия для ее саморазвития. В этом заключается сущность процесса воспитания [В.В. Давыдов].

Продолжая мысль академика В.В. Давыдова, следует подчеркнуть, что создание условий предполагает субъект-субъектное взаимодействие между воспитателем и воспитанниками, включение их в различные виды социальных отношений в учебе, общении, практической деятельности, в процессе которых происходит самореализация личности, осознание каждым своего «Я».

В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова в своей концепции обосновывают воспитание как целенаправленное управление развитием личности, которое является частью процесса социализации. Они также правомерно считают, что главное в воспитании – создание условий для целенаправленного систематического развития человека как субъекта деятельности, как личности и как индивидуальности.

Управлять следует не личностью, а процессом ее развития [4].

Наконец, в Законе Российской Федерации «Об образовании» воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития духовности обучающихся на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении, создание условий для самореализации личности.

Воспитание предполагается изначальным: оно призвано вести за собой саморазвитие, регулируя этот процесс, и в свою очередь учитывать реальные потребности и устремления личности. Поэтому среди разнообразных факторов, влияющих на процесс воспитания, надо особо выделить личность воспитанника, активная роль которого создает педагогическую обстановку, способствующую его формированию в нужном направлении.

Следовательно, **целенаправленное воздействие – это еще не воспитание.** Оно может стать таковым при обратном адекватном отношении воспитуемых к этим воздействиям.

Акцентируя внимание на активности личности в воспитательном процессе, мы подразумеваем под активностью сотрудничество воспитателя и воспитуемого. Проникновение в сущность того или иного нравственного понятия как основы воспитания предполагает не только разъяснение, но и прочувствование, что достигается беседами, лекциями, диспутами на нравственно-этические темы, просмотрами кинофильмов и театральных постановок в их обязательной связи с соответствующей практической деятельностью, т. е. созданием условий, в которых нравственные понятия находили бы свое отражение и проявление.

Сами по себе этические беседы, лекции, диспуты и даже соответствующие поступки еще не свидетельствуют о воспитанности человека: важно не только видеть поступок, но и знать его мотивацию, т. е. что побудило человека принять то или иное решение и совершить определенное действие.

Изучение воспитания как процесса приводит к выводу о необходимости уточнения определения самого его понятия. Это связано с тем, что в основе воспитания лежит не столько воздействие, сколько включение воспитанников в такую деятельность, которая формирует в них социально-значимые потребности, чувства, нравственные мотивы, при этом происходит социализация личности. В чисто теоретическом плане таким образом исключается необходимость рассматривать воспитание в двух смысловых значениях (в широком и узком, как воздействие всей социальной среды и как воздействие воспитателя).

Воспитание – это организация деятельности, направленной на формирование нравственных качеств личности, и обратное отношение личности к этой деятельности, проявляющееся в соответствующих поступках и их мотивации.

Создавая условия для саморазвития и самовоспитания, воспитание предваряет эти процессы. Постепенно с развитием и совершенствованием человека в педагогическом процессе все более возрастает его собственная позиция. От того, насколько правилен выбор личности (по какому пути идет самовоспитание), во многом зависит формирование человека. Не отделяя самовоспитание от воспитания, надо отметить, что самовоспитание является компонентом воспитательного процесса и его следствием. Этот процесс диалектичен. Эффективность всей работы следует искать в отношении самой личности к процессу воспитания.

Выделяя активность личности в воспитательном процессе, мы понимаем воспитание как внешний, а самовоспитание как внутренний процессы, идущие навстречу друг другу.

Без перевода внешних требований во внутренние побуждения личности внутренний источник движения выпадает из сферы педагогического процесса, и хотя внешне деятельность школьника может отвечать регламентированным требованиям, она никогда не станет для него «истинным стимулом человеческой жизни, завтрашней радостью» [А. С. Макаренко].

В связи с этим хотелось бы отметить справедливость мысли болгарского ученого Стефана Чернева о том, что в воспитательном процессе недостаточно только педагогического воздействия и общественных и моральных требований, которые предъявляются воспитаннику. Важнее всего – в какой степени эти воздействия и требования становятся внутренне значимыми для воспитуемого, насколько стимулируют его к деятельности, соответствуют нравственным нормам поведения.

Следует отметить, что воспитание не абстрактное понятие, оно вмещает в себя определенную цель. На протяжении многих столетий и до настоящего времени дискутируется вопрос о цели воспитания. Дело в том, что цель во многом определяется социально-экономическими потребностями и политическим устройством общества. В этом плане характерна статья В.С. Шубинского, который писал: «Можно без пре-

увеличения сказать, что в настоящее время педагогика и школа попали, скажем прямо, в экстремальную катастрофическую ситуацию, когда коренным образом пересматриваются мировоззренческие позиции, меняется положение человека в общественной жизни и переоцениваются цели воспитания» [9, 37]. По его мнению, чтобы говорить об источниках целей воспитания, следует учитывать социально-исторические, конкретно-научные и космические предпосылки.

Действительно, какую бы точку зрения проблемы цели воспитания мы ни взяли (вплоть до всестороннего развития личности), следует не забывать о возможностях реализации этой цели как самим обществом, так и человеком.

В различные эпохи, начиная с Древней Греции и до настоящего времени, вынашивалась цель гармонического развития личности.

Она же декларировалась на всех уровнях в современном обществе нашего государства. Критикуя утопичность идеи гармонического развития личности и ее представителей [Томас Мор, Томмазо Кампанелла, Гельвеций, Дидро, Руссо], мы сами впали в утопию ее достижения в условиях нашего общества, так как для приближения этой идеи к цели необходима определенная питательная среда, т. е. соответствующие социально-экономические условия, чего, к сожалению, не было и нет. Поэтому нужны более реальные цели, связанные с гуманистическим, экономическим, экологическим воспитанием.

А. С. Макаренко в статье «Цели воспитания» писал: «В специальных педагогических контекстах недопустимо говорить только об идеале воспитания, как это уместно делать в философских высказываниях. От педагога-теоретика требуется не решение проблемы идеала, а решение разработать сложнейший вопрос о цели воспитания и о методе приближения к этой цели» [6, 344].

Е.В. Бондаревская полагает, что цель воспитания – это целостный человек культуры и предлагает свое понимание содержания основных параметров личности человека культуры, в основе которого лежит его субъектность [2].

Человек культуры – это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры.

Человек культуры – гуманная личность, что предполагает гуманизацию и гуманитаризацию всех методов и всей системы воспитательных отношений.

Человек культуры – это духовная личность, что проявляется в развитии духовных потребностей, в способности к культурной идентификации, в выборе культуросообразного образа жизни и связывается с образом гражданина России.

Человек культуры – личность творческая, адаптивная. Жизнеспособность человека в современных условиях складывается из двух блоков: усвоенных алгоритмов поведения и готовности к их преобразованию в соответствии с изменяющимися условиями, что влечет за собой творческий подход к деятельности.

При этом важная роль в личностном развитии и проектировании образа жизни ребенка отводится культурно-событийной среде.

На наш взгляд, принципиально важным является утверждение Е.В. Бондаревской о том, что целостный человек культуры – это не набор свойств, функций и добродетелей, а это человек, способный с максимальной эффективностью реализовать свои индивидуальные способности в каком-либо одном «специальном» срезе личности.

Данный подход в цели воспитания может служить ориентиром в организации деятельности, направленной на приближение цели идеала, его конкретизации.

В этом плане можно согласиться с В.А. Караковским, который считает, что не следует отказываться от такой сверхцели – идеала как всестороннее, гармоничное развитие личности. Каждый педагогический коллектив, в своей деятельности ориентируясь на эту цель-идеал должен конкретизировать её применительно к данным условиям и возможностям, сосредоточив внимание на решение пяти воспитательных задач:

– формирование у детей целостной и научно-обоснованной картины мира через учебный процесс и внеклассную работу;

– формирование гражданского самосознания;

– приобщение детей к общечеловеческим ценностям, формирование у них адекватного этим ценностям поведения;

– развитие у подрастающего человека креативности, «творческости» как черты личности;

– формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь в самореализации.

Понятие и решение таких задач, включение их в воспитательную систему также будет приближать к цели-идеалу.

Вместе с тем цели воспитания определяются социальным заказом. Каково общество – таковы и цели воспитания.

Современная социально-педагогическая ситуация в России, как считает Е.В. Бондаревская, формирует альтернативный воспитательным нормам тип личности, выдвигает неосвоенные практикой задачи, связанные с воспитанием делового человека.

На наш взгляд, хотим мы этого или нет, но происходит смещение целей идеала, сколько бы мы ни говорили об актуализации общечеловеческих нравственных ценностей и сколько бы ни занимались конкретикой по их реализации в рамках одной школы.

Всякая система требует сопряженности не только в сфере деятельности школы или другого социального института, но и вне их, включая те реальные процессы, которые отражают наш социальный строй. Всё это, естественно, вызывает беспокойство как представителей науки, культуры, педагогической общественности, так и служителей церкви.

Трудности воспитания на современном этапе обусловлены также столь новым для нашей жизни явлением, какой представляется гласность, свобода слова в формировании информационной культуры человека.

Одним за другим развенчиваются прежние идеалы, публикуются документы, отражающие правду истории. В этих условиях абсурдно уповать на саморазвитие личности, считая это высшей формой демократии. Для саморазвития нужна соответствующая основа, которая определяет направление деятельности, т.е. исходным является воспитание.

Издавна общечеловеческая культура и нравственность, как ее составная часть, формировались на идеалах и образцах, нашедших свое отражение в библейских книгах и летописях. Образы великих и талантливых людей прошлого и настоящего питали чувства юных. Как не упустить это в современной ситуации? Как уберечь молодежь от поверхностного очернительства, от огульного отрицания всего и вся, от отказа от идеалов вообще?

Еще Патриарх Московский и всея Руси Алексий II с сожалением отмечал: «В наши дни бытовой материализм продолжает всё более довлеть над обществом и человеком, вытесняя тем самым важнейшие проблемы духовного и нравственного воспитания на второстепенное место, и это приводит к неисправимым жизненным противоречиям и коллизиям» [7, 3].

В настоящее время сложно транслировать молодому человеку образец для подражания, размытыми оказались цели воспитания.

В этих условиях реальнее всего исходить из комплекса целей, которые рождаются в процессе деятельности и реализуются в совместной деятельности воспитателей и воспитанников. Этот комплекс целей должен вмещать в себя целый ряд перспектив – ближних, средних, дальних, личных, групповых, коллективных, которые способствовали бы переходу внешних требований во внутренние побуждения каждой личности и коллектива в целом и служили их осуществлению. Такие цели-перспективы образуют воспитательную систему, служащую вектором нравственного развития и приближения к идеалу.

В этом убеждает наш педагогический опыт и опыт целого ряда педколлективов общеобразовательных школ России. Но школа не имеет таможенных перегоро-

док, она тесно взаимодействует с социальной средой, которая не всегда является питательной почвой для позитивного воспитания. Поэтому для приближения к цели-идеалу нужны конкретные усилия всего общества, а не просто декларации, не подкрепленные делами. Одна школа с этой задачей не справится.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1969. – С. 276.
2. Бондаревская Е.В. Отечественная культурно-педагогическая традиция // Опыт разработки концепций воспитания. – Ростов н/Д., 1993.
3. Демков М.И. Курс педагогики. Ч. II. Теория и практика воспитания. Изд. 5-е. – М., 1918. – С. 1.
4. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Р.И. – Воспитание? Воспитание... Воспитание! – М., 2000.
5. Куракин А.Г., Мудрик А.В., Новикова Л.И. Некоторые проблемы управления процессом воспитания школьников // Советская педагогика. – 1974. – №1. – С. 21.
6. Макаренко А.С. Цели воспитания. Соч.: в 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – 344 с.
7. Русская школа. Проблема и задачи. Вып. III. – М., 1994. – С. 3.
8. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1986. – С. 13-14.
9. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания // Педагогика. – 1992. – № 3-4. – С. 37.

THE PROBLEM OF EDUCATIONAL AIM AND ITS ESSENCE

E. V. Tonkov

Belgorod State University

There are different ways to consider the problem of educational aim and its essence. The definition of “Education” is emphasized. Education is defined as an organization of activities, turning to forming morals of personality and one’s retrospective attitude to the activity, which is displayed in corresponding actions and their motivations. Education implies moving external demands into internal impulses of personality, although creating conviences for self-development and maturation. This is its essence.

Education is not an abstract definition, it comprises a certain aim in itself. While setting the aim one should take into account the social, economic and political structure of the society.

In modern life it is difficult to turn a young man into a role model. In this condition the complex of aims is more real. These aims are sprouted up through the processes of activities that gradually approach the ideal.

All of these factors will contribute to the formation educational aims.

Key words: aim, education, influence, development, system, prospect.

УДК 37.017

ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА: ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

О. Е. Кучерова

Белгородский государственный университет

e-mail: Kucherova2005@yandex.ru

В данной статье рассматриваются актуальные проблемы гуманной педагогики, ее истоки и современное состояние. Обращается внимание на необходимость изучения педагогического опыта прошлых лет, его переосмысление по отношению к современному образованию.

Ключевые слова: гуманизм, гуманизация, воспитание, образование, школа, миссия учителя, ребенок.

Образование всегда считалось важнейшим фактором развития общества. Так сложилось, что содержание образования обязательно отражает состояние общества или переход от одного состояния к другому, от одной образовательной парадигмы к другой. Образование только тогда даст свои плоды, когда будет развивается в тесном тандеме с обществом, т.к. общество должно быть заинтересовано, прежде всего, «не государственными видами на образование, не строем школ и их законами, а детьми, их развитием, их здоровьем, их общим состоянием»[9]. Развитие образования «возможно при взаимодействии двух его ведущих факторов – государства и общества. Школа как общественно государственный институт не может жить только на государственном дыхании. Рано или поздно... общество вновь должно прийти к ней на помощь»[11, 10].

Были и взлеты и падения в истории педагогической мысли, но 80-е годы XX века, пожалуй, наиболее ярко очертили актуальную и для дня сегодняшнего проблему – гуманного, личностно-ориентированного подхода к ребенку. Это время и ознаменовало собой первый период развития современного образования, закончившегося принятием «Закона об образовании», включающего концепцию учебного плана и основ содержания, который предоставил целый ряд льгот образовательным учреждениям. Многие принципы личностно-ориентированного образования, изложенные в Законе РФ, легли в основу инноваций ученых и педагогов. Так появилась «Школа для всех» Е.А. Ямбурга, академик РАО А.А. Леонтьев возглавил «Школу 2100», на небосклоне педагогики засияли имена Е.Н.Ильина, Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, В.А. Караковского, С.Н. Лысенковой, М.П. Щетинина и др. В отчете о своей творческой встрече они написали: «То, что веками повторяли выдающиеся педагоги-гуманисты, что прежде было мечтой, то для нас стало житейской необходимостью: мы должны дать нашим детям новые стимулы, которые лежат в самом учении. Если внешних побуждений к учению почти нет, если способов к принуждению совсем нет, если нельзя рассчитывать на всеобщий интерес к предмету и если мы реалисты, не хотим прятаться от действительности, то перед нами лишь один путь: мы должны вовлекать детей в общий труд учения, вызвать у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития».

Основой деятельности вышеназванных педагогов и тех, кто пошел по этому пути, стали следующие принципы, перечисленные в Законе РФ «Об образовании» и ряде других законодательных актов:

- гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности;
- общедоступность образования, его адаптивность к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и воспитанников;
- свобода и плюрализм в образовании;
- обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

• формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и ступени обучения картины мира;

• интеграция личности в национальную и мировую культуру;

• формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

Образ «идеальной школы» был нарисован еще К.Н. Вентцелем в виде «Дома свободного ребенка» – идеальной школы будущего, о которой К.Н. Вентцель писал в начале XX века, подчеркивая, что это не обычное учебное заведение, а общеобразовательно-воспитательное учреждение, где на первый план выдвинуто не учение, а воспитание человека как цельной личности.

«Цели этого учреждения близки и понятны ребенку, так как полностью совпадают с его потребностями и прежде всего – потребностями в свободном развитии и деятельностном взаимодействии с другими людьми: ребенок приходит в эту школу, чтобы жить здесь полной жизнью... для свободного труда, для свободной игры, для свободного общения со своими товарищами и с теми взрослыми, которые могут с ним поделиться своими знаниями и вообще теми духовными сокровищами, которыми они располагают, для свободного искания истины путем самостоятельного занятия наукой, для свободного воплощения красоты самостоятельной работы в области художественного творчества и для свободной работы над самим собою и над той маленькой общиной, в состав которой он вступил, чтобы и он, и эта община становилась все выше в нравственном отношении, лучше и совершеннее»[8].

Итак, идеальная гуманная школа, по Вентцелю, – это педагогическая община, а дети – маленькие творцы собственной жизни в ней. Поэтому хорошая гуманная школа и не может быть местом, где дети только учатся. Она должна охватывать по возможности все стороны жизни человека: «быть также мастерской, местом производительного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка». Ученый настаивает на принципах цельности, единства и гармонии жизни ребенка в школе, солидарности и единства действий ее руководителей и педагогов. Ребенок в этой школе является истинным субъектом всех образовательно-воспитательных процессов; «весь процесс обучения должен быть поставлен таким образом, чтобы он имел характер достижения ребенком самим себе поставленных целей»[14]

Таким образом, гуманизацию учебно-воспитательного процесса следует понимать как отказ от авторитарной педагогики с ее педагогическим давлением на личность, отрицающим возможность установления нормальных человеческих отношений между педагогом и обучающимся, как переход к личностно-ориентированной педагогике, придающей абсолютное значение личной свободе и деятельности обучаемых. Следовательно, гуманизировать учебно-воспитательный процесс – это значит создать условия, в которых учащийся не может не учиться, не может учиться ниже своих возможностей, не может оставаться равнодушным участником воспитательных дел или сторонним наблюдателем бурно текущей жизни. Гуманистическая педагогика требует приспособления школы к учащимся, обеспечения атмосферы комфорта и «психологической безопасности. Задача педагога, осуществляющего личностно ориентированное образование, состоит в том, чтобы помочь человеку принять и полюбить себя таким, какой он есть, раскрыть себя как привлекательный образ. Для этого необходимо помогать развитию у личности конгруентности, то есть способности быть самим собой во взаимоотношениях с людьми.

В этом плане весьма актуальными кажутся нам слова великого педагога – гуманиста В.А.Сухомлинского: «Сколько я буду жить, столько буду проверять в своей школе правдивость истины, в которую я искренне верю: человека можно воспитывать только добром»[13]. Личностно-гуманный подход к ребенку является фундаментальным достижением теории и практики гуманистической педагогики.

Педагогика 80-х годов XX века в лице Ш.А. Амонашвили подарила миру четкое обоснование гуманно-личностного подхода в образовании и путей его практиче-

ского воплощения в «Школе жизни»[3], которая основана на принципах гуманно-личностной педагогики. Автор выделяет 6 особенностей образовательного процесса.

- Первая состоит во внутренней преемственности созидательной деятельности Природы и человека-воспитателя. Природа, по мнению Ш.А. Амонашвили, закладывает в ребенка возможности безграничного развития. Школа берет на себя ответственность продолжить дело природы и сотворить из него благородного человека.
- Вторая особенность образовательного процесса в гуманной школе – его целостность, понимаемая как целостность жизни ребенка, устремленного в будущее.
- Третья особенность касается урока, который рассматривается как аккумулятор, как ведущая форма жизни детей, а не только их учения.
- Благополучие жизни ребенка на уроке обеспечивается благодаря сотрудничеству с учителем, другими детьми. Четвертая особенность педагогического процесса и состоит в том, что сотруднические взаимоотношения учителя с детьми становятся его естественным качеством.
- Пятая особенность гуманного педагогического процесса проявляется в развитии у детей способности к оценочной деятельности при одновременном упразднении школьных отметок, что является залогом успехов детей в учении.
- Шестая особенность «Школы жизни» – в особой, гуманной миссии учителя в ней. «Очеловечивание среды вокруг каждого ребенка, гуманизация социума и самого педагогического процесса есть высшая забота учителя». Гуманного учителя не покидает «любовь и преданность каждому ребенку, чувство глубокой ответственности перед судьбой каждого ребенка; стремление к пониманию каждого ребенка»[2; 3].

Определяя современную проблематику гуманитарного образования, мы можем представить ее в виде следующих противоречий между:

– потребностью общества в гуманистической линии и отсутствием условия для ее становления в традиционном гуманитарном образовании;

– складывающейся гуманитарной педагогической парадигмой и фрагментарностью реализации идей личностного подхода в образовательной практике;

– содержанием гуманитарного знания как ценносто-смыслового освоения бытия и гносеологической логикой структурирования учебного материала гуманитарных дисциплин;

– потребностью личности в опыте ценностного самоопределения в современном быстро меняющемся мире и отсутствием механизма его приобретения в гуманитарном образовании.

Разрешение данных противоречий предполагает внесение ценностной компоненты на всех уровнях содержания гуманитарного образования. А доступно это только лишь настоящему Учителю, ибо в центре внимания гуманистической педагогики стоит уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытой для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Профессиональное воспитание такого Учителя, считает Е.П. Белозерцев – многомерное и многофакторное явление, включающее духовное становление как активное внутренне стремление к истине, добру, красоте, осмыслению целостного мира; формирование педагогической культуры; гармоничное развитие эмоциональных, интеллектуальных, волевых, этических и эстетических качеств. Профессиональная воспитанность – это не что иное, как гармония духовно-нравственной и мотивационной сфер учителя, фундаментальных знаний и адекватных способов поведения в педагогической деятельности[5,68]. И если оно осуществляется верно и всегда, то тогда мы можем сказать, что у гуманистической педагогики нет прошлого. Это всегда педагогика будущего с неисчерпаемыми «золотыми» жилами своих особенностей: ценностном отношении к ребенку и детству как уникальному периоду жизни человека; признанием развития личности (умственного, физического, нравственного, эстетического) главной задачей школы, а становление уникальной индивидуальности ребенка – ее главным результатом; содержанием образования, представленным в единстве и

взаимодействии его компонентов – когнитивного, креативного и этического (нравственного); постоянным творческим поиском учителя и ученика и его свободой; утверждением того, все зависит от его собственных усилий и активности, опирается на силу разума, а не на сферу социального, внешнего по отношению к человеку.

Общими требованиями ко всем гуманистическим моделям определяет Е.В. Бондаревская создание культурно-воспитательной среды, в которой происходит свободный выбор личностью способов творческой самореализации и ее культурное саморазвитие, осуществление социально-педагогической защиты, помощи и поддержки каждого ребенка в адаптации к социуму и жизненном самоопределении [7].

Список литературы

1. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса // Ш.А. Амонашвили. – Минск: Изд-во БГУ, 1990. – 560 с.
2. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике/ Ш.А. Амонашвили.— М.,1995. – 496 с.
3. Амонашвили Ш.А. Школа жизни / Ш.А. Амонашвили. – М., 1998.
4. Асмолов, А. Содействие ребенку – развитие личности // Новые ценности образования / А. Асмолов. – №2. 1995. С. 39-45.
5. Белозерцев, Е.П. «Подготавливать» или «воспитывать» учителя? / Е.П. Белозерцев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета № 1(02)2003. Сер. Педагогические науки. – Изд-во ВГПУ: «Перемена». – С. 66-71.
6. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики / Д.А. Белухин. – М., 1996.
7. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания/ Е.В.Бондаревская // Педагогика. 1995. N4. С. 29-36.
8. Вентцель, К. Н. Дом свободного ребенка (Как создать свободную школу) / К.Н. Вентцель. 3 изд. – М., 1923;
9. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. – М., 1982. – С. 358.
10. Кистяковская, М. В. Первый опыт трудовой школы «Дом свободного ребенка»/М.В.Кистяковская, Е. Е. Горбунова-Посадова. – М. – П., 1923.
11. Концепция общего среднего образования. Проект. – М., 1988. – С. 10.
12. Наумов, Н.Д. Гуманистические ценности в теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля //Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 29 / Н.Д. Наумов. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 405-407.
13. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Избр. пед. соч. в 3-х т.: М., 1979, т. 1.
14. Чувашев И. В., Очерки по истории дошкольного воспитания в России (до Великой Октябрьской социалистической революции) / И.В. Чувашев. – М., 1955, с. 281-88.

HUMANE PEDAGOGICS: A SIGHT IN THE FUTURE

O. E. Kucherova

Belgorod State University

e-mail: Kucherova2005@yandex.ru

In this article actual problems of humane pedagogics, its sources and a modern condition are considered. Pays attention to necessity of studying of pedagogical experience of the last years, its reconsideration in relation to modern formation.

Key words: humanism, humanization , education, formation, school, mission of the teacher, the child.

УДК 371.1

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УЧИТЕЛЯ» В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И. В. Ирхина

Белгородский государственный университет

e-mail: Irhina@bsu.edu.ru

Статья посвящена исследованию понятия дидактической системы учителя как объекта феноменологического анализа. Как сущность и явление дидактическая система рассматривается в контексте профессионально-педагогической деятельности. Акцент делается на анализе и сравнении понятий в категориальном ряду: «педагогический опыт учителя», «инновационная деятельность учителя», «технология обучения», «методическая система учителя».

Ключевые слова: дидактическая система учителя, профессионально-педагогическая деятельность, феноменологический анализ.

Теория профессионального развития учителя располагает достаточным арсеналом серьезных исследований в области философии, психологии и педагогики, обеспечивающих научную базу глубокого осмысления сущности феномена «дидактическая система учителя» как профессионально-личностного образования и решения проблемы развития дидактической системы учителя в профессиональной деятельности.

В контексте проблемы развития дидактической системы учителя важность представляют исследования профессионального самосознания учителя (Л. М. Митина), психологических и педагогических механизмов творчества (В. И. Загвязинский, Д. Б. Богоявленская, В. А. Кан-Калик, В. Д. Никандров, Я. А. Пономарёв, С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкин, Т. Ф. Фролов,), индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов, Г. Г. Горелова, А. К. Маркова, В. С. Мерлин и др). В педагогической литературе, посвящённой вопросам обучения школьников, понятие «дидактическая система» используется достаточно редко и трактуется неоднозначно. Традиционно дидактическая система рассматривается как система или модель обучения, которая представляет собой упорядоченную совокупность следующих компонентов: целей, содержания, форм, методов и средств обучения.

В ряде исследований дидактическая система определяется в виде концепции обучения (П.И. Пидкасистый, И.А. Сафиуллина). В других исследованиях проводится разграничение между дидактической системой и дидактической концепцией. Так, если дидактическая система определяется как совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами (В.П. Беспалько), то дидактическая концепция рассматривается как система взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей, как концептуальный подход к организации обучения и конструированию новой дидактической системы (Н.В. Бордовская, А.А. Реан).

Дидактическая система используется как средство для построения концептуальной модели, в частности, гибкой математической подготовки в университете (Л.Н. Журбенко), физико-технического образования в начальной и средней профессиональных школах (В.Ф. Башарин), формирования готовности будущих специалистов к исследовательской деятельности (Т.П. Дьячек), активизации познавательной деятельности школьников (Т.А. Шукуров). В последнее время в педагогических исследованиях дидактическая система широко используется в качестве модели обучения: обучения студентов вуза специальным дисциплинам (М.Е. Тимонина), формирования профессиональных интересов у учащихся средних профессиональных училищ (Л.Г. Антипова), организации самостоятельной работы учащихся (Г.И. Шайхутдинова) и др.

В исследовании Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибановой дидактическая система раскрывается как составная часть образовательного процесса, включающая процесс обучения, структуру процесса обучения, сущность, содержание и структура учения, дидактические концепции и теории обучения, методику планирования и конструирования образовательного процесса на учебном занятии [1, 76-171]. В этом случае дидактическая система равнозначна теории обучения, т.е. дидактике.

На уровне учителя дидактическая система трактуется, как правило, с точки зрения технологического подхода (Д.Г. Левитес, И.В. Плотникова). Д. Г. Левитес определяет дидактическую систему учителя в качестве авторской педагогической технологии, а проект дидактической системы – как опыт учителя по использованию авторской технологии в собственной практике [2]. Кроме того, понятие «дидактическая система обучения» в исследовании Д.Г. Левитеса употребляется в контексте подготовки учителей к моделированию образовательных технологий и включает в себя следующие элементы: систему целей, принципов отбора содержания, модели организации деятельности, технологический цикл обучения. Близко к такому пониманию дидактической системы подошла И.В. Плотникова. Связывая дидактическую систему учителя с технологическим компонентом деятельности педагога, автор рассматривает её в качестве тактической модели, которая реализуется в рамках определённой методической концепции, основанной на соответствующих педагогических, психологических теориях, но с учётом конкретных целей и условий обучения [3].

На наш взгляд, недостатки технологического подхода к исследованию дидактической системы учителя, а также сведение ее до уровня методической концепции заключаются в некоторой узости трактовки рассматриваемого понятия, в незаслуженном игнорировании ценностно-целевого и когнитивного компонентов системы. Педагогическая технология, под которой понимается теоретический проект педагогического управления учебной деятельностью и система последовательных действий и средств, обеспечивающих функционирование

педагогической системы согласно заданным целям образования и развития учащихся [4, 20], составляет один из компонентов дидактической системы учителя и выполняет инструментальную функцию. Вместе с тем, следует отметить, что нам близка позиция И.В. Плотниковой в определении дидактической системы учителя в аспекте ее связи с авторской, индивидуальной интерпретацией концепции обучения.

С точки зрения индивидуально-типологических особенностей педагога дидактическая система учителя раскрыта в работе Е. А. Генике. Согласно авторскому определению, индивидуальная дидактическая система учителя представляет собой целостность действий педагога с определёнными индивидуально-типологическими особенностями, позволяющими ему успешно реализовывать процесс обучения [5]. При этом автором выделяются следующие компоненты или составляющие индивидуальной дидактической системы учителя, относящиеся скорее к этапам деятельности учителя: проектирование способов преобразования и предъявления содержания учебного материала, реализация дидактического цикла и самоанализ преподавания.

Результатом творческого саморазвития учителя в педагогической деятельности, по-мнению В.А. Болотова, является создание им собственной авторской педагогической системы [6, 28]. Не раскрывая подробно все подсистемы, входящие в ее состав, отметим те характеристики, которые, на наш взгляд, могут быть использованы нами при определении педагогической системы учителя в контексте нашего исследования – дидактическая система учителя включает педагогические технологии, которые адаптированы к индивидуальности учителя и выражают своеобразие его профессионального мировоззрения.

Обобщая сказанное, отметим, что в отличие от определения дидактической системы как концепции обучения (П.И. Пидкасистый, И. А. Сафиуллина), образовательной модели (Л. Н. Журбенко, Н. М. Конышева, Н. И. Мицкевич, Н. Я. Надтока, В. И. Пашин, В. Н. Рязанова, Н. Ю. Посталюк, Е. И. Смирнов, В. И. Сопин, А. Б. Трофимов, З.Н. Хабиббулина), составной части образовательного процесса (Т. И. Шамо-

ва, Т. М. Давыденко), педагогической технологии (Д. Г. Левитес, И. В. Плотникова) в нашем исследовании дидактическая система учителя рассматривается как профессионально-личностное образование, развивающееся в условиях реальной педагогической практики.

Результаты анализа психолого-педагогических исследований различных аспектов профессионально-педагогической деятельности дали основание рассматривать дидактическую систему учителя в следующих измерениях

– профессиональное мировоззрение учителя; основными содержательными характеристиками которого выступают персонифицированные ценностные ориентации и установки, личностные смыслы, мотивы и потребности учителя;

– профессионально-педагогическая культура учителя, представляющая собой не столько достижение определенного уровня компетентности, усвоение некоторой суммы профессионально-необходимых знаний и умений, сколько проявление творчества, выход за пределы установленных границ деятельности, мера и способ творческой самореализации личности учителя.

– субъектность учителя, как проявление способности к рефлексии, собственной конструктивной активности, творчеству, самостоятельности, диалоговому взаимодействию в профессиональном сообществе позволяет учителю стать автором своей педагогической деятельности, содействует не только расширению пространства для самореализации, но и повышает меру ответственности педагога за достижение конечных результатов, в том числе в плане собственного профессионально-личностного развития;

– индивидуальный стиль педагогической деятельности учителя, как отражение его профессионального опыта и индивидуальных психофизиологических особенностей, определяющий возможность, условия и причину развития дидактической системы.

Все сказанное выше дает основание рассматривать дидактическую систему учителя как способ и результат творческой самореализации педагога в профессиональной деятельности. Дидактическая система учителя представляет собой профессионально-личностное образование, выступающее опосредующим звеном между дидактической концепцией и ее практической реализацией.

Как часть дидактической системы школы, дидактическая система учителя обеспечивает достижение общей цели, направленной на раскрытие сущностных сил школьника в процессе обучения, отражает профессиональное мировоззрение учителя, строится на основе индивидуального стиля деятельности и сложившегося педагогического опыта в ходе полисубъектного взаимодействия в профессиональной среде.

В нашем исследовании понятие «дидактическая система учителя» выступает как родовое в следующем категориальном ряду: педагогический опыт учителя, инновационная деятельность учителя, технология учителя, методическая система учителя.

В теории и практике профессионально-педагогической деятельности обозначилась чёткая тенденция синонимизации педагогического опыта учителя и его дидактической системы. Существующее отождествление понятий требует обращения к их анализу и дифференциации.

В результате изучения работ Б.Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Е.А. Климова, В.А. Крутецкого, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной и других ученых выявлено, что понятие опыт является сложным, многомерным феноменом, пронизывающим все жизненное пространство человека.

В Педагогической энциклопедии исследуемое понятие представлено как система приобретённых учителем приёмов обучения и воспитания, практическое их освоение и совершенствование в процессе работы. Кроме приёмов обучения и воспитания, согласно трактовке в Педагогической энциклопедии, педагогический опыт составляет совокупность знаний и умений учителя, полученных им в процессе специальной подготовки и практической деятельности [7, 210-211].

Вместе с тем исследование профессионального опыта как единого системного образования, сформировавшегося в результате профессиональной деятельности (Ф. С. Исмаилова) показали, что структурными единицами опыта выступают не только знания, умения, навыки, а также используемые человеком способы деятельности. Содержание опыта составляют: субъективная система отношений, оценок и критериев процесса, содержания и результатов собственной деятельности; интегрированное представление профессиональной среды и себя в ней как действующего субъекта; зона своих профессиональных полномочий и компетентности; переживания, сопровождающие профессиональную деятельность. В опыт включаются те знания, которые приобрели для субъекта личностный смысл, были проверены в личной практике. В процессе развития опыта получаемая специалистом информация как бы встраивается в сложившуюся систему, совершенствуя способы обработки информации [8, 16-27]. Таким образом, в психологическом понимании опыта акцент делается на мотивационно-смысловую, ценностную составляющую опыта, активность самого человека, потребность в самореализации, раскрытии своего потенциала.

Обращение к понятию педагогического опыта относится к периоду 60-80-х гг. прошлого столетия. В связи с оформлением дидактических идей в конкретные теории и концепции, в педагогической печати поднимались вопросы, касающиеся внедрения достижений науки в практику, формирования, изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта. В научных исследованиях нашли отражение такие проблемы, как взаимосвязь науки и практики, роль учителя в приращении педагогического знания, критерии оценки передового опыта и т.д. (В.Е. Гмурман, В.И. Журавлёв, П.И. Карташов, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской и др.).

Пристальное внимание учёных к рассматриваемой проблеме, особенно в 80-е гг., было обусловлено тенденцией массового развития передового педагогического опыта в среде школьных учителей, направленностью руководителей школ, методистов и самих педагогов на его изучение и обобщение. Актуальность исследования проблемы и частое обращение к ней в научно-методической литературе привели к неоднозначному толкованию понятия «передовой педагогический опыт». Исследователи указывали на существование около сорока определений данного понятия, диапазон которого расходился от понимания передового педагогического опыта как нечто нового, неизвестного ни науке, ни практике (В. В. Краевский, Т. В. Новикова, Л. Л. Мамот), до признания его только как педагогического мастерства учителя (Н. П. Сухов, В. И. Журавлёв) или как работы лучших учителей, ставшей образцом для других (Я. С. Турбовской).

Полисемантичность теоретических подходов затрудняла успешное решение задач, связанных с изучением, обобщением и использованием передового опыта учителей и школ. Контент-анализ материалов Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики (1978 г.) и существующих подходов (Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин и др.) позволил определить передовой педагогический опыт как результат творческого поиска учителей, позволяющий получить лучшие, по сравнению с массовой практикой, результаты за счёт эффективной и оптимальной организации процесса обучения и воспитания, модификации известных форм, методов и приёмов учебно-воспитательной работы, а также новаторства [9].

Дискуссию среди учёных вызвал также вопрос о классификации передового педагогического опыта. Нам представляется целесообразным осветить два вида передового педагогического опыта – новаторский и репродуктивный или педагогическое мастерство (В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской, А.М. Цирульников и др.).

Новаторский опыт рассматривался как результат научного исследования, эксперимента и, в то же время, мог являться творчеством педагогов-практиков. Новаторство ученые связывали с выходом за рамки действия нормативов, с качественным обновлением условий и содержания деятельности учителя и коллектива, созданием новой педагогической системы. Вместе с тем, по оценке исследователей, не всякое

новаторство следовало считать передовым опытом. Новые идеи могли содержать спорные вопросы, иметь отрицательный эффект или носить локальный характер, и не учитывать реальных возможностей массовой практики.

Педагогическое мастерство также неоднозначно трактовалось в научной литературе: как «искусство выбора форм, методов и приёмов обучения и воспитания (А. М. Сохор), с точки зрения «использования исследовательского подхода к воспитанию» (А. И. Кочетов), с позиций «уровня научной подготовки, стремления использовать в своей работе достижения науки, передового опыта» (Н. П. Сухов), в контексте «эффективного применения в практике работы требований педагогической науки, когда учитель хорошо владеет современными научными знаниями по данной проблеме, успешно применяет на практике конкретные научные рекомендации, новые методические разработки и т.п.» (В. И. Бондарь, М. Ю. Красовицкий). Таким образом, педагогическое мастерство, будучи видом передового опыта, по мнению учёных, не содержало принципиально новых открытий и достижений, представляло собой эффективное применение или усовершенствование существующих форм, методов и приёмов обучения и воспитания, «чужого опыта», научных рекомендаций, за счёт чего достигался лучший, по сравнению с массовой практикой, результат.

Выделение видов передового педагогического опыта предполагало разработку различных подходов к их изучению, цель которого заключалась в выявлении и пропаганде достижений педагогов-практиков. Поэтому изучение передового опыта могло носить целостный и проблемный характер. Методика проблемного изучения передового педагогического опыта, когда объектом исследования в деятельности учителя становится какой-либо актуальный вопрос, достаточно подробно описана Я. С. Турбовским [10].

Проблема изучения «цельного» опыта, ориентированного на выявление системы в работе учителя, осталась в педагогической теории и практике рассматриваемого периода недостаточно разработанной. В этой связи при описании передового опыта система работы учителя оказывалась зачастую вне поля зрения руководителя школы, методиста или исследователя. Описывался не целостный педагогический опыт учителя, а, скорее, опыт решения актуальной для него дидактической проблемы.

Кроме того, возникали вопросы, связанные с внедрением достижений педагогической науки в практику, а также с использованием «чужого» опыта в деятельности учителей. Ученые ставили под сомнение способность готовых «сценариев» дидактической деятельности предусмотреть все возможные ситуации, с которыми может столкнуться учитель. Подчеркивалась мысль о необходимости осмысления опыта самим учителем, поскольку простое копирование без понимания сути опыта, без соотнесения с возможностями педагога и учета условий неизбежно приводило к неудачам (А.М. Арсеньев, М.И. Кондаков, В.В. Краевский, П.И. Карташов, М.Н. Скаткин). Важно было научить педагога «выводить мысль из опыта» (К. Д. Ушинский) и на этой основе строить свою систему работы.

Безусловно, теоретическая и практическая разработка проблемы изучения, обобщения и распространения передового опыта учителей имела огромное значение для развития педагогической науки, повышения качества и эффективности образовательного процесса, пробуждала инициативу и творчество, стимулировала рост профессионального мастерства каждого педагога. Тем не менее, понятия «педагогический опыт», «передовой педагогический опыт» не отражали в полной мере исследуемый феномен. Неадекватность понятия реально существующему педагогическому явлению стала причиной поиска нового понятия.

Коренные преобразования в обществе в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века создали реальные предпосылки для развития процессов демократизации во всех сферах жизни, в том числе в образовании. Пришло осознание того, что не нормативные акты, а именно творчество учителей способно обновить школу. Не только учёные, но и практические работники системы общего образования получили возможность ознакомиться и использовать в своей деятельности зарубежный педагогиче-

ский опыт, пришедшие к нам с Запада технологии обучения. Активизировалось общественно-педагогическое движение, поддерживающее появление новых типов школ, массовый характер внедрения в практику «нового». Понятие «передовой педагогический опыт» было постепенно заменено на «новшество», «инновацию». Причём новшество, как новый метод, методика, технология, программа и т.д. не всегда совпадало с понятием «передовое», которое сохраняло в себе элементы традиционного. Изучение, обобщение и внедрение передового педагогического опыта стали рассматриваться как виды инновационных процессов. В педагогической теории и практике появилась потребность в новом знании, предполагающим осмысление таких понятий, как «новшество», «инновация», «инновационный процесс».

Впервые инновационные процессы в педагогике стали предметом исследования американских и английских учёных со второй половины 50-х гг. XX века. Внимание зарубежных исследователей было приковано к изучению вопросов управления инновационными процессами, условий «жизнедеятельности» инноваций, планирования нововведений и т.д. (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Р. Карлсон, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок, Д. Чен, Р. Эдем и др.). Большую известность за рубежом получили труды Э. Роджерса, где автор разрабатывал психологические основы внедрения инноваций в практику: типологические особенности участников нововведений, их готовность к восприятию нового и к инновационной деятельности и др.

В отечественной педагогике 90-х гг. наиболее значимыми в области инновационной деятельности считаются исследования А.А. Арламова, М.С. Бургина, М.В. Кларина, Л.С. Подымовой, В.А. Сластёнина, Г.М. Тюлю, Т.И. Шамовой, Н.Р. Юсуфбековой. В педагогических исследованиях чаще всего выдвигались такие проблемы, касающиеся нововведений, как управление инновационными процессами в образовательном учреждении (Н.В. Коноплина, В.П. Кваша, М.М. Поташник, Г.М. Тюлю, Т.И. Шамова), соотношение традиций и инноваций, критерии оценки новшеств, готовность и отношение учителей к инновациям (К. Ангеловски, Л. А. Коростылёва), подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности (Л. С. Подымова, В. А. Сластёнин), обоснование этапов и закономерностей инновационных процессов в образовательной деятельности (Н. Р. Юсуфбекова и др.).

Анализ работ в области педагогической инноватики показывает, что новшества, нововведения, инновационные процессы имеют своих носителей, педагогов, которые вносят в педагогическую действительность конструктивную новизну и тем самым выступают творцом или модификатором новшества. Таким образом, инновационная деятельность учителя предполагает не простое тиражирование педагогического опыта, а характеризуется проявлением творчества, индивидуальности учителя.

Нововведение в специальной литературе часто отождествлялось с инновацией и определялось двояко: как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику (А.И. Пригожин). В исследовании Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина нововведение рассматривается как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества. Инновационный процесс связывается с переходом в качественно новое состояние, с ревизией, а порой и с пересмотром устаревших норм и положений [11, 16]. При этом понятие «новое» используется в качестве стержневого понятия в педагогической инноватике и означает «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный» (Словарь С.И. Ожегова). В этой связи Л.С. Подымова и В.А. Сластенин говорят о двух типах нового: нечто впервые созданное и новое, имеющее примесь старого, соединение которых дополняет прежнее знание (11, 19).

К новому в педагогике В.И. Загвязинский относит не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но и комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющие в изменяющихся условиях эффективно решать задачи воспитания и образовании [12, 5-14].

Таким образом, дифференцируя понятия «новое», «новшество» и «дидактическая система учителя» как результат инновационной деятельности учителя, приходим к выводу о не идентичности данных понятий. Дидактическая система учителя развивается в ходе инновационной деятельности, характеризуется новизной и обеспечивает решение образовательных задач. Вместе с тем, предложенный учителем новый метод или прием составляет лишь операциональный компонент дидактической системы учителя.

В ряду родовых понятий дидактической системы учителя выступает педагогическая технология учителя, получившее широкое распространение в педагогической науке и практике в связи с включением учителей и школ в инновационный процесс. Разведение понятий «дидактическая система учителя» и «педагогическая технология» требует обращения к анализу последнего. Часто педагогическая технология употребляется в значении способа выполнения учебных задач, основанный на определенном алгоритме, программе, системе взаимодействия участников педагогического процесса: содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько), оптимальный способ действия в заданных условиях (А.М. Кушнир), процессуальная часть дидактической системы (М.А. Чошанов). Существует подход, в котором педагогическая технология определяется как проект, модель или система совместной деятельности учителя и учащихся и средств обучения (М.М. Левина, В.М. Монахов, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин). Таким образом, педагогические технологии включаются в дидактическую систему учителя как часть в целое.

В педагогической практике, учебно-методической научно-педагогической литературе дидактическая система учителя часто употребляется как синоним понятия «методическая система». Что касается взаимосвязи и соотнесенности дидактической и методической систем учителя, считаем, что они взаимосвязаны между собой и соотносятся как общее и часть. Методическая система рассматривается как подсистема дидактической и соотносится с конкретной предметной областью.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что существующие в педагогической науке и практике понятия «дидактическая деятельность учителя», «педагогический опыт учителя», «технология учителя», «инновационная деятельность учителя», «дидактическое новшество», «методическая система учителя» не являются тождественными феномену «дидактическая система учителя».

Таким образом, историко-педагогический контекст понятия «дидактическая система учителя» показывает, что рассматриваемый феномен профессионально-педагогической деятельности до сих пор не имел строгого научного обоснования и существовал на уровне обыденного сознания. Широко употребляемые в педагогической теории и практике понятия «дидактическая деятельность учителя», «педагогический опыт учителя», «инновационная деятельность учителя», «технология учителя», «методическая система учителя» не отражают исследуемое явление в целостном виде.

В периоды обострения кризиса в отечественном образовании под влиянием политических, социально-экономических факторов активизировалась гуманистическая педагогическая мысль, складывались теоретико-практические предпосылки становления исследуемого понятия. Возникшее на современном этапе развития школьного образования противоречие между значительным интересом педагогической практики к данному феномену и его теоретической неразработанностью послужило стимулом к обоснованию дидактической системы учителя в рамках нашего исследования.

Список литературы

1. Шамова Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М.: Педагогический поиск, 2001. – 76-171.

2. Левитес Д. Г. Теоретические основы моделирования образовательных технологий в условиях последипломного образования педагогов: дис. … д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 375 с.

3. Плотникова И. В. Дидактическая система формирования рационального подхода к учебной деятельности студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 1998. – 22 с.
4. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М.: изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
5. Генике Е. А. Могут ли быть новаторы против новаций?: [об индивидуальной дидактической системе учителя] / Е. А. Генике // Вестн. Том. пед. ун-та. – 1998. – Вып. 4. – С. 38-43.
6. Болотов В. А. Теория и практика реформирования педагогического образования в России в условиях социальных перемен: автореф. дис. ...докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2001. – 48 с.
7. Педагогическая энциклопедия. – М.: Сов. Энциклопедия, 1964 – 1967, Т. 3. – С. 210-211.
8. Исмаилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта / Ф. С. Исламшина // Вестник Московского ун-та. сер. 14. Психология, 2000. – № 2. – С. 16-27.3. 148).
9. Ирхина, И. В. Дидактическая система учителя: концепция и технология развития: монография / И. В. Ирхина. – Белгород: БелГУ, 2005. – 216 с.
10. Турбовской Я. С. Методологические и прикладные аспекты проблемы изучения и обобщения педагогического опыта / Я. С. Турбовской. – М. : АПН СССР, НИИ общ. педагогики, 1987. – 33 с.
11. Сластёнин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А.Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. –С. 75
12. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5-14.

PHENOMENONLOGICAL ANALYSIS OF TEACHERS?EDUCATIONAL SYSTEM IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

I. V. Irhina

Belgorod State University

e-mail: Irhina@bsu.edu.ru

The article deals with the research of the concept «teachers? educational system». The teachers? educational system as essence and phenomenon is considered in the context of professional pedagogical activity. The analysis and comparison of the concepts «teachers? pedagogical experience», «innovated teachers? activity», «educational technology», «teachers? metodics system» are emphasized.

Key words: teachers? educational system, phenomenonlogical analysis, professional pedagogical activity.

УДК 301:517

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

В. С. Шилова

Белгородский государственный университет

e-mail: shilova@bsu.edu.ru

Статья направлена на выявление сущности и особенностей методов социально-экологической диагностики студентов, необходимость которой обусловлена подготовкой учащейся молодежи к оптимальному взаимодействию с природной средой в рамках избранной профессии. В статье определена сущность диагностики в области социально-экологического образования студентов, установлены и раскрыты основные группы методов.

Ключевые слова: социальная экология, образование, студенты, диагностика, методы диагностики, реализация методов.

Важнейшей проблемой современного высшего образования выступает проблема качества обученности и воспитанности студентов. Это относится ко всем направлениям профессиональной подготовки, включая и аспект взаимодействия студентов с окружающей природной средой, образованию в этой области. Последнее обусловлено необходимостью формирования готовности всех людей к установлению оптимальных социально-экологических отношений, соответствующей компетентности.

Составной частью процесса определения качества является диагностика состояния обследуемого объекта. Наши исследования позволили выявить сущность и особенности одного из рассматриваемых ее видов. В общем плане **диагностика в области социально-экологического образования учащейся молодежи**, включая и студентов, предполагает целенаправленное определение состояния подготовленности студентов к оптимальному взаимодействию с природной средой, к образованию подрастающего поколения в области социально-экологических отношений, обусловленной педагогическими, психологическими, социальными и социально-экологическими факторами. Педагогический фактор предполагает сформированность необходимых социально-экологических знаний, социально-экологических умений, творческого и эмоционально-ценностного отношения к природной среде; общих педагогических основ. Психологический фактор означает сформированность знаний и умений в области общей и возрастной психологии; ориентированности в вопросах психологии отношения к природе (Ясвин В.А., Дерябо С.Д.); поведения и деятельности в ней. Социальный фактор предусматривает сформированность знаний, умений, навыков, направленных на выявление социальных условий, влияющих на характер взаимодействия личности с природной средой; особенностей макро- и микросреды, закладывающей основы социально-экологической культуры(1). Экологический фактор предполагает подготовленность студентов к осуществлению оценки качества окружающей среды (мониторинг, контроль, моделирование).

Диагностика обученности студентов в области социально-экологического образования учащейся молодежи является комплексной, предполагает наличие научных знаний естественных и гуманитарных наук, интегрированных областей науки. К ним в данном случае следует отнести: экологию, природопользование, географию, педагогику, психологию, социальную экологию; представление о методах исследования этих наук, а также специфических методах диагностики. Цели разрабатываемой диагностики – педагогические, методика осуществления носит сложный, комплексный характер, предполагает использование методов всех необходимых в данном случае наук.

Объект диагностики – образование студентов в области взаимодействия общества с природой в процессе овладения ими избранной специальностью. Предмет ди-

агностики – состояние подготовленности студентов к социально-экологическому образованию учащейся молодежи. Содержанием диагностики выступают различные аспекты, как собственно социально-экологического образования студентов, так и подготовка студентов будущих педагогических специальностей к образованию в области социально-экологических отношений в условиях образовательных учреждений. В силу этого содержание разрабатываемой нами диагностики включает два основных блока, отличающихся между собой конкретным наполнением. Раскроем их.

Основной блок:

– социально-экологическое образование студентов: социально-экологические знания, социально-экологические умения, социально-экологическое творчество, социально-экологические ценности;

– подготовка студентов к СЭО школьников: социально-экологические знания школьников, социально-экологические умения школьников, социально-экологическое творчество школьников, социально-экологические ценности школьников.

Вспомогательный блок:

– общая педагогика, частные методики, экологическая педагогика;

– общая психология, возрастная психология, экологическая психология.

Первый блок – основной – включает в себя содержание социально-экологической науки и образования школьников в области окружающей среды. Он направлен на определение социально-экологических знаний и умений, творческого и эмоционально-ценностного отношения самих студентов, поскольку расширяет базовую культуру личности во взаимоотношениях с природной средой, заложенную в средней школе; укрепляет созидательную позицию в социально-экологических взаимодействиях; формирует убежденность в необходимости дальнейшей гармонизации социоприродных отношений. Компетентность в вопросах социальной экологии позволит студентам формировать соответствующие знания в условиях общеобразовательных учреждений. Этому будет способствовать и второй компонент основного блока – педагогический, раскрывающий основы социально-экологического образования школьников: его целевой, содержательный и процессуальный элементы. В связи с чем необходимым выступает определение уровня усвоения студентами сущности и содержания этих элементов.

Другой блок рассматриваемой диагностики является вспомогательным и представлен знаниями и умениями в области общей и возрастной психологии, методики географии, истории и других частных методик, вопросами экологической педагогики и психологии. В этот блок включены и социологические знания, раскрывающие функции общества по отношению к природе, в том числе и правовой аспект, а также краеведческие знания и умения, отражающие особенности взаимодействия местного населения с окружающей их природой.

Подытоживая, подчеркнем, что диагностика в области социально-экологического образования является сложным, многокомпонентным по содержанию процессом определения разносторонней готовности учащейся молодежи к взаимодействию со средой, к образованию в этой области других слоев населения, к самообразованию. В социально-экологической диагностике распознаются различные характеристики обучающихся на когнитивном, деятельностном и личностном уровнях; определяется отношение социума к проблемам взаимодействия общества с природой в глобальном, региональном и локальном масштабе; выявляются особенности педагогического процесса, направленного на формирование социально-экологической готовности; устанавливаются необходимые условия, влияющие на выделенные параметры. Например, определяя готовность студентов к социально-экологическому образованию школьников, следует выявить состояние их теоретической подготовленности; отношение к природной среде; условия его оптимизации; связи с различными компетентными социальными структурами; личную причастность каждого студента к практической созидательной деятельности в природе.

Методы диагностики в области социально-экологического образования учащейся молодежи

Ранее отмечалось, что диагностика включает в себя не только содержание, но и соответствующие методы. Под **методами социально-экологической диагностики** нами понимаются способы выявления основных элементов ее содержания, определения сущности и особенностей каждого из них в соответствии с заранее установленными критериями, показателями и уровнями. Состав методов социально-экологической диагностики представлен способами социальной, психологической, педагогической и экологической диагностик. При этом отбор искомых методов из этих групп осуществлялся путем выявления наибольшей представленности какого-либо из методов в каждой совокупности.

Покажем их.

Исходные методы диагностики СЭОС:

– методы социальной диагностики: выборка, анализ документов, наблюдение, опрос (анкетирование, интервьюирование), математические методы;

– методы психологической диагностики: наблюдение, эксперимент, опрос (анкетирование, интервьюирование, беседа), анализ продуктов деятельности, моделирование, математические методы;

– методы педагогической диагностики: наблюдение, самонаблюдение, тесты, опрос (анкетирование, интервьюирование, вопросники);

– контент-анализ, социометрия, эксперимент, анализ результатов деятельности, математические методы, моделирование;

– методы экологической диагностики, моделирование, мониторинг (наблюдение, оценка, прогноз), математические методы.

Выделенные диагностики, конкретные методы каждой из них, позволили определить совокупность методов диагностики СЭОС:

– мониторинг (наблюдение, оценка, контент-анализ, прогноз);

– опрос (анкетирование, беседа, интервью, тестирование);

– математические методы, статистические методы, определение совокупности;

– моделирование (аналоговое, логическое, мысленный эксперимент).

Резюмируя изложенное, приведем мнение Загвязинского В.И., который справедливо настаивает на необходимости учета в педагогических исследованиях ряда принципов: учета непрерывного развития; развития исследуемых явлений; выделения основных факторов, определяющих результаты процесса; учета объективной противоречивости явлений; единства логического и исторического; концептуального единства исследования; постоянного соотнесения достигнутого существующего и должного, остающегося в перспективном единстве исследуемого нами учебного и воспитательного процессов; системный подход (2). Учет этих требований, а также принципа оптимального сочетания различных методов исследования, позволит плодотворно решать исследовательские задачи на каждом этапе, включая и диагностический.

Реализация отдельных методов диагностики СЭОС

Выделенные и охарактеризованные методы диагностики СЭОС требуют их апробации в опытно-экспериментальной работе. Покажем реализацию отдельных методов. Один из методов первой группы – мониторинга – *наблюдение*. При его использовании необходимо учитывать принципы эффективности: длительности, систематичности, разносторонности, объективности, массовости. Технология наблюдения включает следующие общеизвестные шаги: определение целей и задач, выделение объектов, разработка схемы наблюдения; фиксация результатов; обработка данных (Подласый И.П., Загвязинский В.И., Кузьмина Н.В. и др.) (2).

В соответствии с этим и с предметом настоящего исследования раскроем каждый из шагов.

I. Цель наблюдения.

1. Естественно-научный блок.

Задачи наблюдения:

– определение мотивации студентов в области взаимодействия общества с природой;

– выявление состояния информированности студентов в области социально-экологических взаимодействий (актуальный уровень социально-экологических знаний обучающихся);

– определение актуального уровня сформированности умений студентов в области взаимодействия с природой (социально-экологические умения);

– установление уровня творческого и эмоционально-ценнностного отношения студентов к природе.

2. Психолого-педагогический блок.

Задачи наблюдения:

– становление мотивации деятельности студентов в системе социально-экологического образования школьников;

– определение у студентов уровня сформированности знаний в области социально-экологического образования школьников;

– определение у студентов уровня сформированности умений в области социально-экологического образования школьников;

– установление уровня отношения студентов к решению задач социально-экологического образования школьников (репродуктивный, поисковый, творческий);

– выявление состояния эмоционально-ценностного отношения студентов к социально-экологическому образованию школьников.

II. Объект наблюдения – образованность студенческой молодежи в сфере социально-экологического образования школьников.

В качестве объекта наблюдения выступают студенты БелГУ педагогических специальностей. Поисковый этап эксперимента включает в себя студентов ГГФ 4 – 5 курсов.

III. Виды наблюдения – прямое, т.е. непосредственное изучение объекта наблюдения, и косвенное, осуществляемое путем самообразования студентов в рассматриваемом контексте.

IV. Время и место проведения наблюдения – занятия в студенческих группах ГГФ по курсам «Педагогика», «Социально-экологическое образование школьников», «Экологическая педагогика и психология».

V. План наблюдения.

При его составлении учитывалось замечание Шевандрина Н.И., подчеркивающего, что наблюдение наиболее эффективно в следующих ситуациях:

– получение сведений о психическом явлении в «чистом» виде;

– сбор первичной информации, не требующей большой выборки исследуемых объектов;

– оценка фактов, полученных с помощью других методов;

– проверка рекомендаций и т.п.(4).

В нашем исследовании предполагается осуществить сбор первичной информации об отношении студентов к необходимости социально-экологического образования школьников на мотивационном, когнитивном и деятельностном уровнях. В связи с этим поиск осуществлялся на 4 и 5 курсах ГГФ в процессе изучения эколого-педагогических курсов. Предметом наблюдения в данном случае выступает вербальное и невербальное поведение группы во время занятий.

VI. Форма фиксации – таблица.

Показатели в таблицах по каждому из компонентов являются примерными, зависят от конкретных условий каждого этапа исследования. Обработка полученных данных осуществляется с помощью общепринятых в педагогике статистических методов.

Тесно связан с наблюдением и другой метод первой группы – *оценивание* (оценка, рейтинг). Этот метод выступает как разновидность косвенного метода, основанного на суждении компетентных судей. Необходимым компонентом метода является шкала оценки. В соответствии с предметом нашего исследования фрагмент шкалы представлен следующим образом.

Таблица 1

Примерная шкала оценки подготовленности студентов к СЭОШ (1-10 баллов)

№	Показатели шкалы	Балл
1	Интересуются социально-экологическими проблемами	
2	Испытывают потребность в их решении	
3	Выражают желание решать социально-экологические проблемы на местном уровне	
4	Ставят цель связать свою жизнь с социальной экологией	
5	Не интересуются социально-экологическими проблемами	
6	Не чувствуют ответственности за состояние окружающей природной среды	
7	Считают, что все люди должны участвовать в решении проблем взаимодействия общества с природой	

Обработка результатов осуществляется путем распределения баллов в соответствии со степенью значимости каждого суждения для экспертного судьи. Затем выстраивается шкала оценки. С целью получения более полной информации в контексте предмета исследования считаем необходимым предложить респондентам шкалу самооценки. Обработка собранного материала осуществляется по аналогии с обработкой экспертной оценки.

Вторая группа методов в диагностике, как уже отмечалось, включает в себя различные способы опроса. Среди них большое распространение получило *анкетирование*. В основу анкеты для студентов, используемой в настоящем исследовании и позволяющей диагностировать состояние их подготовленности к СЭОШ, положены результаты исследования Акимова Г.В.(5). Приведем фрагмент примерной анкеты.

Анкета. **Студенты о подготовке учителя к СЭОШ (5 курс начало учебного года).**

Уважаемые студенты!

Просим Вас ответить на несколько вопросов, связанных с профессиональной подготовкой учителя. Ваши ответы помогут усовершенствовать учебный процесс.

Внимательно прочитайте вопрос и на отдельном листе, указав номер вопроса, запишите свои ответы. Отвечайте последовательно, не пропуская вопросов, и по возможности конкретно.

Благодарим Вас за участие!

1. Как Вы оцениваете в целом подготовку учителя к СЭОШ, которую Вы получаете в вузе (очень хорошо, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно)?

2. Что, по Вашему мнению, является главным в подготовке учителя к СЭОШ?

3. На что еще нужно обратить внимание в такой подготовке.

4. Как Вы думаете, будут ли у Вас трудности в работе по реализации задач СЭОШ (да, нет, не знаю)?

5. Если трудности будут, то каков, по Вашему мнению, характер этих трудностей (что именно)?

6. С какими трудностями в работе столкнутся Ваши сокурсники?

7. Изменилось ли Ваше представление о СЭОШ за время обучения (да, нет, не совсем)? И др.

Анкеты позволяют выявить у студентов состояние общей педагогической под готовки, вторые – их готовность к СЭОШ.

Следующим методом второй группы диагностики обученности студентов в области социально-экологического образования школьников выступает *тестирование*. В соответствии с общим алгоритмом составления тестов (Кузьмина Н.В. и др.) разрабатывалось их содержание и особенности в рассматриваемом контексте. Алгоритм включает в себя: цель педагогического исследования, его задачи, объекты, материал, на котором строится задание. Более подробный перечень этапов приводит Майоров А.Н., в частности: определение целей тестирования, определение ресурсных возможностей разработчиков, отбор содержания материала, конструирование технологической матрицы и ее экспертиза, составление тестовых заданий и их экспертиза, Построение выборки для апробации заданий и тестов, компоновка заданий для апробации, апробация тестовых заданий, определение и расчет показателей качества тестовых заданий, отбраковка заданий и составление теста, апробация теста, определение и расчет показателей теста, составление окончательного варианта теста, стандартизация теста, нормирование теста, оснащение теста (6)

При прохождении выделенных этапов нами принимались во внимание и определенные требования: содержательной валидности, т.е. соответствие содержанию обучения, отображенного в логической структуре и выраженного определенными учебными элементами; простоты, т.е. в одном тесте должна быть одна задача данного уровня; определенности, т.е. необходимости ясного и недвусмысленного формулирования задачи теста, обеспечивающего его общепонятность для испытуемых; однозначности этапа, в котором должно содержаться полное и правильное решение (или варианты решений) задачи (7).Следует добавить, что в рассматриваемой нами диагностике предполагается разрабатывать тесты достижений, которые являются традиционным инструментом измерений в системе образования.

Итак, в соответствии с предложенным полным алгоритмом (Майоров А.Н.) и требованиями покажем примерные тестовые задания для системы диагностики в сфере социально-экологического образования учащейся молодежи.

Цель тестирования – оценка подготовленности студентов в области социально-экологического образования школьников.

Уровень использования – профессиональные нужды.

Ресурсные возможности – ориентация на статистические методы оценивания. Необходимость в специалистах, занимающихся статистической обработкой результатов.

Отбор содержания – осуществляется в соответствии с блоками содержания диагностики социально-экологического образования студентов. Основной блок: социально-экологические знания и умения, опыт творческого и эмоционально-ценностного отношения студентов к природе; компетентность студентов в сфере социально-экологического образования школьников.

Технологическая матрица (таблица детализации, тестовая решетка) – составляется на основе курсов для студентов «Социальная экология» и «Социально-экологическое образование школьников».

Таблица А

Тестовая решетка курса «Социальная экология»
(Ситаров В.А., Пустовойтов В.В. Социальная экология. – М., 2000)

№	Содержание курса	Количество вопросов
1	Введение	2
2	Социально-экологическое взаимодействие и его субъекты	6
3	Глобальные социально-экологические проблемы	3
4	Экологическая этика	3
5	Экологическая культура	2
	Итого:	16

Таблица Б

Тестовая решетка курса «Педагогические основы социально-экологического образования школьников»

№	Содержание курса	Количество вопросов
1	Введение	2
2	Социально-экологические представления в истории философской мысли	38
3	Социально-экологические идеи в истории педагогической мысли	85
4	Социально-экологическое образование школьников: сущностно-целевой аспект	13
5	Содержание социально-экологического образования школьников	14
6	Процесс социально-экологического образования школьников. Технология формирования содержания социально-экологического образования школьников	12
	Итого:	164

Составление тестовых заданий и их экспертиза.

К настоящему времени проблема тестирования разработана достаточно полно. Особое внимание ученые обращают на необходимость соблюдения различных требований. К числу обязательного минимума требований к составлению тестовых заданий А.Н. Майоров, например, относит: наличие инструкции, текст задания или вопрос, правильный ответ. Именно эти требования учитывались при составлении заданий разрабатываемых нами тестов и в соответствии с тестовой решеткой. К сказанному добавим, что основными функциями настоящего тестирования, помимо собственно контролирующей, выступают образовательная, воспитательная и развивающая. Тестовые задания составлены таким образом, чтобы студенты из их содержания получали необходимую информацию, расширяющую научное мировоззрение, влияющую на совершенствование умственных и практических действий, личностных качеств. Приведем пример тестовых заданий.

Базовый блок. Тестовые задания к курсу «Социальная экология»

Введение.

1. Продолжите предложение (выберите вариант)

Социальная экология – это наука о.....
1. Природных условиях и ресурсах
2. О чистоте общественных отношений
3. О взаимодействии общества с природой
4. О взаимодействии живых организмов со средой

(о взаимодействии общества с природой) (3)

2. Укажите предмет социальной экологии:

1. Взаимодействие общества с природой
2. Взаимодействие человеческих организмов со средой обитания
3. Взаимодействие животных организмов с окружающей средой

(взаимодействие общества с природой) (1)

Выполнение тестовых заданий первого блока закладывает основы выполнения заданий второго блока. Они разработаны в соответствии с содержанием курса «Педагогические основы социально-экологического образования школьников» (8). Детализация тестов представлена в таблице «Б».

Подытоживая, отметим, что отраженные в статье особенности исследуемой нами диагностики требуют дальнейшего своего изучения, выявления новых ее методов, приемов и средств.

Список литературы

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая диагностика – М., 1996.
2. Загвязинский В.И.Учитель как исследователь – М., 1980.
3. Подласый И.П. Педагогика – М., 1996.
4. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Кузьминой Н.В. – М., 2002.
5. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании – М., 1995.
6. Акимов В.Г. Социальная психология образования – М., 2000.
7. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования – М., 2000.
8. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии – М., 1989.
9. Гузеев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология – М., 2000.
10. Шилова В.С. Педагогические основы социально-экологического образования школьников. – Белгород, 2008.

METHODS SOCIAL-ECOLOGICAL DIAGNOSTICS: ESSENCE AND PARTICULARITIES TO REALIZATION

V. S. Shilova

Belgorod State University

e-mail: shilova@bsu.edu.ru

The article is directed on discovery of essence and particularities of the methods social-ecological diagnostics student, which need is conditioned by preparation student youth to optimum interaction with natural ambience within the framework of elected to professions. Essence of the diagnostics is determined In article in the field of social-ecological formation student, are installed and reveal; open main groups of the methods.

Key words: social ecology, formation, students, diagnostics, methods of the diagnostics, realization of the methods.

УДК 37.013

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

С. И. Тарасова

Белгородский государственный университет

e-mail: tarasova@bsu.edu.ru

В статье исследуется культурологический аспект народной педагогики, анализ которого строится на осмыслении логической цепочки: культура – народная культура – народная педагогика. Культура рассматривается как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда. Народная культура как форма духовной культуры заключает в себе мир духовного опыта народа, соединяющий в себе народную педагогику, народное искусство, традиции, обряды, обычаи. Народная педагогика раскрывается как совокупность накопленных педагогических знаний и опыта народа, выраженных в культуре определенной эпохи и определенного общества (народной культуре) и выступает как феномен народной культуры и компонент всей системы культуры.

Ключевые слова: культуросообразность педагогической науки, культура, народная культура, народная педагогика.

Анализ культурологического аспекта народной педагогики предполагает осмысление логической цепочки понятий: культура – народная культура – народная педагогика.

В качестве отправной точки для анализа нами определена идея о культуросообразности педагогической науки. Педагогика на разных этапах развития социума отражала и отражает определенный уровень развития культуры, в пространстве которой реализуется взаимодействие формирующейся личности с обществом. Педагогические факты и явления в рамках общефилософского понимания культуры анализируются с учетом социальных и культурных процессов в прошлом, настоящем и будущем [3, 5].

Не менее значимой для нашего исследования является идея о целостном образе жизни, в рамках которого формируется, функционирует и видоизменяется соответствующая система социализации и межпоколенной трансмиссии культур (И.С. Кон). В этом ключе народная педагогика выступает как часть комплекса основной сферы жизнедеятельности (культура, труд, быт и т.д.) народных масс (в социологическом аспекте) или этнической группы (в этнографическом аспекте), не отрываясь от особенностей той системы культуры, частью которой она является.

Культура, как сложное междисциплинарное общеметодологическое понятие, не имеет исчерпывающего определения. В настоящее время насчитывается свыше пятисот определений культуры. Одно из них дано в Российской педагогической энциклопедии: «Культура – исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [4, 486]. В нашем понимании культура выступает как специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе.

Изучение различных аспектов культуры по результатам философских исследований позволяет сделать вывод о том, что в широком смысле это понятие характеризует то, что создано человеком во всех социальных сферах: экономической, политической, духовной и др. В узком смысле культура выступает как средство, процесс и результат деятельности человека.

Анализ культурологических исследований позволил выявить три ведущих направления в изучении культуры – структурное, функциональное, историческое. В рамках первого направления определены следующие структурные подсистемы культуры: материальная и духовная (Францев Г.), художественная (Арзаканьян Ц.Г.), социально-поведенческая и жестово-мимическая культуры (Соколов Э.В.) и др. В ряде исследований выделяют материальную, социально-экономическую, интеллектуальную, эстетическую и другие культуры. В ходе социологических исследований культуры определены следующие структурные подсистемы: культура первичного производства, жизнеобеспечения, соционормативная культура, гуманитарная культура (Землянских С.Д.).

Материальная культура является фундаментом культуры общества. В ней принято выделять (Каган М.С.) предметно-продуктивную – результаты материального производства (продукты питания, художественные изделия, украшения и т.п.) и технико-технологическую – средства труда, приемы рационального производства, постройки, оружие, животные, одежда, предметы быта и т.п.

Духовная культура выступает жизненным центром общества. Она включает вековые достояния народной жизни, труда и духовности, нормативные типы личности, язык, литературу, искусство, науку, религию, общество и государство, народ. Духовная культура общества сложилась и существовала к началу XX века в двух основных формах: высокой культуры (изящное искусство, классическая музыка и литература создавались и потреблялись высшими слоями общества) и народной культуры (принадлежала низшим слоям общества).

Народная культура, как мир духовного опыта народа, соединяет в себе народную философию, народную педагогику, народное искусство, традиции, обряды, обычаи (см. схема 1).

Схема 1. Структура народной культуры

Целостность мира народной культуры заключается в невозможности разъединить его отдельные понятия и явления на части, разделить духовную и материальную

культуры, разорвать цепь времен и поколений. Народная культура – это мир, в котором находился человек с момента своего рождения, воздух, которым он дышал, атмосфера высокой нравственности, проявляющая себя во всем, это внутренняя и внешняя культура чувств и духовность. У народа имеется целостное устойчивое представление о духовности, нравственности, морали. Духовность русского человека связывается с традиционной народной этикой, выражающейся, прежде всего, в ненасилии, во внутренней чистоте, умиротворенности, скромности, послушании. Она характеризуется бескорыстием, свободой, эмпатией, взаимной поддержкой, солидарными действиями, добротой, эмоциональностью, т.е. всеми теми качествами, которые возвышают человека над собственными индивидуально-эгоистическими, прежде всего, биологическими потребностями.

Основной массив народной культуры, осевшей на исторической территории Белгородской области, первоначально формировался в разных местах России, а уже потом был «пересажен» на историческую территорию. В этой связи здесь в силу геоисторических и экономических причин образовался неповторимый культурно-национальный комплекс, характеризующийся

особым южнорусским укладом народной жизни;

упорядоченностью пространства (обустройство его всеми доступными русскому человеку видами строений);

традиционным представлением о мире: земле, небе, человеке.

На географическом пространстве области народная культура приобрела то своеобразие, которое сформировалось на основе исторических событий последних 400 лет. Началом этих событий считается момент формирования Белгородской «Засечной линии», защищавшей новое государство, а завершением – образование России.

Особенность «залегания» и формирования культур, попавших на территорию «Засечной линии», характеризуется наличием:

культуры степняков и проживавших здесь народностей в V-XI вв.;

остатков культуры Киевской Руси;

завезенной вместе с переселенцами в XVI-XVII вв. культуры, образовавшей в результате диалогового взаимодействия русской, украинской, белорусской, польской, литовской по способу взаимодействия (точнее приспособления) с окружающей средой: климатическими условиями, местным ландшафтом;

сложившегося синтеза «новых» и «старых» культур [2, 63-64].

Особенности культурно-национального комплекса, а также широкий охват видов народной культуры, сохранившихся на территории области, открывает возможности изучения и систематизации народных традиций, сформировавшихся на исторической территории Белгородской области. В этой связи содержание народной культуры нами раскрывается через народные традиции исторической территории Белгородской области, которые по ведущей сфере духовной жизни нами объединены в три группы: религиозные, трудовые, праздничные (см. табл. 1).

Религиозные традиции народной культуры способствовали воспитанию религиозности, набожности у русского человека. Вера крестьянина в Богосотворенность мира, в то, что все происходящее осуществляется по воле Божьей, но не помимо человека, формировала его как человека, нашедшего в христианстве духовно-нравственную опору своей деятельности в хозяйстве и быту.

Трудовые традиции народной культуры приучали детей к систематическому труду, передавая все известные в крестьянском мире навыки, знания и уменья, способствовали формированию привычки трудиться, трудолюбию, почтение и уважение к труду, ответственность за порученное дело.

Праздничные традиции сохраняли и передавали от поколения к поколению духовно-нравственные заповеди крестьянского мира о труде, земле, всем окружающем мире. В целом, традиции духовного воспитания в русской народной педагогике аккумулируют многовековой опыт и мудрость народа, отражают содержание духовного воспитания в русской народной педагогике.

Таблица 1

Классификация народных традиций

Религиозные	Трудовые	Праздничные
– материнская молитва; – крещение; – приучение к молитве; – исповедь и первое причастие; – посещение церкви; – «дедовское наследие»; – хождение на богомолье; – вкладывание своих средств в строительство церквей, монастырей; – участие детей в религиозной обрядовой жизни деревни; – церковные богослужения – молебны	– игра «в труд»; – поощрение желания ребенка трудиться; – приобщение детей к трудовым функциям; – уважительное отношение, любовь к крестьянскому труду; – «помочи»: «дожинки», «капустки», «супрядки»	1. Календарные: – Святки: колядование (славление), ряженье, гаданье, посеванье; – Масленица: печь блины, гостевание, катание с гор, на лошадях, кулачные бои, прощение прощения; – Пасха: катание яиц, гуляния (качели, хороводы, игры), трапеза, обход домов церковным причтом; – Троица: «завивание» – «развивание» березки, «кумление» – «раскумление», хороводы, гадания. 2. Местные: крестный ход, трапеза, гуляния, гостевание

Педагогический опыт и знания народа, выраженные в народной культуре через традиции, соединяет в себе народная педагогика.

Народная педагогика – это совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, сведений, умений и навыков, передаваемых преимущественно в устной форме. Как продукт исторического и социального опыта народных масс она проявляется в моральных законах и обычаях, закрепляя сложившиеся традиции. Существуя со времени возникновения человеческого общества, она впитала в себя вековые обычаи и требования к воспитанию детей. Народная педагогика предполагает передачу социального опыта, норм поведения, общественных традиций, той или иной идеологии. Ее памятники хранятся народом в созданных им сказках, легендах, эпосах, поговорках и пословицах, преломляются через призму национальных обычаев и традиций разных народов и, в конечном итоге, имеют цель целенаправленно воспитывать и обучать молодое поколение на лучших традициях народа.

На современном этапе в науке наблюдается отсутствие единства в толковании понятия «народная педагогика», которое понимается как: совокупность педагогических взглядов, идей, эмпирических знаний, накопленных народом; многовековой воспитательный опыт народа или народно-воспитательная практика; синтез народно-педагогической мысли, эмпирических народно-педагогических знаний и воспитательной народной практики; наука о народном воспитании. Эта неоднозначность в толковании народной педагогики свидетельствует о развитии науки и, по мнению В.С. Болбаса, на современном этапе изучения этнопедагогики вполне допустима [1, 43]. В связи с этим, а, также принимая во внимание особенности накопленной народом педагогической мудрости (возникла и развивалась на основе размышления, осмысления и обобщения поступков отдельных людей; включает в себя вековые обычаи и требования к воспитанию детей; предполагает передачу эмпирических знаний, умений, навыков, социального опыта, норм поведения, традиций), разделяя точку зрения Г.Н. Волкова, считаем возможным рассматривать народную педагогику как исторически сложившуюся совокупность воспитательного и социального опыта, норм поведения, общественных традиций, передаваемых из поколения в поколение в виде определенных требований к воспитанию молодежи.

Система воспитания русского народа была действенна в семье, т.к. ребенок дышал той атмосферой духовности, передающейся от стариков к детям, в которой находились его родители. Из мальчика всегда стремились воспитать мужчину, из девочки – женщину. Это была глубоко продуманная и испытанная среда обрядов и обычаев, сложенная веками. Каждая вещь имела свое место, каждое слово логически определено и нравственно взвешено, каждый шаг изучен и предусмотрен, под каждый помысел была подведена поощрительная или запретная черта. Семья в большинстве случаев давала и начальные знания письменной культуры, промыслов, рукоделия. Отец учил сыновей, а мать – дочерей. Усвоение знаний философского понимания реализовывалось через традиции, а основную учительскую роль играли старейшины рода. Культура народа замыкалась в едином круге взаимодействия народной философии и народной педагогики.

Для выявления традиционных методов и средств воспитания в русской народной педагогике нами были рассмотрены фольклорные, этнографические и другие исторические источники. В результате, в материалах русской народной педагогики были выделены и объединены в группы методы народного воспитания:

словом (назидание, благопожелание, убеждение, принуждение, порицание, упрек, запрет);

общественным мнением (одобрение, поощрение, благословение, намек, осуждение, внушение чувства страха, наказание);

трудом (показ, разъяснение, объяснение, упражнение, включение в деятельность);

религией (церковное богослужение, молитва, исповедь, пост, личный пример).

Анализ воспитательных возможностей средств и методов народной педагогики показал, что они сильны не научными аргументами и стройной системой доказательств, не обширными теоретическими обобщениями, а логикой быстрого оперативного реагирования, надежной тактикой действия, включением ребенка в деятельность, результатами положительного воздействия на психику воспитанников и идеями, отбираемыми и шлифуемыми народом в течение тысячелетий.

Таким образом, в результате осмысления логической цепочки: культура – народная культура – народная педагогика мы пришли к следующим выводам:

1. Системное исследование культуры немыслимо без изучения истории каждого из ее компонентов, в то же время нельзя обстоятельно изучить ту или иную «отрасль» культуры вне контекста всей системы культуры.

2. Народная педагогика является неотъемлемой частью культуры определенной эпохи и определенного общества; как таковой ей присущи основные свойства этой культуры.

3. Народная педагогика объединяет в себе педагогические знания и опыт народа, выраженные в культуре определенной эпохи и определенного общества (народной культуре) и тем самым выступает как феномен народной культуры и компонент всей системы культуры.

Список литературы

1. Болбас В.С. О понятиях и терминах этнопедагогики // Педагогика. – 2001. – № 1. С. 43.

2. Кичигин В.П. Народная культура юга России: Белгородская область. – Белгород, 2000. С. 63-64.

3. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования. Монография // Под ред. проф. Исаева И.Ф. – Белгород: Изд-во БелГУ, 1999. С. 5.

4. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1 – А – М. С. 486.

CULTUROLOGICAL ASPECT OF FOLK PEDAGOGY

S. I. Tarasova

Belgorod State University

e-mail: tarasova@bsu.edu.ru

This article views culturological aspect of folk pedagogy, the analysis of which is based on the conceptualization of the following logic chain: culture – folk culture – folk pedagogy. Culture is understood as a specific way of organization α development of human activity, presented in the form material or spiritual work. Folk culture as a form of spiritual culture includes the world of folk's spiritual experience which combines folk pedagogy, folk art, traditions, rites and customs. Folk pedagogy reveals as accumulated pedagogic knowledge α folk experience expressed in culture of a definite epoch α in definite society (folk culture) αas a phenomenon of folk culture α component of the whole cultural system.

Key words: cultural congruity of pedagogical science, culture, folk culture, folk pedagogy.

УДК 371.2

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

А. И. Ерёмкин

Белгородский государственный университет

e-mail: eremkin35@mail.ru

Цель образования оставалась всегда примерно одинаковой и сводилась к познанию законов окружающего мира. Весь объём знаний касался проблем земного и околоземного пространства, пока наука последних десятилетий не шагнула за пределы Биосферы. Кроме Плотного мира (Биосферы), стали предметом научного опыта Астральный мир (Психосфера), Ментальный мир (Ноосфера), Огненный мир (Духосфера), которые для жизни человека приобретают огромное, но еще недостаточно осознанное значение.

Ключевые слова: знания, образование, Биосфера, Психосфера, Ноосфера, Духосфера, индивидуальность, школа, жизнь.

История школы пронесла через бесконечную вереницу поколений людей, включаемых в различные способы трудовой и познавательной деятельности, огромное множество попыток найти самые ёмкие и необходимые для жизни объёмы, структуры, дозы знаний, включаемых в общее понятие «содержание образования». Перечислять их в данной ситуации дело достаточно долгое и потому почти бесполезное, поскольку не будет открыто ничего нового, что неизвестно науке. Но задуматься над тем, что познаёт человек – дело важное и заслуживающее внимания.

Главная цель образования оставалась всегда примерно одинаковой и сводилась к познанию законов окружающего мира. Этим, собственно, и занималась наука на протяжении долгих веков современной цивилизации. Весь объём образования касался проблем земного и околоземного пространства, пока наука последних десятилетий не шагнула за пределы Биосферы.

Кроме Плотного мира (Биосферы), стали предметом научного опыта Астральный мир (Психосфера), Ментальный мир (Ноосфера), Огненный мир (Духосфера), которые для жизни человека приобретают огромное, но ещё недостаточно осознаваемое значение. Содержание образования должно формироваться в зависимости от названных четырёх миров, в которых изначально живёт человек.

Современная школа, как и в далёком прошлом, уходящем в Древний Мир, решает задачи овладения информационным полем знаний, якобы необходимых для образованного человека. И весь строй педагогической мысли сосредоточен на том, чтобы ученик, а потом и взрослый человек как можно быстрее усвоил ту сумму знаний, которая нужна для осуществления производственного и познавательного процессов. Информационное поле знаниевого характера является самоценностным образованием. Принцип един во все времена: знание ради знания, якобы необходимого для будущей деятельности.

В этой ситуации ребёнок, а потом и взрослый превращается в сосуд, наполняемый огромным множеством знаний, которые в целом и составляют так называемый уровень образованности. Критерий один: чем больше знает человек, тем, значит, образованнее. Но уже на этой оценочной ступени информационный блок знаний не выдерживает критики: зачем нужен этот необъятный запас знаний тому человеку, которому в технологизированном мире приходится выполнять какую-то небольшую операцию? Она не требует ни идеального знания законов природы и общества, ни объяснения причинно-следственных связей истории человечества, ни раскрытия лингвистических и литературоведческих тонкостей творчества, ни проникновения в мировоззренческие особенности философских и религиозных учений.

Чистейший примитивизм убивает идею образования и превращает «школу обучающую» в «школу информирующую». Это заметили педагоги и психологи конца XIX – начала XX веков и пришли к выводу о необходимости внедрения практических

методов обучения. В результате, информационно-образовательный блок знаний разделился на два: теоретический и практический. Размежевание произошло также по характеру образовательных учреждений, среди которых выделились классические (гуманитарные) и реальные (технические) гимназии. Не заметив этого разделения, современная школа остаётся в плену информационного блока знаний, растущего не по дням, а по часам. И до тех пор, пока школа не выйдет на уровень отдельных блоков знаний, она будет ощущать своё бессилие перед задачей подготовки образованных людей. Нужно чётко осознавать: школа не универсум, в котором всем и всё даётся в одинаковых количествах. Важно понять, что каждый человек – индивидуальность, наделённая в этом материальном мире своей конкретной миссией и своими особыми задачами. Разделив образование на четыре названных уровня, школа сразу бы изменила свою судьбу. Она стала бы соответствовать мирам знаний, которые своими путями уже врываются в современную жизнь.

Универсализм, всеобщность пришли с идеей равенства и братства, привнесёнными в жизнь идеями революционного преобразования мира, идеями социализма и коммунизма. На социальном уровне этого добиться, наверное, можно (хотя пока не удалось), но на индивидуальном уровне эта идея близка к абсурду. Не может быть равенства в том мире, который приближается к Тонкому, находящемуся в области психосферы. Признание того факта, что во Вселенной имеется Мир Тонких материй, позволяет задуматься над идеей его проявления.

Прежде всего, возникает вопрос: почему в мире образования так велик объём биосферного образования и так узок блок знаний, напрямую направленных на изучение и развитие психики человека? А психика – это прежде всего эмоционально-чувственная сфера, соприкасающаяся с областью астрального мира. Его центром у человека является сердце. И невольно напрашивается вывод: если информационный блок знаний направлен на развитие разума, то для развития сердца должен служить блок знаний эмоционально -чувственного содержания. Его средствами можно назвать все явления природы, произведения искусства, литературы и, самое главное, индивидуального творчества человека, способствующие развитию его чувств.

Через эти средства появится возможность прикоснуться к душе человеческой. И.В. Кириевскому, пожалуй, одному из первых удалось приблизиться к пониманию сути этого уровня образования. Он предложил идею «целостного живого знания», суть которого включает в себя развитие всех способностей души, основанных на поиске христианской правды. Разрабатывая понятие «правды-истины» как импульса, возбуждающего эмоционально- чувственную сферу человека, он избрал метод «вхождения в познание» всем существом и прежде всего сердцем.

Сердце, душевность, забытые рационалистической школой, перестали быть областью человеческого мира, незаслуженно оставлены без внимания в самые лучшие годы человека – в детстве и юности. Здесь, собственно, и потерян «человек чувственный», и ему на смену пришёл «человек рациональный». Причём, потеряв сферу Тонкого мира – психосферу, он «проявил» огромную долю разума, в результате чего и вышел за пределы границ «человека разумного». Разум победил чувства!

Блок знаний, имеющих отношение к Психосфере, является непременным условием продвижения в иной, более сложный и утонченный мир – ментальный, известный под названием Ноосферы. Ноосфера – это область ума, интеллекта, имеющая напрямую выход к Божественному Разуму. Она представляет собой необычную структуру, состоящую из энергетических зарядов знаний, накопленных на протяжении чрезвычайно долгой истории человечества. Знания формировались во времена далеких цивилизаций, достигая в каждой из них величайших успехов в области познания мира. Но каждый этап познания приближал человека к катастрофе, к разрушению и даже уничтожению мира. Проходили тысячелетия, прежде чем зарождалась новая цивилизация, начинался следующий виток её развития, совершенствования и в конце концов очередного умирания. Единственное, что оставалось всегда – это Ноосфера, или Банк Данных. Из него, собственно, и черпается соответствующий

отдельному периоду цивилизации запас знаний, носящих как житейский, так и научный характер. В нём заложены все те «открытия», которые делают люди в области самых различных способов совершенствования и улучшения своей жизни, в том числе и научно-технических новаций, ведущих к следующему разрушению и уничтожению мира. Остановить этот процесс уже невозможно, ибо рождаться, развиваться, совершенствоваться, создавать новое, слабеть и умирать – это «Колесо Жизни».

Зная об этом Законе, образование может оказаться полезным для будущей жизни: сократить сроки между разрушением старой и возникновением новой цивилизации в результате использования таких ноосферных знаний, которые будут служить миру истинно разумного человека. Ведь разум должен подсказать ему пагубность многих деяний, которые свершаются на уровне так называемого научно-технического прогресса. Какой же это прогресс, если всё, что делается человеком: техника, производство, одежда, пища, транспорт, жилье, обработка земли, проникновение в тайны Космоса – это всё во вред, а не на пользу человеку? Кто назвал этого человека разумным, если он создаёт способы обогащения незначительной части населения, а остальная его часть всё больше и больше нищенствует и умирает от голода и болезней?

Область знаний научного (ноосферного) характера должна служить интересам разумного человека. Для изучения этой области знаний необходимо создать особую школу, статус которой достигнет пределов чувственной (сердечной) и интеллектуальной (разумной) сфер. Отбор этих знаний должен осуществляться особенно тщательно. Важно выработать, с одной стороны, соответствующие критерии разумности и пользы этих знаний для человека и человечества; с другой, критерии нецелесообразности и запрета использования тех из них, в которых заложена идея разрушения.

В качестве примера можно привести два полярных явления, известных современной науке. Они касаются области энергетики, так важной для жизни человека. На одну чашу поместим энергодатели, показавшие свой норов, типа атомных электростанций, несущих человеку и человечеству в тысячу раз больше вреда, чем пользы. На другую чашу весов отберём открытые русскими учёными торсионные генераторы энергии, получающие электричество из окружающего пространства. Они не нуждаются ни в топливе, ни в ядерной энергии, ни в воде, ни в запасах земных недр, поскольку принцип их действия совершенно иной. Более того, эти генераторы не нуждаются в какой-либо проводящей системе в виде проводов, трансформаторов, столбов и т.д. Ведущие учёные-атомщики и современное российское правительство в угоду бизнесу замораживают эти проекты в течение многих десятилетий.

Такое явление характерно не только для так называемого технического прогресса, но и микробиологического, достигшего особо высокого уровня в области генной инженерии. Только здесь, наоборот: если в энергетике замораживаются проекты, то в микробиологии даётся жизнь античеловеческим идеям. Чего стоит только одна идея клонирования человека! Забыв о том, что человек – это духовно-душевное существо, наделённое Божественной энергией и разумом, получившее особую житейскую миссию – созидание, наука продвигает идею искусственного выращивания человека или иного существа из клетки в пробирке ли, в живом организме ли – всё равно. А где же тайна Божественного сотворения человека, момент «вдуновения духа» в человеческое тело? Кем станет это создание, если не животным, не кентавром или иным звероподобным, совершенно неодухотворенным и бездушным существом? На что, кроме разрушения, оно способно?

Знания любого рода по Закону Магнита черпаются из Ноосферы. Так, например, во сне была послана таблица элементов Д.И. Менделееву. Но для какой цели это знание нужно, решает человек, решает наука, руководствуясь уровнем духовности тех, кому она служит. От целей государства зависит и характер научного знания. Известно, что уникальные методы оздоровления человека ложатся «под сукно», а некоторые разрушительные технологии находят применение в жизни.

В системе знаний, накопленных человечеством и хранящихся в Высших сферах, имеется ещё один блок, названный знаниями Огненного Мира, т.е. духовного мира. К этому миру знаний был ближе всего период русской действительности, который относится к дохристианскому и начальному христианскому времени. До тех пор, пока знания имели одну направленность – Божественную, они и были духовными. Все последующие времена стали разрушительными для этого блока знаний. Но только в наше время, быть может, и появляется вновь возможность заговорить о рождении нового знания – знания космического, общечеловеческого.

Уже сегодня в детской и юношеской среде нет-нет, да и встречаются молодые люди совершено «закрытые» для современного информационного знания, построенного на предметной системе обучения. Есть среди них такие, кто не постиг ни таблицы умножения, не решил ни одной учебной задачи, не выполнил ни одного домашнего задания, ни в школе, ни в вузе, но в то же время успешно проходят ступени образования. Не зная ничего из школьной и вузовской программы, как это требуется стандартами, они обладают удивительными знаниями житейского, технического (компьютер, автомобиль), а также социального порядка.

Данное явление можно расценивать по разным критериям. Во-первых, это реакция человека на клеточном (генетическом) уровне на разрушающую силу предметного знания, которым пронизаны все ступени современного образования. Эту реакцию можно рассматривать как отторжение организмом того энергетического поля, которое создано всеми достижениями нынешней индустрии образования. Во-вторых, названный факт может быть оценён как появление людей иной культуры, совершенно по-другому, чем мы, понимающих своё назначение в этом мире. Их цель – не накопление и не использование (хотя она и так не используется) получаемой в учебных заведениях информации, а создание нового вида деятельности, связанного с областями иного, постиндустриального мира. Это живой робот в действии, лишённый той области знания, которая стала характеристикой сознания современного человека. Подсознательные накопления души являются источником их деятельности. В-третьих, возможен вариант появления людей новой цивилизации, называемой в восточной культуре Сатия Юга, т.е. власть духа. Одухотворённость, освобождение этих людей от скверны нашего разрушительного мира, мира власти тьмы (Кали Юги) и есть явление будущей жизни, присланной для спасения нашей цивилизации от разрушения.

Общий уровень знания духовного мира отличается своей возвышенностью, обожествлённостью и созидательностью. Это знание признает Законы и заповеди, присланные нам в Библейских скрижалях и в учении Иисуса Христа, которое ещё не исчерпало себя, не стало предметом жизни и деятельности современных людей. Причём это не обязательно деятельность чисто религиозного плана, ибо мир образования в учреждениях культового характера также загружен социальными проблемами, как и в обычных школах. Душа человеческая ищет выход к вершинам невидимого, духовного плана. Он проявляется в сохранении ясности помыслов, в стремлении к служению другим людям, в очищении земли от мерзостей «цивилизации».

Характерно, что среди молодых людей всё больше таких, которые чётко осознают свою особую предназначенность в этом мире. Они готовят себя к будущему, к служению, к миссии. Уровень их мировосприятия и воззрения на мир отличается от бытующего настроя на материальное богатство, получаемое любыми средствами. Забота о человечестве – их главный признак деятельности, главная направленность идей и мыслей.

Рассмотренные четыре блока знаний являются реальностью времени, ибо именно они соответствуют стихиям Огня, Воды, Воздуха, Земли, в которых живёт человек. И если внимательно присмотреться, то и души человеческие соответствуют этим стихиям, о чём знал ещё Аристотель. В своей стихии живёт каждый человек, находя в ней свою суть, свою индивидуальность, своё отличие от других и, если угодно, свою гениальность. Отсутствие науки, изучающей эти стихии, лишает школу воз-

можности определять причастность учащейся молодёжи к стихиям, в которых они должны черпать необходимые для себя силы. Неумение пользоваться такой образовательной культурой в нашей стране обрекает школу на отставание и регресс.

Следует обратить внимание на некоторые особенности человеческого мира, давно замеченные и зафиксированные в человековедении: а) чем больше получает человек информации, тем меньше знает; б) чем меньше сведущ человек в так называемой системе знаний, тем легче он понимает то, что не могут понять многие, хорошо знающие предмет размышления; в) чем меньше человек зациклен на стандартах или догмах, тем быстрее он становится творческой личностью (33). Для сравнения можно представить такую статистику: сколько в стране стало учёных, написавших диссертации, но не сделавших ни малейшего прибавления к новому научному знанию, ограничившись только вторичными и ниже следующими достижениями? А это и есть тупиковый путь информационного знания, ведущий к разрушению, а не к созиданию.

Над миром образования, таким образом, нависает густая тень мнимого образования или образования, уводящего человека от истинного его назначения. Истинное же назначение образованного человека – это творчество. Нет людей бездарных, есть запущенные и не открывшие свою индивидуальность. Школа в этом деле играет свою весьма пагубную роль. Забить голову, якобы нужными знаниями, не дать проявиться талантам человека можно легко. Поэтому школе будущего следует всегда помнить о своём главном назначении – помогать Природе, а не вредить ей в развитии человека.

Очень важным обстоятельством пагубного действия школы является разрозненность знаний. Названные четыре блока знаний должны даваться в единстве, а не в предметной разобщённости, как это практикуется сегодня. В природе всё находится во взаимосвязи. Нет отдельно существующих наук и учебных предметов, типа биологии или физики, языка или литературы, истории или географии. Есть Законы Природы – общие и универсальные, которые едины как для животного и растительного миров, так и для человека. Значит, надо в школе давать знание этих Законов, а не сведения об их частичных проявлениях.

Интегративность, межпредметность, внутрипредметность, взаимосвязь, увязка и много других явлений подобного рода известно в педагогике с древнейших времён. Однако ни одно из них не срабатывает в должной степени, поскольку изначально нарушено целостное восприятие Природы. Разделив любой предмет, явление или вещество, как, например, «вода» на множество научных дисциплин (математика, физика, химия, биология, география и т.д.), наука не добилась того, чтобы информация о воде «сливалась» в одно целое знание, хотя бы в одном школьном предмете. Так и остаётся навечно отдельное физическое, химическое и другое знание о воде.

Необходимо изучать целостное явление (вещество, событие), ставшее предметом науки. Если нельзя это сделать в силу разобщенности научных дисциплин, научных знаний, то хотя бы в начальной школе надо давать это знание в целостном виде. Иначе всегда будет нарушаться дидактическое правило «от общего – к частному». Именно детство больше всего нуждается в целостности знания. Только общее знание явится своеобразным корнем, от которого впоследствии будут отходить отростки, ответвления самого различного рода. И такое «выращивание» знаний будет соответствовать законам Природы и педагогическому принципу природосообразности.

Известно, что наука, следовательно, и знание развивается по законам геометрической прогрессии во всех характерных для неё аспектах. В результате возникает всё большее утончение знаний и соответственно сужение областей их применения, специализации. Такое явление неизбежно, что в большей степени вызывает необходимость в том, чтобы заложить основательный фундамент общего знания о данном предмете, или, как было сказано, вырастить крепкий корень этого знания.

Современная школьная система направлена на то, чтобы дать человеку образование, отводя второстепенную роль воспитанию и развитию. Это пагубно сказыва-

ется на результатах всего школьного обучения. На самом деле, вся система обучения должна быть направлена на решение трёх основных задач. Одна из них напрямую связана с разумом человека. Обучение направлено на обогащение памяти системой знаний, обеспечивающих просвещение человека. Эти знания являются прямым путём в просвещённый мир, где современному человеку легко потеряться на раздорожье множества видов жизнедеятельности. Просвещение несёт ему сведения об окружающем мире с его природными, социальными и трудовыми законами, процессами, явлениями.

Вторая задача состоит в том, что такие знания должны носить широкий энциклопедический характер. Без них человеку невозможно жить, как водителю транспортного средства без знания правил дорожного движения. Просветить разум, наполнить кладовые памяти знаниями всеобщего характера – необходимая и посильная для школы задача.

Третья задача сводится к формированию мировоззрения, что также является непреложным смыслом школы. Все знания, составляющие святая святых человека – память – должны служить развитию его идей и идеалов, способствующих совершенствованию мира людей, Природы, Вселенной и Космоса. Для этого следует воспитывать в каждом ученике не политические и идеологические понятия, а развивать убеждения и взгляды космического уровня.

Каждый предмет, любая единица знания должны служить в школе именно для выполнения задач такого колоссального значения. Человек будущего мира – это не борец за идеалы кучки политиканов, а строитель общечеловеческого мира и, значит, мира Космоса. Качественный ценитель и хранитель такого рода знаний – сердце, где происходит осмысление и одухотворение знания. Здесь оно окрашивается в светлые тона, превращается в систему взглядов и убеждений, отсюда оно выходит в жизнь. Эти знания способствуют одухотворению человека, воспитанию в нём созидательных качеств, любви к окружающему миру. В них проявляется качественный результат, который в науке называется обобщённым понятием «воспитанность». Проживание полученных знаний, претворение их в дело, созидание мира является высшим мерилом образованности. Если первые два вида знаний способствуют развитию сознания человека, его разума, то последнее – его подсознанию, т.е. накоплениям души.

Список литературы

1. Аристотель. Политика. Соч. в 4 т.- М.: Изд-во «Мысль», 1984. – Т.4.
2. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. – М.: Республика, 1994.
3. Вернадский В.И, Биосфера и ноосфера. – М.: Наука, 1989.
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Изд-во АСТ,2001.

THE CONTENT OF EDUCATION AND TEACHING PROBLEMS

A. I. Eryomkin

Belgorod State University

e-mail: eremkin35@mail.ru

The formation purpose remained always approximately identical and was reduced to knowledge of laws of the visual environment. The volume of knowledge concerned problems of terrestrial and circumterrestrial space until the science of last decades has not stepped out of Biosphere limits. Except the Dense world (Biosphere), the Astral world (Psychosphere), the Mental world (Noosphere), the Fiery world (Spiritosphere) have become a subject of scientific experience. They get huge, but still insufficiently realised value for human life.

Key words: knowledge, education, Biosphere, Psychosphere, Noosphere, Spiritoosphere, individuality, school, life.

УДК 376.64

О ПРЕПОДАВАНИИ КЛАССИЧЕСКИХ ЯЗЫКОВ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ БЕЛГОРОДЧИНЫ

А. М. Болгова

Белгородский государственный университет

e-mail: bolgova@bsu.edu.ru

В работе обобщены материалы о преподавании классических древних языков (латинского и греческого) в Белгороде, начиная с 1990-х гг. Охвачено как среднее звено (гимназии, школы), так и высшее (университеты). Большое внимание уделено роли и значению древних языков в гуманитарном образовании.

Ключевые слова: древние языки, Белгород, гимназия, университет.

С конца 1980-х гг., в результате начавшихся изменений в сфере образования, началось возрождение некоторых элементов традиционного классического образования. Как только оказались снятыми запреты на специализацию в школах, началось возвращение в школу древних языков – главного элемента и квалификационного признака классического образования.

В 1989 г. в Ленинграде (Санкт-Петербурге) открылась первая «новая» классическая гимназия, в программу которой латинский и древнегреческий языки вошли как основные предметы[2, 274-281]. Одновременно начались подвижки и в сфере высшего гуманитарного образования.

В новых исторических условиях в России, как и в Европе, вести речь о восстановлении системы классического образования в ее прежнем виде уже невозможно или почти невозможно. Об этом говорит и тот факт, что до сегодняшнего дня по всей России классических гимназий, полностью основывающихся на старых учебных планах, возникло и существует менее десятка.

Поэтому для ревнителей классицизма оказалась более приемлемой формула «элементы классического образования».

Этими элементами, внедряющимися с рубежа 80-90-х гг. в различные типы учебных заведений, являются:

– университетская подготовка, включающая древние языки, классическую древнюю историю, римское право, историю античной литературы и др. специальные курсы, а также дисциплины специализации;

– археологическая практика в античной экспедиции (классическая археология);

– гимназические курсы древних языков, интегративный курс античной истории и культуры в старших классах.

С начала 90-х гг. в Белгородской области постепенно также стали происходить изменения, приведшие к появлению в среднем звене и расширению в высшем звене преподавания классических древних языков.

В звене высшего образования единственным вузом, где было возможно вести речь об элементах классического образования, был БГПИ. В Белгородском государственном педагогическом институте в эти годы шел сложный процесс превращения его сначала в педагогический университет (с 1994 г.), а затем – в Белгородский государственный университет (с 1996 г.). В классическом университете классические языки должны были занять более подобающее им место.

В БГПИ латинский язык издавна преподавался как общепрофессиональная дисциплина на факультетах русского языка и литературы (ныне филологическом), иностранных языков (ныне романо-германской филологии). С 1993 г. к ним добавился юридический, а с 1996 г. медицинский.

Наиболее близкая к традиционной концепция преподавания древних языков постепенно реализовалась на историческом факультете. В конце 1994 г. в рамках кружка античной истории и археологии здесь начались первые занятия латинским

языком, которые вел только что вернувшийся из аспирантуры МПГУ и защитивший кандидатскую диссертацию преподаватель кафедры всеобщей истории Н.Н. Болгов.

С 1995/1996 учебного года латинский язык по новому учебному плану стал преподаваться студентам исторического факультета уже на постоянной основе. Однако, преподавание было поручено по формальным признакам кафедре французского языка, что сводило его исключительно к филологическим аспектам.

С 2001 г. преподавание латинского языка на историческом факультете перешло к кафедре всеобщей истории. Это совпало с началом подготовки специалистов-историков классического профиля. Изменение концепции преподавания выразилось в привнесении историко-культурологического материала, в постижении исторических реалий через язык и его термины. Для историков-классиков открылись возможности более глубокой специализации, начатой у них в 2004 г.

Латинский язык изучается последние годы историками-специалистами (специальность 030401.65) как годовой курс в течение 2 и 3 семестра с последующей сдачей экзамена.

С 2006 г. был изменен профиль подготовки учителей истории (специальность 050401.65), дополнительной специальностью у них стали иностранные языки. Латинский язык занял свое место среди учебных дисциплин в 1 семестре.

Таким образом, обе специальности, реализуемые в настоящее время на историческом факультете, имеют в учебном плане достаточное количество часов по латинскому языку.

Переход на многоуровневую систему подготовки (бакалавр-магистр) был осуществлен кафедрой всеобщей истории в 2008 г., когда состоялся первый выпуск бакалавров. В этом же году открылась магистерская программа «Классическая и византийская традиция» (направление подготовки 030400.68; руководитель – д.и.н. Н.Н. Болгов), в рамках которой важное место заняли латинский и древнегреческий языки.

В рамках аспирантской подготовки по специальности 07.00.03 – всеобщая история (история древнего мира), открытой кафедрой в 2005 г., с 2006 г. начались аудиторные и внеаудиторные занятия обоими классическими языками для аспирантов.

Кроме того, в рамках проблемной группы «Классическая и византийская традиция» проводятся и индивидуальные занятия и консультации по древним языкам для студентов, занимающихся научно-исследовательской работой по соответствующим темам.

Преподавание древнегреческого языка на историческом факультете отличалось большими сложностями. В 1996/1997 учебном году здесь работал кружок по изучению языка для студентов. В его работе приняло участие 10 человек. В 1997/1998 гг. работал факультатив древнегреческого языка.

В 2001/2002 гг. древнегреческий язык изучался в течение 5 и 6 семестров историками-классиками, но в дальнейшем его преподавание не получило продолжения в связи с изменениями учебного плана, а часы на изучение классических языков были объединены в пользу латинского языка.

В других университетах России ситуация с древними языками для историков в значительной степени схожая, но есть и некоторые отличия. Так, на историческом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова существует специальная кафедра древних языков (кроме аналогичной межфакультетской). Здесь занятия ведутся с 3 по 9 семестр объемом по обоим языкам более 350 аудиторных часов [1, 81].

Вторым факультетом, издавна связанным с древними языками, является филологический. На латинский язык здесь выделяется значительное количество часов, и факультет в основном ведет эти занятия с помощью своих штатных преподавателей (за исключением 2000/2001 учебного года, когда привлекались преподаватели кафедры всеобщей истории).

В течение 1994-1996 гг. на филологическом факультете работал факультатив «Основы древнегреческого языка». В его работе приняло участие в общей сложности 8 студентов. С 1997 г. этот факультатив был введен в расписание на 1 курсе. Вел заня-

тия заведующий кафедрой всеобщей истории Н.Н. Болгов. Собрав в начале семестра 25 слушателей, факультатив сохранил до конца занятий 10 человек. В 1998/1999 г. факультатив посещали 3 студента, после чего он прекратил свою деятельность.

Открывшийся в 2001 г. социально-теологический факультет предоставлял большие возможности для преподавания древних языков. На вновь созданной кафедре христианской истории и антропологии (ныне кафедра теологии) развернулось преподавание латинского языка в течение 1 и 2 семестров и древнегреческого в течение 3 и 4 семестров. С 2001 г. эту работу вел Н.Н. Болгов, а с 2004 г. частично, с 2007 г. полностью – доц. А.Г. Чередниченко, окончивший в свое время Харьковский Национальный университет. Особенностью факультета является византийский вариант греческого языка, который преподается наряду с классическим вариантом, а также преподавание древнееврейского языка.

В 1995 г. предпринимался также проект факультатива по латинскому языку для студентов естественно-географического факультета, но он не был реализован по формальным признакам (несоответствие документов на право преподавания). В этой связи нельзя не заметить, что преподававшие латынь на историческом факультете в 1997-2001 гг. специалисты имели диплом по специальности «французский язык»; никаких сертификатов или свидетельств на преподавание древних языков у них не было. В России в 90-е гг. вообще имелось лишь две кафедры классической филологии и несколько образовательных центров, таких как «Греко-латинский кабинет» в Москве.

Предпринимавшиеся в 90-е годы попытки устройства «коммерческих» курсов древних большого успеха не имели. Организованные в рамках БГПУ в 1995 г. таковые набрали лишь одного слушателя; состоялось несколько занятий. В том же году были объявлены курсы древних языков при Областной научной библиотеке, но необходимого минимума слушателей они не собрали, что отразило, по всей видимости, прагматические установки потенциальных слушателей.

Ныне в БелГУ латинский язык изучается на историческом, филологическом, социально-теологическом, юридическом, медицинском факультетах, ф-те романо-германской филологии; древнегреческий – на СТФ (для студентов) и историческом (для магистрантов и аспирантов).

Реально достижимые цели и задачи изучения древних языков для гуманитарных специальностей классического университета заключаются ныне в следующем:

– выработка филологической культуры в работе над текстом, над историческим источником на языке оригинала;

– овладение навыками логического разбора предложения, узнавания форм по существующим моделям, быстрой и осмысленной работы со словарем;

– осознанное (через знание языков) понимание латинских и греческих основ современной научной, учебной, социально-политической терминологии;

– помощь в освоении других иностранных языков и повышении грамотности в русском языке;

– знакомство с письменными памятниками античной культуры, с международными «крылатыми» выражениями, формулами, терминами т т.д.;

– как итог – приобщение к классической европейской традиции интегративным образом, так как классические древние языки аккумулируют в себе базовый культурный и научный потенциал цивилизации, их изучение носит четко выраженный фундаментальный межпредметный характер.

Среднее звено системы образования – школы и гимназии – являются очень важным пропедевтическим звеном в плане изучения древних языков. Нет необходимости говорить о важности изучения классических языков для знания русского языка, новых европейских языков, а также для общего гуманитарного и культурологического профиля.

Город Белгород по историческим меркам недавно стал центром области (1954), и в нем на протяжении большей части его истории не было учебных заведений (за исключением церковных), в которых преподавались бы древние языки. Учительский институт, созданный здесь одним из первых в России (1876) таких дисциплин не предусматривал.

Таблица 1

Учебный план Учительского института

Высочайше утвержденная, 31 Мая 1872 года, таблица числа недельных уроков в Учительском Институте				
	К л а с с ы			
	I	**II**	**III**	**Всего**
Закон Божий	2	2	1	5
Русский язык и церковно-славянское чтение	5	5	2	12
Арифметика и алгебра	5	4	2	11
Геометрия	2	2	1	5
История	3	2	1	6
География	2	2	1	5
Естествознание	4	5	1	10
Черчение, рисование, чистописание	5	4	1	10
Педагогика и дидактика	-	2	2	4
Пение (по два часа в неделю вне классного времени)	-	-	-	-
Гимнастика (ежедневно по часу вне классного времени)	-	-	-	-
Всего	28	28	12	68

Лишь классические гимназии (прежде всего, Белгородская мужская гимназия герцога Эдинбургского) могли до 1918 г. выполнять свои функции по формированию основ классического образования, однако, после Октябрьской революции древние языки надолго покинули средние учебные заведения региона.

В июне 1994 г. преподавателем БГПУ Н.Н. Болговым был проведен мониторинг востребованности преподавания древних языков, прежде всего латинского, в школах и гимназиях г. Белгорода.

Необходимо отметить, что в то время почва для подобных инноваций была в определенной степени подготовлена тем, что с 1989 г. в целом в стране началось достаточно широкое провозглашение школ гимназиями и лицеями. Появилась возможность корректировать учебные планы. Возникло определенное понимание того, что древние языки занимают важное место в процессе реформирования отечественной школы.

В нескольких школах г. Белгорода идея встретила определенный интерес. Однако, к непосредственному введению латыни в расписание многие школы оказались не готовы. Так, в гимназии № 1 предпочли направлять учащихся в университет (БГПУ) для освоения основ языка по медико-биологическому профилю. Похожая ситуация сложилась и в гимназии № 3.

Интерес к латыни возник и в школе-гимназии № 22, однако, практическое начало преподавания в то время здесь не осуществилось по организационным причинам – нехватке специалистов, неудобству расположения школы в Южном микрорайоне и др. Лишь в 1996 г. факультативно латынь появилась в этой школе, и в дальнейшем периодически возникая и исчезая из расписания, она присутствует в концепции гимназии и в стратегических планах этого учебного заведения.

Таким образом, в 1994 г., первой в городе, целенаправленно и системно к преподаванию латинского языка приступила гимназия № 2. Это стало возможным при содействии и непосредственной помощи тогдашних заместителей директора Л.Н. Соловьевой и Э.Г. Работяговой (ныне – директор гимназии). Курс получил название «Введение в латинский язык и античную культуру» (преподаватель Н.Н. Болгов). Была выбрана следующая модель преподавания: один 10-1 и один 11-й классы полу-

чили латынь в основное расписание в объеме 1 час в неделю. Курс был рассчитан на создание определенного комплекса культурных и лингвистических представлений. Он был тесно связан межпредметными связями с курсами истории, иностранных языков (а в гимназии их два: немецкий и английский), русского языка и литературы. Такие межпредметные связи позволили не только активизировать уже имеющиеся знания, но и значительно повысить общекультурный уровень учеников.

Четыре года работы по этой модели (1994-1998 гг.) позволили констатировать общее позитивное отношение учащихся к данной дисциплине. Как правило, лучшие успехи обнаруживали те, кто хорошо занимался иностранными языками и историей. Живой интерес и желание сделать самостоятельное сообщение вызывали материалы по истории культуры, включенные в уроки. Явного скепсиса в отношении латинского языка среди учащихся не наблюдалось.

Вместе с тем, далеко не все родители отнеслись положительно к этому проекту. Потребовалось два родительских собрания, на которых родителям разъяснялась роль латинского языка в образовательном пространстве современного гуманитарного образования. Основные сомнения возникали в практической направленности данной дисциплины и в возможности утилитарного применения полученных здесь знаний. Через несколько месяцев это отношение сменилось преимущественно на нейтральное, и проблем больше не возникало.

За годы преподавания языка в гимназии пять классов прошли через этот эксперимент. Многие ученики по окончании обучения поступили в БелГУ преимущественно на факультеты Романо-германской филологии и исторический, что убеждает в правильности выбранной модели внедрения древних языков в среднюю школу.

В конце 90-х гг. делались и попытки организации курсов переподготовки учителей средних школ области по латинскому языку. Однако, по объективным причинам эта идея не реализовалась. Созданный вскоре Институт повышения квалификации и переподготовки специалистов остается благоприятным местом для приложения подобных усилий в современных условиях, десятилетие спустя.

В течение ряда последующих лет – 1999-2002 гг. – основное направление внедрения древних языков в среднее звено сосредоточилось на Шебекинской гимназии-интернате для одаренных девочек. Созданная там экспериментальная педагогическая площадка под руководством к.п.н. А.М. Болговой (кафедра педагогики БелГУ) включила древние языки как факультатив в программу обучения.

По ряду причин был выбран вариант проведения занятий в БелГУ, на кафедре всеобщей истории, куда ученицы доставлялись школьным автобусом два раза в месяц.

В течение учебного года им преподавались основы как латинского, так и древнегреческого языков. Несомненная польза знакомства с языками отмечалась как самими ученицами, так и учителями других предметов. Целый ряд выпускниц гимназии пополнил ряды студентов БелГУ – факультетов РГФ, СТФ, исторического и других.

В течение последнего десятилетия латинский язык преподавался в школе № 40 Старого Оскола, а также эпизодически возникал еще в некоторых учебных заведениях области.

По ряду причин – и прежде всего все еще актуальная проблема кадров – в последующие годы среднее звено образовательной системы области оказалось лишенным систематического преподавания древних языков, однако, необходимость их присутствия в той или иной форме ощущается на всех уровнях.

При решении задачи кадрового обеспечения древние языки должны не просто вернуться в школы и гимназии, они должны занять подобающее им в силу исторической традиции и роли в гуманитарном образовании место.

Место классических элементов в образовании равно месту хлеба в питании, отмечал в начале XX в. проф. Ф.Ф. Зелинский, декан историко-филологического факультета СПбГУ. Эту истину необходимо осознать новым поколениям.

Список литературы

1. Козаржевский А.Ч. Место древних языков в университетской подготовке историков-античников // Вестник древней истории. 1991. № 1. – С. 81.

2. О ее работе в первые годы см.: Жмудь Л.Я. Санкт-Петербургской классической гимназии – семь лет // Древний мир и мы. – Вып. 1. – СПб., 1997. – С. 274-281.

ABOUT EDUCATION OF CLASSICAL LANGUAGES AT SCHOOLS OF BELGOROD REGION

A. M. Bolgova

Belgorod State University

e-mail: bolgova@bsu.edu.ru

This article are present the materials about education of classical languages (Latin and Greek) in Belgorod since 1989-1990. Author research as a middle level (schools), as high level (university). A main opinion gives to role and place of classical languages in human education.

Key words: classical languages, Belgorod, gymnasium, university.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

УДК 37.0

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В РОССИИ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ (1755-1917 ГГ.)

И. Ф. Исаев

Белгородский государственный университет

e-mail: Isaev@bsu.edu.ru

В статье раскрываются социально- педагогические предпосылки и условия становления и развития профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. Обоснована классификация основных периодов развития исследуемого феномена, раскрыта роль выдающихся ученых, педагогов в формировании профессионально-педагогической культуры преподавателя, в развитии педагогики высшей школы. Проведен анализ отбора и аттестации профессорско-преподавательского состава в российских вузах.

Обоснована неравномерность и противоречивость становления профессионально-педагогической культуры, что являлось следствием проводимых реформ и контрреформ высшей школы.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура преподавателя, периодизация развития профессионально-педагогической культуры, уставы вузов, содержание высшего профессионального образования, единство учебной и научной деятельности преподавателя.

Исследование педагогических явлений и процессов предполагает их рассмотрение с точки зрения возникновения, становления и развития. Полнота исторического обоснования любого исследуемого феномена достигается за счет объединения таких аспектов исторического анализа, как генетический, сравнительно-исторический, культурно-исторический и биографический.

Генетический аспект исследования позволяет выделить основные периоды и этапы в становлении профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы, выявить ее сущностные характеристики и зависимости. Выявление тенденций в изменении исследуемого явления позволяет понять особенности внутренней структуры профессионально-педагогической культуры.

Сравнительно-исторический аспект исследования обеспечивает выделение общих и особенных характеристик профессионально-педагогической культуры на

разных этапах ее развития. Применение сравнительно-исторического подхода объясняет различия в содержании, формах и методах формирования профессионально-педагогической культуры в прошлом, настоящем и будущем, показывает возникновение и реализацию отдельных концепций педагогической культуры, раскрывает изменения в деятельности носителей педагогической культуры. Сравнительно-исторический анализ направлен на выявление причин ограниченности и односторонности педагогических теорий и концепций прошлого, он дает возможность определения путей их преодоления.

Культурно-исторический аспект исследуемой нами проблемы имеет принципиальное значение, так как он предполагает объективно-исторический, социокультурный анализ становления и развития профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза, при котором мы обращаемся к конкретному опыту вузов, результатам научных исследований, ретроспективному анализу собственной педагогической деятельности в контексте реально функционирующей общей и профессиональной культуры. Культурно-исторический подход в исследовании педагогической культуры является междисциплинарным и ориентирован прежде всего на использование данных истории философии, истории педагогики, истории психологии, истории науки в целом. Важнейшими признаками культурно-исторического анализа выступают такие его проявления, как обращение к исследованию педагогических ценностей, технологий; результатов педагогического творчества; анализу профессионально-педагогической культуры как специфической формы проявления общей культуры личности; изучение форм педагогического творчества, персонифицирующихся в личности и раскрывающих объективность социокультурного мира.

Биографический аспект направлен на изучение анализа деятельности конкретного ученого, педагога и мира педагогической действительности. Такой подход позволяет исследовать особенности профессионально-педагогической культуры личности в динамике, в ее индивидуальных характеристиках. В этой связи справедливо утверждение Б.Г. Ананьева о том, что «изучение личности неизбежно становится историческим исследованием не только процесса ее воспитания и становления в определенных социальных условиях, но и эпохи, страны, общественного строя, современников, соратников, сотрудников или, напротив, противников – в общем, соучастников дел, времени и событий, в которые была вовлечена личность».[1, 125] Актуальность и целесообразность биографического анализа подчеркивает и М.Г. Ярошевский, отмечая, что «историчны не только знания и способы их построения, какими они представлены в объективной логике науки. Сама личность ученого – историческая фигура. И не только в смысле обусловленности своей эпохой или в смысле зависимости от наличных средств познания, которые оказываются в ее распоряжении при входе в мастерскую науки. Исторична внутренняя структура личности, неотделимые свойства ее ума и характера» [6, 139].

Поэтому педагогическая культура не может быть понята вне социально-исторического контекста деятельности личности. Вот почему генетический, сравнительно-исторический и культурно-исторический аспекты анализа должны быть дополнены биографическим анализом, направленным на выявление содержательных, личностных характеристик профессионально-педагогической культуры.

Профессионально-педагогическая культура как социально-педагогическое явление возникает вместе с осознанием общественной природы воспитания, как понимание необходимости поиска эффективных способов передачи опыта от одного поколения к другому. Вместе с признанием социальной ценности труда преподавателя педагогическая культура функционирует как качественная, профессиональная характеристика его деятельности. С развитием высшего образования, с началом становления профессорско-преподавательского корпуса профессионально-педагогическая культура начинает выступать объективным показателем умелости, профессионализма, предрасположенности преподавателя к педагогической деятельности.

Истоки формирования культуры преподавателей высшей школы необходимо рассматривать с учетом реально складывающегося опыта деятельности вузов; анализа документов, регламентирующих учебно-воспитательный процесс и раскрывающих права и обязанности профессорско-преподавательского состава; уровня развития психолого-педагогической науки; конкретного вклада ее лучших представителей в развитие теории и практики высшего образования. Данная последовательность действий и определяет логику анализа процесса формирования профессионально-педагогической культуры.

В историко-педагогических исследованиях нет принятой периодизации развития российской высшей школы, что, безусловно, затрудняет анализ, выявление общего, особенного и единичного в ее становлении и функционировании. В работах историков и педагогов, исследующих проблемы высшей школы, С.М. Василейского, А.Е. Иванова, Е.А. Князева, Г.И. Щетининой и др. предприняты попытки анализа деятельности высших учебных заведений в периоды, обозначенные принятием университетских уставов. Мы разделяем эту точку зрения и в своем исследовании исходим из предположения о том, что именно факт принятия университетских уставов может быть положен в основу периодизации формирования основ профессионально-педагогической культуры преподавателей. Основания для такого утверждения следующие:

разработка и принятие каждого нового устава были связаны с серьезными событиями в жизни страны, в развитии ее экономики, политики, культуры и просвещения;

каждый новый устав университета вносил серьезные изменения в организацию учебно-воспитательного процесса, в права и обязанности преподавателей и студентов;

принятые первые уставы университетов послужили основой для разработки уставов других учебных заведений;

время принятия уставов университетов относительно равномерно распределено в период с момента возникновения первого университета в России до Октябрьской революции.

С учетом этих обстоятельств мы выделяем пять периодов:

1 период – 1755 – 1804 годы; 2 период – 1804 – 1835 годы; 3 период – 1835 – 1863 годы; 4 период – 1863 – 1884 годы; 5 период – 1884 – 1917 годы. При этом необходимо подчеркнуть, что эволюцию профессионально-педагогической культуры невозможно рассматривать в отрыве от периодов развития собственно высшей школы. Этим объясняется наше стремление к параллельному анализу двух педагогических проблем.

Возникновение первых учебных заведений в России было вызвано характером происходящих социально-экономических изменений в стране. Развитие новых экономических отношений, внедрение современных технологий производства объективно требовали притока образованных, квалифицированных работников. Появлению российских университетов, как научных и культурных центров, способствовали, в частности, открытия в отечественной науке, которая активно начинала входить в мировое научное пространство.

Высшее образование в России в своем становлении и развитии прошло те же этапы, что и в странах Западной Европы: возникновение специализированных профессиональных школ высшего порядка привело к формированию университетской системы, и на этой основе и параллельно с ней создавались и развивались различные типы высших учебных заведений.

Первый период развития высшей школы, становления основ профессионально-педагогической культуры преподавателей вузов России связан с созданием Московского университета в 1755 году, принятием и функционированием первого университетского устава. Официальные требования к профессионально-педагогической культуре преподавателей университетов, к их лекторскому, методическому мастерству излагались в Уставе университета, который представлял собой свод правил, положений, рекомендаций, регламентирующих организацию занятий, взаимоотношения преподавателей и студентов, их рабочее и свободное время.

Наиболее яркими чертами профессоров первых университетов были универсализм и энциклопедизм, как в области специальной, так и в педагогической деятельности. Этим отличалась педагогическая деятельность М.В. Ломоносова, его учеников, впоследствии – профессоров университета Н.Н. Поповского, А.А. Барсова и др. С точки зрения современных представлений о науке универсализм объясняется состоянием научных знаний в России того времени, их синкретичностью. Многие отрасли научных знаний еще не оформились в самостоятельные научные дисциплины, не существовало четких границ, отделяющих одну науку от другой, они переплетались не только с родственными науками, но и со стоящими далеко друг от друга.

Основными формами организации учебного процесса признавались лекции и диспуты. Однако в выборе содержания лекционного материала профессора серьезно ограничивались. Преподаватель не мог по своей воле избрать содержание лекционного курса или книгу отдельного автора для изучения со студентами, а лишь то, что ему было предписано Профессорским собранием (§ 8 Устава). Такая регламентация деятельности преподавателя естественно ограничивала возможности его педагогического творчества. При проведении лекций и диспутов от преподавателей требовалось, прежде всего, высокая культура речи, мастерство организации дискуссий, умение контролировать подготовленность студентов.

К этому времени появляются первые педагогические сочинения по вопросам семейного, школьного, юношеского воспитания, раскрывающие элементы педагогической культуры на обыденном уровне и воплощающие в себе – традиции, обычаи, мудрость народной педагогики. Педагогическая, научная деятельность таких ученых-просветителей, организаторов системы образования, как Епифаний Славенецкий, Симеон Полоцкий, В.Н. Татищев, Феофан Прокопович и др., послужила надежным основанием для развертывания системы высшего образования в России, реализации накопленного педагогического опыта в последующей работе высшей школы.

Наиболее ярким представителем отечественной науки, педагогической мысли XVIII века является М.В. Ломоносов, с именем которого связана целая эпоха в развитии высшей школы. И это лишь одна из областей научного знания, испытавшая на себе мощное, благотворное влияние великого ученого. Этот «первый русский университет», говоря словами А.С. Пушкина, являл собой высочайший образец профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М.В. Ломоносов высоко оценивал роль педагогического труда, считал его своей профессиональной обязанностью. Он видел успех педагогической деятельности в ее постоянном соединении и обновлении научной деятельностью и к тому же призывал своих коллег.

Второй период в истории становления высшей школы и профессионально-педагогической культуры преподавателей начинается с 1804 года, со времени принятия нового университетского Устава. Возникновение высших учебных заведений, активизация социально-экономических и политических преобразований в России – война 1812 года, восстание декабристов, побудили правительство к новым реформам высшего образования. В уставе рассматривались организационные, управленческие основы деятельности преподавателей и студентов, определялось содержание учебного процесса, впервые предлагалась система аттестации профессорско-преподавательского состава и повышения квалификации.

В данном уставе на Совет университета возлагались некоторые вопросы методической работы преподавателей, в частности, «изыскание способов к усовершенствованию преподавания наук в Университете и в училищах его Округа» (§ 58). Это одно из свидетельств того, что к этому времени отчетливо осознавалась потребность преподавателей в своем педагогическом росте. В уставе предлагалось проведение ежемесячных собраний профессоров и почетных членов под председательством ректора, на которых обсуждались новые сочинения, открытия, опыты и исследования.

Складывающаяся система аттестации профессорско-преподавательских кадров, зафиксированная в университетском уставе, предъявляла к преподавателям не только требования теоретического, но и педагогического характера, позволяющее судить о лекторском, ораторском мастерстве преподавателя, о практическом владении педагогическим искусством.

Лучшим традициям отечественной педагогики следовали многие преподаватели высшей школы. Высокая педагогическая культура отличала деятельность профессоров А.Ф. Мерзлякова, А.И. Надеждина, В.В. Петрова, М.Г. Павлова и др. Воспоминания студентов, специальные исследования раскрывают тонкости педагогической деятельности А.Ф. Мерзлякова – блистательного лектора, В.В. Петрова – мастера соединения лекционного преподавания с демонстрациями опытов, широким использованием наглядных средств обучения. [3]

Время второго периода, демократического в своей основе, оказало положительное влияние на судьбу высшей школы России. Однако уже в его недрах зрело недовольство распространением «вольного духа» в среде студенчества и передовой части профессуры. К университетскому уставу 1804 года появляется масса инструкций, дополнений, ограничивающих свободу деятельности университетов и послуживших сворачиванию атмосферы творчества, педагогического оптимизма, характерного для начала второго периода. Многие профессора, как это потом не раз получалось, вынуждены были уходить из вузов, в них все больше проникал дух консерватизма, карьеризма и угодничества.

Поэтому неудивительно, что в 1835 году появился новый общеуниверситетский устав, который может быть оценен как реакционный, открывающий начало *третьего периода* в развитии высшей школы. Данный устав практически упразднил автономию университетов, была ограничена выборность руководящего состава, усилен административный надзор за деятельностью преподавателей и студентов. Очень точно и образно передает ситуацию кризиса в образовании на общем фоне социально-политической нестабильности этого времени профессор Московского университета С.М. Соловьев: «Просвещение перестало быть заслугою, стало преступлением в глазах правительства: университеты подверглись опале; Россия предана была в жертву преторианцам; военный человек, как палка, как привыкший не рассуждать, но исполнять и способный приучить других к исполнению без рассуждений, считался лучшим, самым способным начальником везде; имел ли он какие-нибудь способности, знания, опытность в делах – на это не обращалось никакого внимания… все остановилось, заглохло, загнило» [4, 120]. Данная ситуация не могла не сказаться на атмосфере внутривузовской жизни, на отношении профессоров и преподавателей к своему профессиональному долгу, к повышению качества педагогической деятельности – утрачивались многие ценные достижения в сфере организации и руководства учебно-воспитательным процессом.

Развитие педагогической науки в рассматриваемый период оказывало влияние на становление педагогики высшей школы и определялось деятельностью выдающихся педагогов, просветителей, общественных деятелей, таких как К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Н.И. Лобачевский и др. Весьма примечателен тот факт, что гениальный русский педагог К.Д. Ушинский свою первую педагогическую статью «О пользе педагогической литературы» всецело посвятил проблемам становления педагогической культуры. На проблемы педагогической культуры К.Д. Ушинский смотрел как философ, педагог и психолог. В овладении культурой педагогического труда, по мнению К.Д. Ушинского, нельзя останавливаться только на личном, эмпирическом, может быть и ценном опыте, необходимо тесное единство теории и практики. «Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такою же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действи-

тельности, факт не может отказаться от мысли», – писал К.Д. Ушинский [5, 21]. Педагогическая культура в понимании К.Д. Ушинского – это овладение педагогическим опытом, основанным на данных философии, психологии, анатомии и др., процесс формирования педагогической культуры не может сводиться только к усвоению педагогических рецептов, он должен быть построен на глубоком, многостороннем знании теории.

Для деятельности преподавателя высшей школы актуальными были взгляды К.Д. Ушинского на сущность и природу процесса обучения, о механизмах восхождения от незнания к знанию, о сознательности и развитии путей активности обучаемых и т.д. К.Д. Ушинский считал, что «профессора, доценты, равно и те кандидаты, которые оставлены при университете, – могли бы руководить самостоятельными работами студентов, указывая им на источники, объясняя непонятное, просматривая сделанное. Тогда бы не выходили из университетов такие кандидаты, которые, просидев в университете четыре года, не прочли ни одной книги по предметам своего факультета и вынесли из университета только знание профессорских записок» [5, 73]. Самостоятельная работа студентов, по его мнению, должна занять значительно большее место в системе профессиональной подготовки. В процессе самостоятельной работы должны изучаться не только учебники, но и научные труды, первоисточники.

В научно-педагогической деятельности Н.И. Пирогова наиболее ярко проявились лучшие черты носителя высокой педагогической культуры. Сочетая в себе качества крупнейшего ученого-медика, педагога высшей школы, организатора народного образования, он увидел в вопросах воспитания и образования, по словам К.Д. Ушинского «глубочайший вопрос человеческого духа – вопрос жизни» разбудил «спавшую у нас до сих пор педагогическую мысль». В многочисленных педагогических статьях, посвященных общим вопросам образования и проблемам высшей школы, он изложил свое понимание целей, содержания деятельности высшей школы, определил круг требований, предъявляемых к деятельности вузовского педагога. Его интерес к высшей школе объясняется признанием высокого общественного предназначения профессоров и преподавателей, их вкладом в научный и общественный прогресс. По тому, какова атмосфера в университете, каков его духовный облик, можно судить о духе общества и духе времени. Н.И. Пирогов утверждал, что «общество видно в университете, как в зеркале и перспективе».

Четвертый период развития высшей школы и становления профессиональной культуры преподавателей ознаменован принятием нового университетского устава в 1863 году. Реформа высшей школы 1863 года являлась лишь одной из многочисленных правительственных реформ, проводившихся после отмены крепостного права, когда с особой силой обострились социально-экономические и политические противоречия в стране. По сравнению с предшествующим, новый устав был более прогрессивным. Профессорской корпорации представлялась некоторая автономия в решении вопросов учебно-воспитательного процесса и в управлении вузом. Было восстановлено право выбора ректора, право иметь университетский суд, который ограничивал вмешательство инспектора в жизнь студентов. Устав вместе с тем оставлял широкие права за попечителями учебных округов и министерством народного просвещения в решении университетских проблем.

Новый университетский устав обращал особое внимание на методическую готовность преподавателей к проведению практических занятий. Сама жизнь вносила коррективы в организационные формы обучения в высшей школе. Если на первых этапах развития высшей школы практические, лабораторные занятия были чаще исключением, чем правилом, то теперь такие формы организации учебного процесса получили постоянную прописку. Это обстоятельство ставило перед преподавателями необходимость разработки и освоения практических курсов, разработки технологии и методики их проведения.

В рассматриваемый период высшая школа была объектом внимательного изучения и анализа выдающимися педагогами Л.Н. Толстым, Д.И. Писаревым, П.Д. Юркевичем и др.

Пятый период развития высшей школы и становления основ педагогической культуры начинается с момента принятия общеуниверситетского устава 1884 года. Несмотря на то, что многие высшие учебные заведения имели собственные уставы, общеуниверситетский устав 1884 года был принят ими за основу при пересмотре имеющихся собственных уставов. Он отражал наиболее общие, характерные черты развития системы высшего образования. По сравнению с предшествующим уставом новый устав оказался более консервативным по своей сути, он был полным отражением развернувшейся идеологической реакции правительства.

Сложившаяся обстановка в вузах, неблагоприятный морально-психологический климат в педагогических коллективах, где процветали угодничество, подхалимство, запрет на педагогическое и научное творчество, подтолкнули многих известных и перспективных ученых, вузовских работников, студентов к выезду за границу, где им предоставлялась возможность дальнейшей работы или учебы. Надо иметь в виду, что покидала Россию наиболее талантливая часть ученых и студентов. И хотя число профессоров и преподавателей к концу XIX века значительно возросло, отток вузовских работников был весьма ощутим.

Ход преобразований, намечавшихся в высшей школе на рубеже XIX – XX вв., в значительной мере зависел от ее профессорско-преподавательского состава. Вместе с обновлением учебно-воспитательного процесса были предприняты меры по совершенствованию специальной и педагогической подготовки преподавательского корпуса. Была проанализирована деятельность института «профессорских стипендиатов» (аспирантов). Основная часть «профессорских стипендиатов» проходила подготовку в российских университетах, часть готовилась к научной и педагогической деятельности за рубежом. В начале XX века проблема «профессорских стипендиатов» привлекла особое внимание специалистов, ученых, общественных деятелей в связи с хронической нехваткой ученых и преподавателей высшей школы. А.Е. Иванов, исследуя данную проблему, приводит интересное утверждение профессора Демидовского юридического лицея В.Г. Щеглова о непопулярности и сложности научно-педагогической деятельности, очень актуальное и для сегодняшнего дня. «Научный труд, – пишет В.Г. Щеглов, – для многих талантливых молодых ученых ныне превратился в научный аскетизм. Посему и университетские кафедры и лаборатории значительно опустели, а научная работа в них увяла. Многие способные ученые работники ныне покидают университет, находя себе на других практических поприщах лучшее обеспечение и жизнь» [2, 213-214]. Весьма несовершенным был механизм отбора в «профессорские стипендиаты», профессора вузов были практически отстранены от участия в отборе наиболее достойных претендентов. В то время как они обладали необходимой компетентностью, опытом, знанием конкретных людей, способных к продолжению учебы в качестве «профессорских стипендиатов». Функции формирования состава будущих ученых и преподавателей безраздельно принадлежали министерствам и ведомствам, руководившим высшим образованием.

Получает дальнейшее развитие система научно-педагогической аттестации, которая стимулировала повышение профессионально-педагогической культуры. В это время основными показателями аттестации были: подготовка научных трудов, магистерских и докторских диссертаций, овладение мастерством в чтении лекций, проведении семинарских и лабораторных занятий. Об уровне мастерства судили прежде всего по содержанию и методике проведения лекций. Поэтому аттестация преподавательских кадров предусматривала чтение лекций с последующим анализом, оценкой и принятием соответствующего решения. Присвоение более высокого научного знания требовало и более высокого уровня педагогической квалификации и

мастерства. Однако отсутствие единых требований к научно-педагогической аттестации в вузах России вносило разнобой в оценке трудов соискателей ученых степеней и званий, препятствовало более интенсивному росту профессиональной квалификации преподавателей высшей школы.

В рассматриваемый период идеи педагогики высшей школы формировались под влиянием научно-педагогической деятельности известных педагогов – теоретиков, преподавателей высшей школы П.Ф. Каптерева, Д.И. Менделеева, П.Ф. Лесгафта, Л.И. Петражицкого и др.

Подводя итоги развития высшей школы и формирования основ педагогической культуры преподавателя, необходимо отметить следующее. Развитие системы высшего образования в дореволюционной России шло неравномерно и противоречиво. В процессе разрешения социально-педагогических противоречий и формировалась профессионально-педагогическая культура преподавателя. Об этом свидетельствуют синусоидальные колебания реформ и контрреформ высшей школы, когда периоды наиболее свободного, автономного развития высшей школы сменялись периодами жесткой регламентации, административного подчинения. Противоречивость этого процесса состояла в том, что высшая школа, с одной стороны, развивалась в соответствии с объективными процессами социально-экономического и культурного развития общества, с другой стороны, испытывала на себе постоянное стремление правительства подчинить высшую школу своему влиянию, решению узко правительственных задач. В периоды реформ приоритеты получали научное и педагогическое творчество преподавателей, элементы сотрудничества в их деятельности, стремление к овладению новыми педагогическими ценностями и технологиями. Периоды контрреформ характеризовались насаждением педагогических регулятивов и догм, введением однообразия в содержание и организацию учебного процесса. Со сменой политических парадигм резко менялось дидактическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Высшая школа, ее профессорско-преподавательский состав становились объектом манипуляций, приспособления к новому политическому курсу и государственному устройству.

Проведенный нами историко-педагогический анализ эволюции высшей школы подтверждает вывод Е.А. Князева о парадоксальном свойстве феноменов культуры, науки и просвещения, проявляющемся в том, что «степень их прогресса находится в обратной зависимости от силы правительственного давления». Наш анализ приводит к утверждению о том, что усиление реакции в отношении профессорско-преподавательского состава, организации педагогического процесса приводило к наиболее активному овладению и реализации профессионально-педагогической культуры, развитию творчества и инициативы преподавателей и студентов. Формирование профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы приводило в конечном итоге к тому, что внутри официальной системы высшего образования складывалась система профессиональной подготовки, ориентированная на развитие творческой личности будущего специалиста, самореализацию индивидуальных возможностей преподавателей.

Представления о содержании и формах трансляции профессионально-педагогической культуры преподавателя изменились от элементарного представления исследуемого феномена как некоторой совокупности нравственных качеств преподавателя вуза до его понимания как творческой самореализации личности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 ч. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – С. 125

2. Иванов А.Е. Высшая школа России конца XIX – начала XX вв. – М., 1991. – С. 213-214.

3. Люди русской науки: Очерки о выдающихся деятелях естествознания и техники. – М., 1948. – Т. 1.

4. Соловьев С.М. Мои записки для детей моих, и если можно для других. – СПб., 1915. – С. 120.

5. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Соч. в 11 т. 1948-1952. – Т. 2. – С. 21.

6. Ярошевский М.Г. О трех способах интерпретации научного творчества // Научное творчество. М., 1969. – С. 139.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE OF THE HIGH SCHOOL TEACHER IN RUSSIA: HISTORICAL-PEDAGOGICAL CONTEST (1755-1917)

I. F. Isaev

Belgorod State University

e-mail: Isaev@bsu.edu.ru

The article deals with the social-pedagogical preconditions and terms of formation and development of the professional-pedagogical culture of the high school teacher. The classification of the main periods of development of this phenomenon is grounded; the role of outstanding scientists, pedagogues in the forming of the teacher's professional-pedagogical culture, in the development of high school pedagogy is shown in the article. The analysis of selection and attestation of the teachers of the Russian institutes of higher education is conducted.

The irregularity and discrepancy of the formation of the professional-pedagogical culture, that is the consequence of the reforms and contr-reforms of the high school, is grounded.

Key words: professional-pedagogical culture of the high school teacher, periods of development of the professional-pedagogical culture, regulations of the institutes of higher education, the matter of the high professional education, unity of educational and scientific work of the teacher.

УДК 378.12

ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

М. И. Ситникова

Белгородский государственный университет

e-mail: sitnikova@bsu.edu.ru

В статье представлены три группы основных принципов построения концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза на философском, общенаучном и конкретнонаучном уровнях. На *философском уровне* описания концепции – принципы культуросообразности и природосообразности; на *общенаучном уровне* – принципы диалогизма, антропологичности, интериоризации-экстериоризации как механизма усвоения общественно-исторического опыта, детерминизма как преломления внешнего через внутреннее, единства деятельности и сознания, динамического подхода к психологическому изучению личности, жизнедеятельностных отношений личности; на *конкретнонаучном уровне* – принципы единства ценностной основы педагогической деятельности, диалогического понимания, смыслопостижения, герменевтического плюрализма, андрагогичности, социальной целесообразности. Представленные принципы являются ключевыми, они взаимодействуют между собой, оказывают влияние друг на друга, корректируя тем самым основные положения и свойства концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза.

Ключевые слова: преподаватель вуза, профессионально-педагогическая самореализация преподавателя вуза, культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза, принципы построения концепции формирования культура профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза.

Концепция, с учетом ставшего уже каноническим, системного познания, предполагает рассмотрение объекта как ограниченного множества взаимодействующих элементов; определение состава, структуры и организации элементов и частей системы, обнаружение ведущих взаимодействий между ними; выявление внешних связей системы, выделение из них главных связей; определение функций системы и ее роли среди других систем и др.

Важной вехой на пути от теории к практике являются принципы построения заявленной концепции. В современной науке принципы (от лат. principium – начало, основа) – это основные, исходные положения какой-либо теории, руководящие идеи, основные правила поведения, действия. Педагогические принципы – это принципы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда реализует свою конструктивно-техническую функции (В.В. Краевский). Принципы, представленные в исследовании, исходя из этого, отражают основные требования к содержанию, функциям, критериям и уровням культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза.

Основная позиция, в рамках которой осуществлялось формирование совокупности принципов, сводится к тому, что они объединяют базовые понятия и суждения в достаточно высокого уровня целостность. В процессе построения концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы использованы три группы принципов: на философском, общенаучном и конкретнонаучном уровнях.

Общую стратегию научного исследования определил принцип целостности. В его основу положена фундаментальная идея самореализации личности как целостного процесса во взаимосвязи и взаимодействии таких его сторон, как внутреннее и

внешнее, материальное и идеальное, субъективное и объективное, и как явления, связующего индивидуальное, социальное и культурное начала в жизни конкретного человека. Принцип целостности выступает синтезирующим принципом, в его контексте реализуются принципы всех уровней (философского, общенаучного, конкретнонаучого), необходимые для концептуального представления культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза. Главным в сущности целостности является единство многообразного в процессе самоосуществления: это система способов, средств и форм самореализации личности, направленная на достижение ею смысложизненных целей и идеалов, заключающихся в наиболее полном, свободном и целенаправленном опредмечивании личностью своих сущностных сил.

Философский уровень описания в исследовании представляют принципы природосообразности и культуросообразности.

Построение концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза должно осуществляться в соответствии с *принципом природосообразности*, ибо он «…привязывает педагога, психолога, социального инженера, учителя к типичному в человеке»; «природосообразность – это база, культуросообразность – это вектор. Это то, куда я движусь в плане социализации человека» [4, 45]. Очевидно, что в первую очередь привлекает внимание не «типичное в человеке», а его индивидуальность, не поддающаяся, согласно позиции педагогической антропологии, никакой типологии. Причем в целостном представлении человек есть единство природного, социального и духовного. Поэтому в связи с целостным культуросообразным представлением человека в современной педагогике изменяется и подход к пониманию принципа природосообразности. Человек – явление природное, но он «есть принципиальная новизна в природе. Тело человека – культурное тело, оно одухотворено и подчинено высшим целям человека» (Н.А. Бердяев). В.В. Розанов, например, культуросообразные принципы считает определяющими в сравнении с биогенетическими. Наследственные факторы и психофизиологические особенности индивида в определенной степени влияют на выбор финальных ценностей, задающих содержание определяющих императивов человеческого поведения. Однако выбор ценностей осуществляется все-таки в спектре возможностей, предоставляемых индивиду окружающими его социокультурными условиями, поэтому природосообразность в исследовании понимается как сообразность особой социальной и духовной природе, предназначению личности. На наш взгляд, принцип природосообразности в контексте концептуального построения рассматриваемого исследования должен базироваться на фундаментальной идее осуществления возможностей развития «Я», присущего только человеку, в основе которой лежат потребности роста, развития и самосовершенствования; мотивы, обеспечивающие рост конструктивного начала человеческого «Я».

Именно в таком понимании принцип природосообразности позволяет в полной степени рассмотреть профессионально-педагогическую самореализацию преподавателя вуза, ибо природа преподавателя должна соответствовать его духовности – самой глубинной сути человека как родового существа, которая проявляется в его смысле жизни, высших ценностях, нравственных чувствах, переживаниях и пр.

Важнейшей онтологической предпосылкой самореализации, заключающейся в стремлении личности к самодостраиванию, к тому, чтобы достичь своей «сущностной полноты», является родовая и индивидуальная незавершенность человека. «В том, что человеку сразу и изначально не дано быть вполне самим собой … – великая премудрость… Человеку не дарована… полнота… Но зато именно благодаря этому, он одарён онтологической свободой: восполнить свою сущностную неполноту через культурное становление и самообретение или не восполнить. Ему дана свобода выбора между возвышением к полноте дарований, и падением к утрате себя…» [1, 107-108]. В процессе такого самодостраивания формируется внутреннее «Я» личности как сила, приспосабливающая к себе окружающую среду в соответствии с внутренним содержанием. Такому самодостраиванию способствует принцип культуросообразности.

Фундаментальный характер имеет также *принцип культуросообразности*, дающий общую установку на исследование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза сообразно культуре в ее современном понимании и определяющий систему основных подходов и требований, которые культура выдвигает в контексте самореализации преподавателя в педагогической деятельности. Использование данного принципа в исследовании культуры самореализации объясняется фундаментальной идеей ее обусловленности социально-историческими факторами; идеей жизнетворчества, разумной организации и культуры жизни личности, поиска смысла жизни; идеей субъектного развития личности преподавателя вуза в процессе творческой самореализации индивидуально-психологических, интеллектуальных, эмоционально-волевых сил и способностей в педагогической деятельности.

Принцип культуросообразности позволяет определить содержание культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя в контексте культуры, в целом, и профессионально-педагогической культуры, в частности, и определяет общее ценностно-смысловое наполнение культурно-образовательной среды вуза как его «вершинного» уровня.

Составляющими *общенаучного уровня* исследования являются принципы диалогизма, антропологичности, интериоризации-экстериоризации как механизма усвоения общественно-исторического опыта, детерминизма как преломления внешнего через внутреннее, единства деятельности и сознания, динамического подхода к психологическому изучению личности, жизнедеятельностных отношений личности.

Принцип диалогизма, развивая и конкретизируя принцип культуросообразности, тем не менее, по своей обобщенности также относится к ключевым принципам. Его сущностные свойства находят отражение в диалогическом взаимодействии как духовной форме связи его участников, осуществляющейся в их взаимном изменении, «сопряжении» их сил, в результате которого возникает особая смысловая «сфера между». Основой такого взаимодействия является заинтересованность, открытость, готовность продвигаться к пониманию. Реализация принципа диалогизма позволяет рассматривать профессионально-педагогическую самореализацию преподавателя вуза как культурный акт-событие.

Диалог в данном случае предполагает рассмотрение не функционального взаимодействия социальных агентов, относящихся друг к другу как к объектам, а отношения качественно несовпадающих субъектов. Каждый из них обладает самостоятельной, независимой позицией, индивидуальной логикой, способностью к рефлексии, самокритике, самоосуществлению. В таком диалоге преподаватель стремится понять, прочувствовать инаковость, обнаружить свою уникальность и в результате взаимодействия осуществить выбор себя. Активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются неизолированно, они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога. В основании диалога лежит признание ценности совместного опыта, ценности взаимодействия: «как правильно?» вместо «кто прав?»; «как сосуществовать?» вместо «как переделать другого?» и др. Диалогичность выводит на ценность коллективной работы в образовательном процессе. «Люди приобщаются друг к другу, постигая единый для всех «предмет», и в то же время они постигают этот предмет, лишь приобщаясь друг к другу» [7, 267]. Если же «значимого другого» нет, блокируется и возможность самовыражения. «В полифонии «Я» и «Другой» не растворяются в «Мы», равнозначно выявляются и объединяются в «большом диалоге». Если продолжать музыкальные аналогии, то в полифоническом звучании могут быть ведущий и сопровождающие голоса, а в контрапункте, одном из видов полифонии, целостное гармоническое взаимодействие образуется самостоятельным методическим развитием всех голосов» [9, 79]. Интенции участников диалогического взаимодействия направлены на решение некоей проблемы, что и создает напряженность, своего рода «силовое поле». Принцип диалогизма позволяет конкретизировать сущность профессионально-

педагогической самореализации преподавателя вуза и способствует выявлению психолого-педагогических условий ее культуры.

Органичным дополнением к принципу диалогизма на общенаучном уровне является *принцип антропологичности* как конкретизация принципа природосообразности философского уровня. Необходимость введения данного принципа в арсенал концептуальной разработки объясняется прежде всего тем, что содержание культуры профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя определяется не только составом элементов профессионально-педагогической культуры, но и особенностями усвоения их преподавателем. Поэтому принципу диалогизма должен соответствовать адекватный принцип, представляющий на этом же уровне науку о человеке, отражающий знания становления и развития личности, каковым и является принцип антропологичности. В концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза принцип антропологичности приобретает специфику, в нем доминирует личностный подход, определяющий часть требований, необходимых для обретения преподавателем ценностных ориентаций и личностных смыслов в педагогической деятельности.

Для объяснения концептуальных оснований культуры самореализации личности преподавателя вуза в педагогической деятельности нами использовались также известные в психологической теории принципы. Интерпретация самореализации личности с помощью теории *интериоризации-экстериоризации* возможна на основе общеизвестной трактовки понятий «интериоризация» и «экстериоризация». Интериоризация (от лат interior – внутренний), переход извне внутрь; экстериоризация (от лат. exterior – внешний) – переход изнутри вовне. Понятие «интериоризация» отражает превращение внешнего во внутреннее, объективного в субъективное и характеризует линию превращения социального в индивидуальное, она представляет собой приобретение знаний, умений, навыков, новых личностных качеств. Экстериоризация – превращение внутреннего во внешнее, то есть характеризует внешнее развертывание деятельности, ее действия и поступки на основе приобретенных психических образований. Исходя из этого, самореализация «есть сознательная, волевая экстериоризация сущностных сил в процессе достижения значимых для субъекта целей и задач» (В.Ф. Сафин).

На основе интериоризации внешней социальной деятельности происходит преобразование внутренних структур человеческой психики, т.е. сущностных сил личности. Исходя из утверждения С.Л. Рубинштейна, что человек и его психика формируются и проявляются в изначально практической деятельности и что деятельность есть динамическая система взаимодействия субъекта с миром, следует, что преобразованные внутренние структуры человеческой психики должны быть реализованы, т.е. воплощены во внешние его психические проявления. Поэтому самореализация личности есть экстериоризация внутренних структур человеческой психики в предметно-практической деятельности. Если же учесть, что личность в отечественной психологии характеризуется активностью, т.е. стремлением субъекта выходить за собственные пределы, и направленностью, т.е. устойчивой доминирующей системой мотивов, и динамическими смысловыми системами (Л.С. Выготский), представленное выше определение с необходимостью требует поправки: сознательная экстериоризация.

Подтверждением правильности наших рассуждений является формула развития личности, выделенная А.Н. Леонтьевым: от «действовать, чтобы удовлетворять свои естественные потребности и влечения» – к «удовлетворять свои потребности, чтобы действовать, делать дело своей жизни, осуществлять свою жизненную человеческую цель» [5, 198]. Но экстериоризация не является зеркальным отражением как интериоризированного ранее, так и исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности. Экстериоризация – творческий процесс, «самодвижение», самореализация. «Сначала другие люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на себя» (Л.С. Выготский). Личность творит новые способы деятельности, приобретая тем самым новые свойства.

Самореализация личности объяснима также всеобщим *принципом детерминизма,* т.е. принципом преломления внешнего через внутреннее, разработанным С.Л. Рубинштейном. При этом личность выступает как целостная система внутренних условий, преломляющихся во внешние воздействия. О связи внешнего и внутреннего говорит общеизвестное утверждение С.Л. Рубинштейна: «Внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)». Причём внутреннее под влиянием внешнего изменяется, приобретает новые свойства. Это даёт основание считать, что «преобразование внутренних структур человеческой психики» делает возможным процесс самореализации личности. В плане обсуждаемой проблемы заслуживает внимания точка зрения А.Н. Леонтьева. По его мнению, развитие личности определяется процессом, в котором преломляются внутренние и внешние условия, влияющие на её формирование. Преломляясь, они «выступают уже не в качестве внешних факторов, внешних сил, движущих процессом развития личности, но в качестве внутреннего, заключённого в самом процессе развития личности соотношения» (А.Н. Леонтьев).

В процессе исследования проблемы формирования культуры самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности важную роль играет *принцип единства деятельности и сознания*, разработанный С. Л. Рубинштейном. Сознание, являясь идеальной формой отражения, возникающей в практической деятельности, само играет активную роль в деятельности. Именно эту сторону сознания выдвинул как принцип С. Л. Рубинштейн, назвав его «единство деятельности и сознания» На основе этого принципа он ввел проблему регуляции и саморегуляции, которая получила дальнейшую разработку в исследованиях ученых, работающих в различных отраслях психологии (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, О.А. Конопкин, И.И. Чеснокова, В.Д. Шадриков и др.). Функция деятельности и сознания проявляется прежде всего в процессе целеполагания в рамках формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза. Реализация данного принципа дает возможность особенно отчетливо представить самореализацию как составляющую двуединства (саморазвитие-самореализация) в качестве особой формы сознательной деятельности преподавателя как субъекта. Единство деятельности и сознания в исследовании положено в основу содержания профессионального педагогического самосознания вузовского преподавателя как структурного компонента культуры его самореализации в различных сферах педагогической деятельности.

Принцип динамического подхода к психологическому изучению личности, разработанный Л.И. Анцыферовой, является основным правилом для определения динамического характера формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы. Данный принцип в исследовании имеет место в связи с тем, что преподаватель как личность, заставляя окружающих двигаться, развертываться, преобразовываться, сам преобразовывается целенаправленно в соответствии со своими замыслами: переоценивает собственные ценности, ценности окружающей его культурно-образовательной среды, упорядочивает свой внутренний мир как в соответствии с логикой социальной ситуации, так и с логикой своего индивидуального развития.

Принцип жизнедеятельностных отношений личности, разработанный К.А. Абульхановой-Славской, позволяет объединить в исследовании целый ряд ценных положений о субъекте, саморегуляции, способе жизнедеятельности, самореализации личности, необходимых для объяснения концептуальных оснований культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя, включающих в себя не только ее мотивы, цели, стремления, но и способ ее включения в общий ход жизни, учет его объективной логики и своих, уже объективированных, примененных возможностей. Основным в характеристике личности, по К.А. Абульхановой-Славской, является ее общественное «движение», обусловливающее индивидуальное развитие.

Фундаментальные теоретические построения феномена самореализации личности разных сфер познания (философии, социологии, психологии, педагогики) позволили определить *конкретнонаучные принципы* исследования. Таковыми являются принципы единства ценностной основы педагогической деятельности, диалогического понимания, смыслопостижения, герменевтического плюрализма, андрагогичности, социальной целесообразности.

Принцип единства ценностной основы педагогической деятельности означает, что в ее структуре ценностные аспекты взаимосвязаны с познавательными и волевыми действиями, в самих ценностных категориях выражены предельные ориентации целей, знаний, отношений, средств деятельности, качеств личности преподавателя, ее интересов и предпочтений и др. Каждому преподавателю присущи как общая, так и специфическая иерархии педагогических ценностей. Освоение преподавателем ценностей профессионально-педагогической культуры играет существенную роль для его самореализации в педагогической деятельности. Реализация принципа единства ценностной основы педагогической деятельности требует учета особенностей аксиологического компонента профессионально-педагогической культуры как содержательной составляющей культуры самореализации преподавателя в педагогической деятельности.

Принципы диалогического понимания, смыслопостижения, герменевтического плюрализма позволяют конкретизировать принцип диалогизма (*общенаучный уровень*). Их выполнение играет важную роль для определения технологических подходов к формированию культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза.

Принцип диалогического понимания нами истолковывается как правило, способствующее осуществлению преподавателем возможностей развития Я-профессионального его личности. Учет этого принципа в процессе построения заявленной в исследовании концепции на уровне организации обучения преподавателя культуре профессионально-педагогической самореализации и предоставляет ему возможность получения ответов на вопросы: «Что я есть как я?» или «Что для меня значит быть собой?» Преподаватель в таком случае, понимая себя, выявляет проблемы своего Я-профессионального. В противном случае в роли внешнего обстоятельства или движущей силы выступает Другой (коллега, студент, руководитель и пр.). Он организует ситуацию и задает направление деятельности, то есть задает вектор и условия, побуждающие преподавателя быть активным, то есть осуществляющим работу над собой, заключающуюся в осознании и понимании.

Применение принципа диалогического понимания позволяет также обосновать идентификационную функцию культуры самореализации преподавателя в педагогической деятельности. Овладение преподавателем названной функцией дает ему возможность сформировать навыки уточнения, определения и обоснования своей индивидуальной сущности. Образование индивидуальности – это главное требование понимания, достигающего полного осознания своей неповторимости. Первое условие такого понимания – рассматривать исключительно себя самого в своих действиях и всегда стремиться составлять самое отчетливое представление о своеобразии своей сущности, о возможностях и границах своей природы. Коррелятом самопонимания является созерцание другой индивидуальности, которая познается как противоположность своей собственной. Только тот, кто постоянно стремится созерцать все человечество и противопоставляет свое миропонимание другому, может прийти к постижению собственного своеобразия. Собственное свершение в круге других есть высший смысл [11].

Принцип смыслопостижения, включая в себя прояснение смыслов, выражает в качестве нормативного требования транслирование преподавателем ценностей профессионально-педагогической культуры из культурно-исторического опыта в индивидуальный опыт. Результатом такой трансляции является новый опыт преподавателя, выражающийся в смыслообразующей функции культуры его профессиональ-

но-педагогической самореализации. Действительный смысл его ощущений, состояний и качеств формируется благодаря взаимодействию преподавателя с профессионально-педагогической культурой. С ее помощью «… мы строим свое понимание, «собираем себя» – не рассеиваемся, не распадаемся так, как распадались бы, предоставленные самим себе» [9, 88].

Профессионально-педагогическая культура предстает перед преподавателем как «застывшая речь», объективированная вовне. Метод взаимодействия с нею должен быть диалогическим, т. е. должен предполагаться диалог между преподавателем как интерпретатором и текстом. Таким образом, преподаватель посредством предельно личной встречи с известными другим знаниями как составляющими профессионально-педагогической культуры переоткрывает их для себя. Что же означает личная встреча со знаниями? Они являются прежде всего нормативной основой самореализации преподавателя в педагогической деятельности и представляют собой его индивидуальный опыт как совокупность накопленных результатов личного познания и самопознания и усвоенных элементов опыта педагогической общественности. Именно такая основа способствует раскрытию репродуктивной и продуктивной сторон процесса профессионально-педагогической самореализации. При этом репродуктивные элементы играют важную роль в осуществлении преподавателем созидательно-преобразовательных действий в педагогической деятельности. Возникает вопрос о целесообразности накопления преподавателем в своем сознании как можно большего опыта, культурных достижений в области образовательных моделей, педагогических технологий, теории и практики самоосуществления возможностей развития своего Я-профессионального и пр., способствующих формированию культуры его профессионально-педагогической самореализации на этом «утвержденном», как бы стационарном культурном базисе. Однако сущность и содержание культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя предполагают, что она не является «индифферентной сумкой», в которой мера всех вещей – количество знания. Целевой ориентацией образования как средства самоосуществления преподавателем возможностей развития его Я-профессионального является постоянное совершенствование и развитие профессионально-педагогического потенциала.

Принцип смыслопостижения соотносится с другим типом понимания, который, на основе герменевтического подхода, ориентирует преподавателя на «живой опыт» чтения и восприятия, заключающийся в том, что интерпретация дает возможность как бы «оживить» текст. Информационный бум последних лет требует от преподавателя высшей школы способности ориентироваться в знаниях, исходящих из многих источников, не всегда дающих системное представление о них. Возникает проблема согласования получаемой информации с усвоенными представлениями, нормами и ценностями, которые часто противоречат друг другу (В.С. Идиатулин). Профессионально-педагогическая культура как текст (в герменевтическом значении этого термина), будучи артикуляцией проекта преподавателя, тем самым оказывается посланием к Другому – именно к преподавателю, который «в силу своей инаковости не может понять его непосредственно, без его истолкования в своем горизонте». Герменевтический подход является необходимым для исследования проблемы формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы на уровне оперирования знаниями в когнитивных полях значений, смыслов, метафор, ибо «триада – приобретение, структурирование и оперирование знаниями – исследована лишь частично» [9, 157]. Под знаниями в данном случае понимается индивидуальный опыт преподавателя как совокупность накопленных результатов личного познания и усвоенных элементов опыта человечества. Герменевтическое исследование позволяет преподавателю подвергнуть анализу изучаемый текст с целью нахождения различных возможных его интерпретаций – истолкования и понимания. Каждый акт интерпретации является диалогом прошлого и настоящего. Преподаватель как бы постигает внутренний смысл получаемой информации, логику ее развития, раскрывает заключенный в ней социокультурный смысл.

В свою очередь, профессионально-педагогическая культура только в акте взаимодействия с преподавателем (реципиентом) обретает реальное существование, объективируя свой смысл.

Принцип герменевтического плюрализма предполагает не репродукцию прежних смыслов, которые вкладывали в текст его авторы или коллеги, а производство всевозможных новых смыслов. Преподаватель, взаимодействуя с коллегами как носителями профессионально-педагогической культуры, создает совершенно новое содержание истолковываемого ими историко-культурного текста. Подобные интерпретации и составляют герменевтический плюрализм. Составляющие профессионально-педагогической культуры должны пониматься преподавателем бесконечно пластичными и податливыми, материалом, в котором скрывается неисчерпаемый кладезь самых разных интерпретационных для педагогической деятельности возможностей. Использование принципа герменевтического плюрализма в ходе концептуального построения в исследовании позволяет ввести в структуру концепции развивающую функцию культуры профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя.

Принцип андрагогичности представляет собой совокупность требований к образованию взрослых, так или иначе включающих в себя один из ключевых в его контексте феномен субъектности: приоритет самостоятельного образования; совместная деятельность; интеграционное согласование опыта; обогащение опыта творческой деятельности; практикоориентированность; актуализация результатов образования; элективность образования; развитие образовательных потребностей; индивидуализация образования; контекстность образования; осознанность обучения и др. [2, 21-25],[3, 127],[6, 236],[8, 152],[10, 192-210]. Реализация данного принципа предполагает в процессе концептуального построения процесса формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя в технологическом аспекте учет его профессионального и в том числе педагогического опыта; создание системы опережающего профессионально-педагогического образования; формирование потенциала саморазвития личности; освоение широкого круга человеческих знаний; развитие умений и качеств, способствующих профессионально-педагогическому росту личности, развитие профессиоальной компетентности преподавателя и пр.

Принцип социальной целесообразности предполагает в процессе построения разрабатываемой концепции необходимость включения преподавателя вуза в систему общественных отношений. Реализация этого принципа ориентирована не на игнорирование в заявленном в исследовании концептуальном представлении интересов преподавателя, а наоборот, на их признание. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя осуществляется с учетом социальных связей. Продукт самореализации должен иметь характер общественной значимости. Восприятие этого продукта социумом, как бы ни старался преподаватель «замкнуться в башне из слоновой кости», сильнейшим образом влияет на процесс его самоосуществления в педагогической деятельности. Только в таком случае его социальную активность можно рассматривать как результат реализации его сущностных сил. При этом преподаватель выступает как субъект формирования общественных отношений, что говорит об осознанном, заинтересованном его участии в обновлении общества в целом и, в частности, в модернизации российского образования в современных условиях. Преподаватель должен осознавать, что его самореализация в педагогической деятельности не исчерпывается только собственными целями и ценностями культурно-образовательной среды вуза. Как результат, так и процесс самореализации, должны более полно соответствовать требованиям общества, увеличению вклада преподавателя в его развитие, то есть в его человеческий потенциал.

Представленные принципы являются основополагающими для построения концепции формирования культуры профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя. Они взаимодействуют между собой, оказывают влия-

ние друг на друга, корректируя тем самым основные положения, правила и свойства процесса формирования культуры профессионально-педагогической самореализации вузовского преподавателя.

Список литературы

1. Батищев, Г.С. Найти и обрести себя [Текст] / Г.С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 107-108.

2. Громкова, М.Т. Образование – стимул саморазвития личности [Текст] / М.Т. Громкова // Педагогика, 1995. – № 3. – С. 21-25.

3. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых [Текст] / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 127 с.

4. Кушнир, А.М. Принцип природосообразности как методологическое основание проектирования систем и технологий обучения [Текст] / А.М. Кушнир // Материалы методологического семинара от 25 декабря 2001 г. // Ученик в обновляющейся школе. – М.: ИОСО РАО, 2002., с. 45.

5. Леонтьев, А.Н. Философия психологии: из науч. наследия [Текст] / А.Н. Леонтьев; под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во МГУ, 1994, С. 198.

6. Основы андрагогики : учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Academia, 2003. – 236 с.

7. Петровский, В.А. Личность в психологии [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов н/Д., 1996, С. 267.

8. Современные адаптивные системы образования взрослых [Текст]: сборник трудов / под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ИОВ РАО, 2002. – 152 с.

9. Чернова, Э.Г. Методологический статус диалога в историческом познании [Текст]: дис. ... канд. филос. наук / Э.Г. Чернова. – Магнитогорск, 2006

10. Шерайзина, Р.М. Проектная парадигма в построении моделей управления системой непрерывного профессионального образования [Текст] / Р.М. Шерайзина // Вариативность подходов в экспериментальном моделировании системы профессионального образования. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – С. 192-209.

11. Schleiermacher F. Monologen. Hamburg, 1978. S. 38 (51).

THE PRINCIPLES OF FORMATION OF THE CONCEPTION OF THE DEVELOPMENT OF CULTURE OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL SELF-ACTUALIZATION OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION TEACHER

M. I. Sitnikova

Belgorod State University

e-mail: sitnikova@bsu.edu.ru

These article represents three groups of general participles which form the conception of building a professional teacher-training self-realization of a lecturer on philosophical, general and specific scientific levels.

On the philosophical level of the conception description there are principles of cultural and nature conformity; on the general scientific level – there are dialogical and anthropological principles, principles of interiorization – exteriorization as a mechanism of learning social historical experience, determinism as a refraction of external through internal, unity of activity and consciousness, dynamic approach to psychological study of a person, vital activity relations of a person. On the specific scientific level there are principles of valuable teacher-training basis unit, dialogical and sense understanding, hermehutic pluralism, androgynity and social reasonability. The introduced principles are the key interacting principles, which influence upon each other and correct the main statements and features of the conception of building a professional teacher-training self-realization of a lecturer.

Key words*:* lecturer, professional teacher-training self-realization, a culture of a teacher-training self-realization of a lecturer, principles of forming a conception of building a culture of a teacher-training self-realization of a lecturer.

УДК 371.1 +378

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПРОДУКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Л. Н. Макарова

Тамбовский государственный университет им.Г.Р. Державина

e-mail: mako20@tamb.ru

В статье обоснована необходимость взаимосвязи научной и педагогической деятельностей как условия продуктивности развития индивидуального стиля деятельности преподавателя вуза. Представлены и проанализированы данные экспериментального исследования, отражающие точки зрения на это соотношение преподавателей, аспирантов и студентов.

Ключевые слова: научная деятельность, педагогическая деятельность, индивидуальный стиль педагогической деятельности, преподаватель вуза, аспиранты, студенты.

Одной из важнейших задач, стоящих перед высшей школой всех развитых стран, является установление рационального соотношения между преподавательской и исследовательской деятельностями. К сожалению, в большинстве случаев при оценивании профессиональной деятельности преподавателя преимущественное внимание уделяется его исследовательской деятельности. Карьера и реноме вузовского педагога зависят не от результата педагогической работы, каким бы успешным он ни был, а от количества персональных публикаций.

Данная тенденция имеет место не только в западных, но и во многих российских университетах, в которых введена рейтинговая система оценивания деятельности преподавателя: при подведении итогов в основном учитываются количественные результаты научной деятельности. При подобном подходе учебные функции педагога оказываются на втором плане и вуз не реализует свое основное назначение – подготовку специалистов высшей квалификации.

В разных публикациях можно встретить подчас полярные точки зрения на соотношение педагогической и научно-исследовательской деятельности. С одной стороны, повышение роли научной деятельности приводит к тому, что лучшие профессора и доценты все меньше занимаются преподавательской деятельностью: многие коллеги не желают «возиться» со студентами, особенно на младших курсах и пытаются передать их своим ассистентам, чтобы без помех вести научные исследования. С другой стороны, следует отметить, что многие «преподаватели увязли в процессе обучения, в связи с чем они не имеют возможности вести широкие научные исследования» [3, 126].

Подчеркивая противоречивость рассматриваемого единства, следует обраться к мнению В.Оствальда, который еще в 1910 году предпринял исследование имеющихся в практике вариантов сочетаний педагогической и научной деятельности и показал отсутствие прямых связей между особенностями научного мышления конкретного педагога и его способностью преподавать науку. В частности, он выделил следующие типы сочетаний:

– *выдающиеся исследователи, но неспособные педагоги;*
– *прекрасные педагоги, но неудачные исследователи;*
– *выдающиеся исследователи и выдающиеся педагоги;*
– *исследователи, не имеющие ничего общего с педагогической деятельностью.*

Не отрицая сложности рассматриваемых видов деятельности, заметим, что для традиционной российской школы характерно признание важности в вузе как научной, так и учебной работы, их взаимосвязь и «переплетение». Взаимное влияние научной и педагогической деятельности было отмечено еще Н.И.Пироговым, который писал: «И в самом деле, где положить границу тому или другому? Кто истинно двигает науку, тот, по врожденной склонности, желает и других сделать участниками этого движения. Кто

излагает науку, тому естественно и желание быть ее двигателем» [9, 118]. По мнению В.И. Вернадского, лишь постепенно сознание неразрывности научной работы с правильно поставленным преподаванием становится господствующим в академической среде. Несмотря на значительный временной разрыв между высказанной идеей и современной высшей школой, в ней все также ощущается вышеупомянутый изоляционизм видов деятельности, ущербность которого очевидна.

В.О.Ключевский разграничивал собственно научное исследование и использование его результатов в процессе преподавания. По его мнению, преподаватели должны различать методы научного изучения и методы преподавания, ибо те и другие не одно и то же, последние сложнее первых. Каждому ученому, решившему заняться педагогической деятельностью в стенах университета, необходимо искать свой стиль, свою манеру чтения лекций.

Любой преподаватель должен обращать внимание на то, как он читает, и вырабатывать себе упражнением форму изложения, наиболее подходящую его умственному складу.

Таким образом, возникает необходимость анализа соотношений научной и педагогической деятельности в профессиональной деятельности преподавателя вуза с целью выяснения эффективности развития ИСПД в зависимости от степени их взаимопересечения. По нашим данным, 73,4 % студентов различных вузов отметили, что высокий статус преподавателя будет устойчивым, если тот одновременно является ученым-исследователем. Полученные результаты коррелируют с исследованием В.Т. Ащепкова, который ссылается на аналогичное мнение 76,5 % студентов [1]. В.И. Мареев среди факторов, влияющих на успешность обучения, выделяет личность педагога как ученого и научную насыщенность педагогической деятельности [8]. Но, согласно его же данным, если на важность первого фактора указали 87,3 % преподавателей, то студенты отмечают его в 67,7 % случаев; второй фактор прослеживается лишь в ответах преподавателей – 17,8 %.

К сожалению, В.И.Мареев не анализирует причины имеющихся количественных расхождений, а только констатирует их. На наш взгляд, студенты, отдавая предпочтение педагогу-исследователю перед педагогом, в то же время не видят прямо пропорциональной зависимости успешности своей деятельности от научных интересов преподавателя. Скорее, наоборот, при наличии взаимно-однозначного выбора между влиянием на успешность их обучения хорошего педагога и хорошего исследователя, согласно результатам нашего исследования, студенты со значительным преимуществом выбирают первый вариант – 75,2 %.

В процессе экспериментального исследования мы получили данные, раскрывающие позицию студентов и самих педагогов к соотношению педагогической и исследовательской деятельности преподавателя. Представляет интерес сопоставительный анализ наших данных с полученными ранее А.В.Барабанщиковым, который в своих исследованиях выделил три группы вузовских преподавателей: 1) с преобладанием педагогической направленности (примерно $^{2}/_{5}$ от общего числа); 2) с преобладанием исследовательской направленности (примерно $^{1}/_{5}$) и с одинаковой выраженностью исследовательской и педагогической направленности (немного более трети) [2]. В нашем исследовании третья группа названа смешанной (50 % на 50 %).

Таблица 1

Мнения о соотношении педагогической и исследовательской направленности в профессиональной деятельности преподавателя вуза

Виды направленности	Студенты, %	Преподаватели пед. вузов, %	Преподаватели техн. вузов, %	Среднее по вузам, %
Педагогическая	41,40	38,20	16,30	27,25
Исследовательская	26,55	9,60	52,30	30,95
Смешанная	32,05	52,20	31,40	41,80
Итого: пед. / иссл.	57,40 / 42,60	64,30 / 35,70	32,00 / 68,00	48,15 / 51,85

По мнению студентов, исследовательская работа преподавателя повышает его научный уровень знаний, развивает творческий потенциал, обогащает внутренний мир педагога. Но педагогическая деятельность представляется им более сложной: «она побуждает преподавателя к более тщательному формулированию основных идей и выводов, приучает к глубокому обобщению и систематизации материала». Кроме этого, педагог должен уметь видеть и формулировать педагогические задачи на основе педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения; не только иметь хороший запас знаний, но и обладать умением их преподносить: «если преподаватель очень эрудирован, но бездарен как педагог, то он ничему студентов не научит».

Очень важен также коммуникативный аспект: как преподаватель общается со студентами, какой стиль взаимодействия предпочитает. В случае взаимопонимания и сотрудничества, из уважения к педагогу студенты могут простить ему некоторые образовательные пробелы, которые этот преподаватель допустил, восполнить их самостоятельно.

Обращаясь еще раз к полученным результатам, хочется отметить, что студенты осознают необходимость единства этих двух видов деятельности в профессиональной работе преподавателя. Но, по их мнению, они должны дополнять друг друга, а научная деятельность – являться составной частью педагогической.

Анализируя мнения преподавателей по этому вопросу, можно констатировать следующее. Если исходить из реализации идеи личностно-ориентированного образования, в наибольшей степени способствующей «самодвижению» студентов, то преподавателям педвузов следует обратить внимание на научный аспект своей профессиональной деятельности, который мы рассматриваем как необходимое условие эффективного развития ИСПД. Преподаватели технических вузов, акцентируя свое внимание на исследовательской деятельности, в значительной степени игнорируют тем самым интересы и запросы студентов.

Не отрицая важности и необходимости научной деятельности, о чем убедительно говорит в своем исследовании В.И.Мареев, мы все же считаем, что важнейшим из этих двух видов должно быть преподавание, т.к. основное назначение вуза – подготовка будущих специалистов, способных к продуктивной интеллектуальной и творческой деятельности.

Однако следует отметить следующий факт: если рассматривать отдельно профессиональную деятельность преподавателей-женщин, то они в большинстве случаев отличаются ярко выраженной ориентацией на педагогическую деятельность. В частности, среди женщин-преподавателей 65,7 % опрошенных считают основной для себя педагогическую направленность, 31,4 % относят себя к смешанному типу, отмечая необходимость как научной, так и педагогической деятельности, и всего лишь 2,9 % указали на преобладание у себя научных интересов. Если использовать для сравнения данные А.В.Барабанщикова, то мы получим следующее соотношение: педагогическая направленность – примерно $^{3}/_{5}$ от общего числа, смешанная – около трети, а женщины с научной направленностью составляют лишь $^{1}/_{25}$ от всех педагогов.

Интересные данные о соотношении педагогической и научной деятельности получены нами в процессе опытной работы с аспирантами. Мы рассматриваем их несколько обособленно, поскольку от имеющихся у них в настоящий момент ценностных ориентаций в значительной степени зависит начальный момент формирования ИСПД. Мнение опрошенных по данному вопросу позволяет выявить имеющуюся у них направленность на приоритетную деятельность в структуре будущей профессионально-педагогической деятельности. Педагогическую направленность считают приоритетной 22,7 %, научной направленности отдают предпочтение 36,1 %, а смешанной – 41,2 % будущих преподавателей вузов.

Таким образом, если взять соотношение педагогической деятельности к научной в общем плане, то мы получим 43,3 % на 56,7 %, т.е. имеющаяся в данный момент у аспирантов научная ориентация значительно превосходит педагогическую, что су-

щественно расходится с насущными потребностями студентов. Отметим, что отсутствие у аспирантов необходимых педагогических ценностей и соответствующего формирующего воздействия на первоначальном этапе саморазвития ИСПД может привести к искаженному пониманию ими его сущности и необходимости развития.

По сравнению с данными А.В. Барабанщикова, мы наблюдаем общее изменение преобладающей направленности педагогов вузов в сторону научной, что связано, на наш взгляд, с двумя причинами. Во-первых, как уже отмечалось, с неоправданной переоценкой значимости научной деятельности по сравнению с педагогической при подведении общих итогов профессиональной деятельности преподавателя; во-вторых, с тем, что в связи с изменившимися социально-экономическими условиями в вузы пришли бывшие работники научно-исследовательских институтов, которые имеют определенные ценностные ориентации и мотивы профессиональной деятельности.

Анализ соотношений внутренних компонентов индивидуальности преподавателя, преобладающих в научной деятельности, проводился нами через призму качеств, необходимых для данного вида деятельности. По данным В.И.Мареева, в ученом в отличие от педагога больше ценятся следующие качества: инновационность мышления, глубина ума, логичность передачи информации, умение доказывать, опровергать, умение оценивать идеи других ученых, отсутствие зависти и критиканства. Таким образом, он делает акцент на интеллектуальной компоненте индивидуальности преподавателя.

Аналогичные высказывания мы находим у В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой, которые, рассматривая личность педагога-исследователя, полагают, что ей должны быть присущи следующие качества: высокий уровень развития абстрактно-теоретического мышления, научной интуиции, умение оперировать категориями методологического аппарата педагогики (цель, задача, проблема, идея, замысел, гипотеза и др.), для чего особенно необходимы многомерность мышления, умение проводить экстраполяцию и моделирование.

Согласно идеям Р.Н. Абдеева, ученый и преподаватель вуза стоят на одном уровне информационной компетентности, отношения к науке, умения пополнять, прогнозировать и обобщать свои знания. Изучая научно-исследовательскую деятельность преподавателей университета, Г.А. Белов пришел к выводу, что существует связь между эрудированностью преподавательского состава и разнообразием направлений исследовательской деятельности вуза [7].

В ходе исследования мы выявили мнения аспирантов и студентов о необходимости качеств, характеризующих преподавателя как педагога и как исследователя. Опрошенные выделили 109 качеств, необходимых преподавателю, и 104 качества, важных для исследователя. В результате анализа полученных ответов мы выделили группу наиболее часто повторяющихся качеств, характеризующих преподавателя как педагога и как исследователя (табл. 2).

Таблица 2

Качества, характеризующие преподавателя как педагога	**Рейтинг (%)**	**Качества, характеризующие преподавателя как исследователя**	**Рейтинг (%)**
1	2	3	4
Терпение	39	Целеустремленность	36
Доброта	37	Терпение	28
Умение объяснять	25	Культурный уровень	22
Общительность	22	Трудолюбие	21
Тактичность	22	Внимательность	17
Требовательность	21	Любознательность	17
Знание предмета	18	Заинтересованность	17
в совершенстве	17	Творчество	16
Понимание	15	Аналитический склад ума	15
Творчество	14	Настойчивость	11

Окончание табл. 2

1	2	3	4
Чувство юмора	14	Уверенность в себе	11
Культурный уровень	12	Упорство в достижении цели	
Внимательность	10	Увлеченность	11
Справедливость	10	Интуиция	10
Уважение (к студенту)	10	Эрудиция	9
Умение заинтересовать студента	9	Сообразительность	9
Строгость	8	Наблюдательность	8
Эрудиция	8	Ответственность	8
Целеустремленность	7	Высокомерие	6
Ответственность	7	Предприимчивость	6
Воодушевление	7	Воодушевление	6
Настойчивость	6		6
Трудолюбие	6		
Честность			

Следует особо отметить, что у этих двух деятельностей оказались следующие взаимопересекающиеся качества: внимательность, творчество, воодушевление, терпение, культурный уровень, трудолюбие, настойчивость, целеустремленность, ответственность, эрудиция. Это говорит о том, что педагогическая и научная деятельности имеют много общего, в некоторых аспектах они едины. Каждая деятельность дополняет другую, что особенно важно для преподавателя вуза, т.к. он должен сочетать в себе и качества педагога и качества исследователя. Качества, находящиеся в «зоне гармонии», должны стать предметом особого внимания, поскольку повышение уровня их развития в процессе исследовательской деятельности ведет (при соответствующей направленности ценностного компонента) к усилению внутренних компонентов ИСПД, составными элементами которых они являются.

Но в то же время эти две деятельности существенно различаются. Для педагога очень важно уметь объяснить материал, уметь заинтересовать студентов, а для этого самому преподавателю надо любить свой предмет и знать его практически в совершенстве. В свою очередь, исследователь обязан любить не только предмет, но и сам процесс исследования, быть упорным в достижении цели, стремиться к поиску нового.

К сожалению, не каждый исследователь может быть педагогом. Но если для научно-исследовательского института это и не нужно, то в вузах, где основная задача преподавателя – научить студента, создать условия для его профессионально-творческого саморазвития, исследователь, не обладающий качествами, необходимыми для педагогической деятельности, может считаться профессионально непригодным.

Для преподавателей этот вопрос был сформулирован немного по-другому: «Выявить сходства и различия в педагогической и исследовательской деятельности преподавателя вуза». Анализируя сходство и различия педагогической и исследовательской деятельности по выделенным преподавателями параметрам, мы вынуждены еще раз подчеркнуть, что педагоги вуза имеют значительные пробелы в психолого-педагогической подготовке, в вопросах дидактики высшей школы, что существенно сказывается на качественной стороне их ответов.

По мнению опрошенных, основная педагогическая функция преподавателя связана со схемой: *источник знаний-----посредник-----студенты*, а исследовательская: *идея 1-----преобразователь-----идея 2*. Теоретически признавая необходимость творчества в педагогической деятельности, многие педагоги вуза при выявлении основных своих педагогических функций главной считают ретрансляцию имеющихся знаний.

Поскольку современный специалист характеризуется способностью к прогнозированию, умением сочетать анализ и практическое мышление, творчески применять определенные методы познания и конструирования профессиональной деятельности, то формирование таких качеств возможно лишь при использовании пре-

подавателем вуза в своей работе конструктивно-деятельностного, а не рецептивно-отражательного подхода, сводящегося к установке на заучивание и запоминание учебного материала.

При характеристике различий преподаватели отмечают, что успех в педагогической деятельности зависит от эффективности процесса взаимодействия педагога и студента, а в исследовательской, в основном, от него самого.

При выявлении влияния научной деятельности на развитие ИСПД преподавателя, мы исходили из установленных нами в ходе исследования закономерности циклически-волнового развития ИСПД, принципа вариативности и гибкости ИСПД и положений используемого синергетического подхода, согласно которому эффективность системы повышается за счет получения синергетического эффекта. Его сущность заключается в повышении результативности ИСПД за счет взаимосвязи и взаимоусиления различных видов деятельности (в нашем случае – педагогической и исследовательской).

Данное утверждение коррелирует с исследованиями З.Ф.Есаревой, согласно которым педагогическая деятельность является ведущей в определении профессионального мастерства преподавателя высшей школы, однако если этот профессионализм не подкрепляется научной работой, то он довольно быстро угасает [4]. Именно наличием этого фактора можно объяснить более ранний срок достижения высших уровней профессионального мастерства преподавателями вузов (16–20 лет) по сравнению с учителями средних школ (21–25 лет).

В отличие от учителя, для которого исследовательская функция в профессиональной деятельности является желаемой, но не обязательной, рассмотрение развития ИСПД преподавателя высшей школы невозможно без учета его научной деятельности. Сочетание педагогической и научной работы является наиболее специфичным для профессиональной деятельности преподавателя вуза; их единство рассматривается в исследованиях Р.Н. Абдеева, А.В. Барабанщикова, Г.А. Белова, З.Ф. Есаревой, И.Ф. Исаева, Н.В. Кузьминой, М.И. Ситниковой, И.А. Шаршова и др. Взаимосвязь учебной и научной деятельности совокупно отражает индивидуальные особенности преподавателя, его интеллектуальную культуру, знание своего предмета, творческое освоение и реализацию инновационного опыта, что, в свою очередь, и реализуется через индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Необходимо отметить, что для повышения эффективности развития ИСПД научная и педагогическая деятельности преподавателя вуза должны быть не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены: ***научная деятельность, не являясь абстрактной ценностью для преподавателя, должна находить свое выражение в педагогической, которая, в свою очередь, побуждает преподавателя к повышению уровня своего научного потенциала***. Рассмотрим данное утверждение более подробно: во-первых, преподаватель использует науку как методическую опору в своей учебной деятельности; во-вторых, он ее создает в ходе исследовательской работы; в-третьих, он ее трансформирует через призму собственных результатов и позиций.

Можно подчеркнуть ряд моментов, подтверждающих предположение, что преподаватель-ученый реализует свой ИСПД на более высоком уровне, чем преподаватель, не занимающийся научной работой. Реализация педагогических целей побуждает к систематизации и обобщению материала, требует более тщательной формулировки основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов и порождению новых гипотез, т.е. развитию более сбалансированных соотношений между интеллектуальным и конативным компонентами ИСПД.

Педагог постоянно встречается с ситуациями, когда необходимо использовать логическое мышление, уметь анализировать и обобщать, опираться на научную методологию. Но эти же качества являются обязательными и для научно-исследовательской деятельности.

Если преподаватель не ведет активной научной работы, то он не может успешно, на уровне современных требований, обучать уже потому, что не видит проблем, не испытывает сомнений и неясностей. Но вслед за педагогом не испытывают сомнений и студенты до тех пор, пока не выйдут из стен вуза. Преподаватель вуза должен участвовать в продуцировании новых научных знаний, чтобы можно было представить их перед студентами не как готовый продукт, а в динамике, в процессе становления. Научная работа преподавателя является внутренним фактором совершенствования ИСПД.

Нельзя заниматься исследовательской работой по обязательному приказу свыше: стремление к научной деятельности должно быть заложено в самом педагоге-исследователе. Следовательно, при наличии данной потребности он просто обязан быть творческой личностью, которая каждый раз стремится сделать что-то по-своему, выйти за рамки шаблона. Но именно в поле творчества происходит развитие ИСПД, совершенствование которого невозможно без творческой активности преподавателя вуза (Л.С. Подымова).

Следует отметить, что творческий подход к профессиональной деятельности сближает научную и педагогическую деятельности. Из потребности преподавания родились многие важные научные открытия, а любое научное открытие должно быть изложено достаточно ясно, популярно, а для этого необходимо его «второе рождение», его педагогическое переоткрытие.

Исследовательская деятельность представляет собой индивидуальную форму научного творчества, особенность которой состоит в том, что преподаватель проявляется здесь как самодеятельный субъект познания, опирается в деятельности на собственные приемы и средства труда, на индивидуальный стиль. Важную роль в данном случае играют склад ума, интуиция и другие индивидуальные свойства педагога, позволяющие выйти за пределы стандартных решений и найти новые пути к раскрытию научной проблемы.

Любая научная теория так или иначе, но всегда несет на себе следы индивидуальной неповторимости ученого. Р.Ю.Кигель указывает, что исследовательская деятельность преподавателя вуза органически проникает во все другие виды его деятельности, но в то же время воплощает его индивидуальную неповторимость [5]. В результате проведенного исследования мы не обнаружили значимой корреляции между исследовательскими и преподавательскими способностями, но существует взаимосвязь между уровнем развития ИСПД педагога и его способностями воспринимать новые идеи.

Таким образом, если рассматривать научную деятельность относительно выявленных нами структурно-функциональных компонентов ИСПД, то мы приходим к следующим выводам.

Поскольку рассматриваемые деятельности существенно различаются в целях, содержании, методах и способах организации, то, следовательно, для их реализации требуется и различная концентрация интеллектуальных и эмоциональных сил, рефлексивных умений и умений саморегуляции, что приводит и к различным результатам самоосуществления ИСПД. В зависимости от предпочтения преподавателем научной или учебной деятельности (т.е. ценностного компонента), сочетание структурных компонентов ИСПД принимает специфический вид.

Если в научной работе ведущую роль выполняют интеллектуальный и индивидный компоненты, то в учебной – конативный и эмоциональный компоненты. Педагогической деятельности свойственна большая напряженность и эмоциональность, она требует публичного самовыражения и ориентации на другого, ее продолжительность строго регламентируется временными рамками – семестром, учебной неделей, конкретной формой занятия.

Довольно распространенным явлением в вузе является ситуация, когда преподаватель с научной направленностью, мало озабоченный тем, с какими задачами столкнется завтра его студент, просто «изливает» в аудиторию интересную для него информацию. Основная цель при этом – не подготовка будущего специалиста, а самовыражение преподавателя.

Значительное преобладание во внутренних условиях индивидуальности преподавателя интеллектуального компонента, связанного с научной ценностно-мотивационной направленностью, трансформирует элементы конативного и эмоционального компонентов ИСПД. Исчезает необходимость в саморегуляции соотношений между индивидным и другими компонентами, совершенствовании обратной связи в виде рефлексивных процессов.

Поскольку научная деятельность является по своей сути индивидуальным творчеством, то искажается сущность креативно-развивающей функции, практически не реализуются информативно-гносеологическая, оценочно-прогностическая, регуляторно-коррекционная, профессионально-гуманистическая и личностно-воспитательная функции. Таким образом, понятие «индивидуальный стиль педагогической деятельности» разрушается как целостность.

Вывление степени влияния научного руководителя на развитие ИСПД аспирантов представляет для нас особый интерес. К сожалению, данная проблема не является предметом специальных научных исследований в силу различных причин этического характера. По нашему мнению, рассмотрение фактора влияния личности научного руководителя на формирование ценностного компонента индивидуальности аспирантов является необходимым условием для понимания формирующейся у них направленности на будущую профессиональную деятельность.

Индивидуализация процесса обучения аспирантов в идеале предполагает создание условий для максимально свободной реализации физических, интеллектуальных, эмоциональных способностей и возможностей, характерных для данного индивида. Кроме этого, стержневая черта индивидуализации – помощь аспиранту в автономном самостроительстве, в творческом самовоплощении, «неадаптивной активности», в развитии способности к профессиональному выбору. Именно в данном случае существенно возрастает роль личности их научного руководителя, влияющего на развитие индивидуальности

аспирантов, ведь, как известно, воспитывают не те или иные методы и приемы, а влияние собственной личности, индивидуальности (В.А.Сухомлинский).

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующее заключение: научный руководитель для организации процесса обучения аспиранта, связанного с проведением квалифицированного научного исследования, должен реализовывать свои педагогические функции. Таким образом, его индивидуальный стиль научной деятельности необходимо «включать» в ИСПД, который не должен реализовываться по принципу «делай, как я».

Анализ существующего опыта работы показывает, что только в процессе прямого общения знания и приемы исследовательской деятельности усваивают далеко не все аспиранты. К сожалению, необходимо подчеркнуть, что многие руководители (69,8 %) не считают методологическую подготовку аспирантов необходимым условием развития будущего научного исследователя, формируя тем самым «ремесленника от науки», неспособного к самостоятельной постановке и решению научной проблемы.

Подобная точка зрения, по нашему мнению, имеет две причины. Во-первых, сами научные руководители не всегда обладают соответствующим уровнем методологической культуры и тем более не владеют методами ее формирования и развития у аспирантов. Во-вторых, они не видят взаимосвязи между методологией научной деятельности и будущей профессионально-педагогической деятельностью аспирантов.

Развитие ориентации аспирантов на научный или педагогический аспект их будущей профессиональной деятельности в значительной степени зависит от соотношения направленности на исследовательскую и преподавательскую деятельность в ценностной компоненте индивидуальности самих научных руководителей. В ходе проведенного исследования было выявлено, что для научных руководителей наиболее характерными являются два сочетания: преобладание научной работы над педагогической (+Н -П) и переход от активной научной деятельности – к активной педагогической (+Н +П).

В первом случае, при доминировании исследовательских ценностных ориентаций, мы наблюдали два типа отношения научных руководителей к педагогической деятельности: **нейтрально-отстраненное** («Наука не имеет общего с педагогической деятельностью») и **пренебрежительно-агрессивное**: «Профессор математики говорит студентам в пединституте: «Педагогика состоит из двух частей – первая всем известна, вторая никому не нужна» [6, С. 163].

Как справедливо отмечает М.М.Левина, существует довольно устойчивое предубеждение, что обучать можно без специальной педагогической подготовки, для этого достаточно владеть знанием преподаваемой науки. У научного руководителя подобного типа имеется пренебрежительное отношение к обучающей деятельности, которое можно охарактеризовать как «профессиональное варварство» (Е.А. Климов), когда ученый, успевающий в научной области, уверенно рассуждает и что-то предлагает в области педагогики, не зная педагогической реальности, ее принципов, ограничений и возможностей.

По результатам нашего исследования, научные руководители данной группы оставляют 59,2 %, из них пренебрежительно-агрессивная позиция характерна для 37,4 %. Из полученных данных можно сделать вывод – отрицательное отношение научных руководителей к педагогической деятельности, некритически воспринятое аспирантами, в дальнейшем значительно осложнит их профессиональную деятельность.

Вряд ли педагог такого типа будет способствовать саморазвитию студентов в профессиональном и творческом плане, он просто не заинтересован в этом и не имеет соответствующих навыков работы в данном направлении. Постепенно это может привести к тому, что преподаватель будет воспринимать педагогическую деятельность как досадную обузу, отвлекающую его от другой – научной.

Личностное влияние руководителя, образцы его поведения затрагивает формирование аспиранта как индивидуальности, поскольку оно соотносимо с ценностным отношением к профессиональной деятельности, нормам, правилам, отношениям с людьми. Ценности научного руководителя косвенно влияют на мотивацию аспиранта к будущей профессиональной деятельности и стиль его работы. Чем шире круг моделей, доступных аспиранту для наблюдения, чем более разнообразные влияния он испытывает, тем больше он имеет возможностей для выбора собственной линии поведения.

Суммируя полученные в процессе данного аспекта экспериментального исследования данные, мы считаем целесообразным сделать следующие выводы:

– при выборе направления развития ИСПД преподавателю необходимо учитывать мнение студентов о желательном соотношении в его профессиональной деятельности научной и педагогической направленности;

– ценностные ориентации и предпочтения научного руководителя оказывают существенное влияние на формирование внутренних компонентов индивидуальности аспиранта, его направленности на будущую профессиональную деятельность; с целью их коррекции необходимо формирующее воздействие, осуществляемое в процессе обучения аспирантов;

– *научная деятельность, подчиненная педагогической направленности, является необходимым условием продуктивности развития ИСПД преподавателя;* ее отсутствие существенно отражается на саморегуляции внутренних компонентов ИСПД, а гипертрофированность по отношению к педагогической приводит к разрушению целостности ИСПД.

Список литературы

1. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы. – Ростов н/Д, 1997.

2. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы. М., 1985.

3. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М., 1999.

4. Есарева З.Ф. Взаимодействие научной и педагогической деятельности преподавателя университета: дис. ... докт. пед. наук. – Л., 1975.
5. Кигель Р.Ю. Труд преподавателя вуза: содержание, классификация, механизм планового регулирования. – Киев – Одесса, 1987.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д., 1996.
7. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: в 2 ч. М., – Тамбов, 2000.
8. Мареев В.И. Исследовательская деятельность в педагогическом вузе: теория и практика. – Ростов н/Д. 1999.
9. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М., 1985.

RESEARCH ACTIVITIES AS A NECESSARY CONDITION OF THE EFFICIENCY OF UNIVERSITY TEACHER INDIVIDUAL STYLE DEVELOPMENT

L. N. Makarova

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

e-mail: mako20@tamb.ru

The article substantiates the necessity of interplay between research and teaching activities as a condition of the efficiency of university teacher individual style development. The data are represented and analyzed of a research experiment, reflecting different views on this correlation, expressed by teachers, postgraduates and undergraduates.

Key words: research activities, teaching activities, teacher individual style, university teacher, postgraduates, undergraduates.

УДК 15.21.45

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Н. И. Исаева

Белгородский государственный университет

e-mail: NIsaeva@bsu.edu.ru

Изложены основные положения акмеологической концепции развития психологической культуры личности. Показано, что психологическая культура личности в своем развитии закономерно проходит три стадии, соответственно которым выделяются три типа психологической культуры: стихийно-интуитивный, стихийно-ситуативный и конструктивно-преобразовательный. Изучена одна из функций психологической культуры, связанная с концептуальным "построением" будущим специалистом своего собственного поведения. Представлены результаты эмпирического исследования связи психологической культуры личности студента с особенностями саморегуляции собственной деятельности и поведения. Выявлена закономерная связь типа психологической культуры с особенностями развития субъектной позиции, способности будущего специалиста к самоорганизации и самореализации.

Ключевые слова: психологическая культура, тип психологической культуры, интеллектуальный компонент психологической культуры, копинг-поведение

Сложность, неопределённость и противоречивость современной социально-культурной жизни вызывает значительное психическое, личностное и межличностное напряжение, особенно в сфере общения и совместной деятельности людей. В этих условиях особую роль играет психологическая культура, стимулирующая субъективную готовность использовать имеющиеся у личности и социальной общности возможности для совершенствования себя, своей жизненной и профессиональной среды, образа и стиля жизни и профессиональной деятельности.

Психологическая культура в качестве предмета прикладных и теоретических исследований проблематизировалась сравнительно недавно, хотя термин «психологическая культура» относительно часто и давно встречается в специальной литературе. К настоящему времени существуют различные концептуальные модели психологической культуры. Психологическая культура рассматривается, и как готовность личности эффективно решать широкий круг повседневных задач и выполнять широкий спектр социальных ролей безотносительно к виду и особенностям деятельности (Л.С. Колмогорова), и как актуализированный культурно – психологический потенциал вместе с соответствующей технологией его реализации (О.И. Мотков), и как совокупность специфических психологических средств, способов и норм личностного развития и взаимодействия людей друг с другом и со средой (Е.В. Бурмистрова). В специальной литературе достаточно широко представлен и формально-научный подход, в рамках которого авторы трактуют психологическую культуру, опираясь на научные определения психики, сознания, самосознания, личности и деятельности (В.И. Долгова, А.С. Гусева и др.).

В последние годы активизировались исследования психологической культуры личности в контексте профессиональной педагогической (Н.И. Лифинцева, Ф.Ш. Мухаметзянова, А.Б. Орлов, В.В. Семикин), социально-педагогической (Л.А. Ядвиршис) и управленческой (Г.И. Марасанов, Н.Т. Селезнева) культур. Ряд работ посвящены изучению психологической культуры у студентов технических вузов (В.М. Аллахвердов, Н.В. Беляк, М.В. Иванов, Т.Ф. Ковалевич, Т.В. Шубницына и др.).

Теоретико-методологическую основу данного исследования составляют следующие основные положения разработанной автором акмеологической концепции развития профессиональной психологической культуры:

1) психологическая культура – это свойство личности, заключающееся в готовности и способности субъекта быть гармоничным с собой, с другими людьми, природой, окружающим миром; это мера гуманизации человека и способ гармонизации личности, системообразующим конструктом которого является «Я. Психологическая культура, характеризуя высокий уровень самосознания, саморегуляции и готовности личности к целенаправленной работе по саморазвитию и самосовершенствованию, обеспечивает устойчивое гармоничное функционирование личности и является одновременно его выражением;

2) психологическая культура является нормативом существования смысла жизни и деятельности, в том числе и профессиональной, будущего специалиста;

3) психологическая культура является инвариантом любой формы профессиональной культуры, любого вида деятельности и жизни человека. Психологическая культура обеспечивает оптимальную самоорганизацию и саморегуляцию жизнедеятельности студента, различных его стремлений и отношений к себе, другим людям, к миру в целом. Развитая психологическая культура позволяет студенту гармонично учитывать собственные требования и требования социального окружения, обеспечивая, таким образом, устойчивое гармоничное функционирование личности;

4) ядро психологической культуры составляет внутренний психологический опыт личности. Психологическая культура, будучи целостной характеристикой личности, выражается и в эмоциональных переживаниях и самоощущениях (эмоциональный компонент культуры), и в мотивационных (ценностный компонент культуры), и в когнитивных (интеллектуальный компонент культуры) проявлениях, и в поведении (социально-психологический компонент культуры);

5) в структуре психологической культуры личности особое место занимают способы осмысления другого человека, себя самого и реальности. Разные механизмы реализации стратегий понимания как способов смысловой переработки информации о себе, другом и реальности характеризуют разное состояние психологической культуры личности, так как они регулируются и направляются разными ценностями;

6) развитие психологической культуры проявляется в уровневых изменениях ее сущностных характеристик;

7) психологическая культура рассматривается как потенциальная возможность конструктивного личностного развития и развития определённой социальной общности. Именно психологическая культура позволяет конструктивно решать на уровне личности проблемы, характерные для каждой ступени её социально-психологической зрелости, а на уровне социальной общности – снимать напряжение, возникающее в процессе динамики межличностных и межгрупповых связей.

Исследование проводилось на базе Белгородского государственного университета с 2000 года. На разных этапах в исследовании принимали участие 300 студентов разных специальностей. Основными методами выступили: наблюдение, эксперимент, измерение, стандартизированные самоотчеты; в качестве конкретного психологического инструментария использовались: разработанная методика по изучению психологической культуры личности, опросник AVEM (У. Шааршмидт и А. Фишер, адаптированнный Т. Ронгинской и В. Гайдой); опросник А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана «Исследование волевой саморегуляции»; опросники «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), «Уровень субъективного контроля» (Дж. Роттер, адаптированный Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной и А.М.Эткиндом); тест «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», адаптированный Т.А. Крюковой; опросник «Стиль саморегуляции поведения – 98» – ССП-98 В. Моросановой; шкала оценки значимости эмоций (Б.И. Додонов).

Эмпирическое исследование позволило выявить закономерную связь психологической культуры студентов с разными формами поведения и механизмы ее реализации и развития. Оказалось, что студенты, с оптимальным сочетанием отсутствия склонности к примирению с ситуацией неудачи и к отказу от ее преодоления с активной и оптимистической установкой на появляющиеся проблемы, задачи и с высо-

ким уровнем чувства психологической стабильности и равновесия отличаются высокой мотивацией достижения успеха, наличием аналитического мышления, критичности и самокритичности. Они обладают таким состоянием психологической культуры, которое позволяет им контролировать собственные энергетические затраты, выбирать конструктивный способ преодоления ситуаций неудач, рассматривать ситуации неуспеха не как источник фрустрации и негативных эмоций, а как стимул для поиска активных стратегий поведения. Все это подчеркивает осознание и реализацию студентами субъектной позиции. Таким образом, для студентов этой (I) группы характерен конструктивно-преобразовательный тип психологической культуры, свидетельствующий о развитой культуропорождающей функции психологической культуры.

Студенты II группы, обладая способностью к преодолению трудных ситуаций и связанным с этим высоким уровнем мотивации достижения успеха, склонны реализовывать стратегии избегания, сохраняя при этом достаточно высокий уровень внутреннего спокойствия и равновесия. Для студентов этой группы характерен стихийно-ситуативный тип психологической культуры.

Студенты III группы, для которых характерен стихийно-интуитивный тип психологической культуры, отличаются ограниченной способностью к конструктивному решению проблем, тенденцией к отказу в трудных ситуациях, низкой стрессоустойчивостью, постоянным чувством беспокойства и ограниченной способностью к релаксации.

Нами установлено, что преобладающим для студентов всех курсов является стихийно-интуитивный тип психологической культуры, что подчеркивает актуальность данного исследования и необходимость разработки форм, методов и содержания работы преподавателей университета по развитию психологической культуры студентов (табл. 1).

Таблица 1

Распределение студентов-психологов по типам психологической культуры (%)

	Конструктивно-преобразовательный	Стихийно-ситуативный	Стихийно-интуитивный
3 курс	19,2	23,1	57,7
4 курс	20,6	29,4	50
5 курс	27,0	21,6	51,4
Общий показатель	22,7	24,5	51,8

Вместе с тем следует отметить некоторую тенденцию в естественном развитии психологической культуры студентов: от 3 к 5 курсу уменьшается число студентов со стихийно-интуитивным типом психологической культуры и увеличивается доля студентов, входящих в группу с конструктивно-преобразовательным типом психологической культуры.

Проведенный анализ процессуального и эмоционального компонентов психологической культуры у студентов I и III групп, показателем которой является самоорганизация и саморегуляция, сравнение значений критерия X2 Пирсона свидетельствует о следующем (Критическое значение критерия X2 Пирсона при p=0,05 равняется 66,33, при p=0,01 – 74,92). Статистически значимые различия между данными группами обнаружены по показателям регуляторных процессов (80,01), регуляторно-личностных свойств (гибкость – 70,68; самостоятельность – 89,32) и общему показателю волевой регуляции (97,03). Выявленная закономерность может быть объяснена степенью вхождения студентов в профессию и, следовательно, приобретением психологической культурой профессиональной направленности. В то же время процесс обучения студентов на третьем курсе сопровождается поиском себя как профессионала, соотношением собственных возможностей и способностей (пик «задачного» этапа). Таким образом, с точки зрения осознания студентом себя в профессии этот период является кризисным.

Уровневый анализ развития функциональных компонентов психологической культуры у студентов 3-5 курсов показал следующее (табл. 3).

Таблица 3

Среднее значение и стандартное отклонение по отдельным компонентам психологической культуры

	Интеллектуальный		Эмоциональный		Поведенческий	
	Среднее арифм.	Отклонение	Среднее арифм.	Отклонение	Среднее арифм	Отклонение
3 курс	56,3	6,3	43,9	6,9	40,6	7,3
4 курс	56,5	5,2	40,4	6,8	43,4	7,9
5 курс	58,6	4,6	40,9	5,8	44,1	5,8
Все студенты	56,8	4	41,7	6,1	44,5	6,4

По всей выборке и по каждому курсу в отдельности наибольшие значения наблюдаются относительно интеллектуального компонента и примерно одинаковые по эмоциональному и поведенческому. Незначительное, но снижение значений происходит на 4 курсе, что может свидетельствовать о необходимости обращения внимания именно на студентов 4 курса, которые несколько больше студентов других курсов нуждаются в помощи со стороны преподавателей. Ответить на вопрос, являются ли выявленные особенности в развитии психологической культуры типичными для студентов независимо от года обучения, поможет сравнительный анализ количества студентов на каждом курсе с точки зрения развития каждого компонента психологической культуры. Установлено, что студенты различных курсов отличаются развитием отдельных компонентов психологической культуры. Так если у студентов 4 и 5 курса профиль развитие компонентов психологической культуры является типичным, о чем свидетельствует доминантное развитие у большинства студентов одного интеллектуального компонента (соответственно у 76,4% у студентов 4 курса и 89,2% у студентов 5 курса), то у студентов 3 курса – индивидуально-вариативным.

Особенности развития интеллектуального компонента психологической культуры у студентов 3-5 курсов связаны с выбором студентами интеллектуальных копинг-стратегий, которые направлены на решение задач, на накопление жизненного опыта. На наш взгляд, это связано со спецификой выбранной данной категорией людей профессиональной деятельности, поскольку работа психолога при решении сложных ситуаций требует рефлексивности мышления, способности анализировать случившееся и найти пути разрешения проблемы. Однако, несмотря на этот факт, можно отметить, что, чем старше курс, тем больше увеличивается доля интеллектуальных стратегий совладания с трудностями в поведенческом репертуаре студентов-психологов по сравнению с остальными типами реагирования на экстремальные ситуации. По нашему мнению, это во многом связано с возрастными различиями и разной степенью подготовленности студентов к профессиональной деятельности. Старшекурсники на основании имеющихся знаний, анализируя прошлый опыт, выделили для себя наиболее эффективные способы, которые позволяют им разрешать возникающие проблемы. В то же время третьекурсники используют весь диапазон имеющихся стратегий совладания. С нашей точки зрения, они лишь только намечают наиболее приемлемые для них способы поведения. Так же большое влияние на наличие высокой доли эмоциональных и поведенческих стратегий на данном курсе оказывает кризисность этого этапа профессиональной подготовки.

Анализ эмоционального компонента психологической культуры свидетельствует о том, что предпочитаемыми на всех курсах у студентов-психологов, как, кстати,

и у работающих психологов, являются коммуникативные и альтруистические эмоции, которые возникают на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям и на основе потребности в общении. Наименее предпочитаемыми являются акизитивные и пугнические эмоции, связанные соответственно с интересом к накоплению и с интересом к борьбе, преодолению. Приближенное положение к ведущим эмоциям занимают праксические (связаны с успешностью или не успешностью деятельности) и гностические эмоции. Нужно отметить тот факт, что к старшим курсам увеличивается роль гностических, праксических и эстетических эмоций. На наш взгляд, это связано с высокой познавательной мотивацией, увлеченностью профессиональной деятельностью и накоплением жизненного и профессионального опыта.

Распределение студентов психологов и работающих психологов по шкалам теста AVEM показало, что по некоторым показателям практически нет отличий. Однако существуют некоторые особенности, характеризующие каждую группу испытуемых. Так, для 23% студентов третьего курса характерен низкий уровень значения профессиональной деятельности и готовности к энергетическим затратам. По остальным показателям они приближаются к другим испытуемым. 4 курс характеризуется несколько более низкой способностью к сохранению дистанции с профессиональной деятельностью (23,5%) и некоторым нарушением внутреннего спокойствия (23,6%). При этом студенты 4 курса имеют самые высокие профессиональные притязания, и они более других удовлетворены жизнью в целом и профессиональной деятельностью в частности. У 5 курса достаточно выражены стремление к совершенству выполняемой деятельности (40,5%), активная стратегия решения проблем (56,8%), внутреннее спокойствие и равновесие и высокий уровень чувства социальной поддержки. Работающие психологи отличаются высоким уровнем профессиональных притязаний и стремления к совершенству, активностью стратегий разрешения возникающих проблем, высоким уровнем субъективной значимости выполняемой деятельности (более 50%).

По некоторым показателям шкал студенты 3 и 5 курсов очень похожи. Так, по уровню субъективного значения деятельности, профессионального притязания, готовности к энергетическим затратам и удовлетворенности жизнью результаты данных курсов ниже, чем у 4 курса и у работающих психологов. Этот факт можно объяснить тем, что как для студентов 3 курса, так и для студентов 5 курса данные этапы профессиональной подготовки являются очень напряженными, если не сказать кризисными. Перед третьекурсниками стоит проблема правильности выбранного пути, для пятикурсников же этот этап является переходным между учебной деятельностью и собственно профессиональной деятельностью. Однако надо отметить, что от 3 к 5 курсу растет уровень стремления к совершенству и использование активных методов решения проблем.

Согласованность эмоциональных переживаний и поведения человека особенно отчетливо проявляется в сложных ситуациях, ориентированных на копинг-поведение. При анализе готовности студентов-психологов к копинг-поведению мы решили остановиться именно на некоторых показателях, отражающих специфику профессиональной деятельности. А именно, нас интересует уровень развития тенденции к отказу в ситуации неудач, наличие активных стратегий разрешения проблем и чувство внутреннего спокойствия и равновесия. На основании этих трех параметров мы выделили 3 группы студентов: с высоким уровнем готовности к копинг-поведению (группа преодоления) – все три показателя имеют высокие значения; со средним уровнем готовности к копинг-поведению (адаптивная группа) – 2 из трех показателей имеют высокие значения; с низким уровнем готовности к совладающему поведению (группа избегания) – все остальные испытуемые.

Выявлено, что для студентов «группы преодоления» характерно отсутствие склонности к примирению с ситуацией неудачи и легкому отказу от ее преодоления;

активная и оптимистическая установка на появляющиеся проблемы и задачи; высокий уровень чувства психологической стабильности и равновесия. Для данной категории испытуемых характерна высокая мотивация достижения успеха, наличие аналитического мышления, критичности и самокритичности. Студенты этой группы склонны контролировать собственные энергетические затраты, выбирать конструктивные способы преодоления ситуаций неудач и поражений, которые воспринимаются субъектом деятельности не как источник фрустрации и негативных эмоций, а как стимул для поиска активных стратегий их преодоления. Студенты «адаптивной группы» обладают способностью к преодолению трудных ситуаций в большинстве случаев, хотя в некоторых ситуациях возможен выбор ими стратегии избегания. В целом это не отражается на высоком уровне мотивации достижения успеха. В то же время группа избегания характеризуется низкой стрессоустойчивостью, ограниченной способностью к релаксации и конструктивному решению проблем, тенденцией к отказу в трудных ситуациях, постоянным чувством беспокойства несмотря на то, что у них есть ресурсы для внутреннего спокойствия и равновесия.

В целом данная выборка характеризуется низким уровнем готовности к совладанию с трудностями, студенты не стремятся или не владеют способами согласования своих эмоциональных переживаний с особенностями выбора стратегии поведения, что свидетельствует о слабой развитости у них психологической культуры. Однако нельзя не отметить тот факт, что прослеживается некоторая динамика в развитии готовности студентов-психологов к копинг-поведению – от 3 к 5 курсу уменьшается число студентов с низким уровнем готовности и увеличивается доля испытуемых, входящих в группу преодоления.

Проведенное эмпирическое исследование, во-первых, подтвердило теоретическое положение относительно особого места в структуре психологической культуры будущего специалиста психологической грамотности, психологической компетентности, ценностно-смысловых образований личности, рефлексии, культуротворчества. Особенность заключается и в том, что развитие психологической культуры, ее интеллектуального компонента, есть развитие ценностных самообразов, на основе которых личность ориентируется в спонтанных или осознанно трансформирующихся психических реальностях и выбирает индивидуально значимую траекторию саморазвития.

Во-вторых, позволило сформулировать гипотезу относительно психологических механизмов реализации и развития психологической культуры, к которым могут быть отнесены следующие: оптимальное сочетание активности, направленной на усвоение норм и правил обучения будущей профессии, и активности, направленной на преобразование себя и окружающей реальности; оптимальное сочетание выработанных форм поведения (ригидности), изменяемых форм поведения в зависимости от учебной или профессиональной ситуации и вырабатываемых новых форм поведения; психологическая устойчивость личности.

В-третьих, Психологическая культура как системная характеристика личности будущего специалиста позволяет ему эффективно определяться в социуме и самореализовываться в жизни, способствует саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью. Самореализация связана и с умением понять себя, свою внутреннюю природу, и научиться «сонастраиваться» в соответствии с этой природой, строить свое поведение, исходя из неё. Проблема самореализации непосредственно связана с проблемой смысла жизни. Она (самореализация) является системным психологическим механизмом развития смыслового поля личности, как инварианта психологической культуры, и достижения личностного и профессионального акме. Идея самоактуализации и саморазвития связана с феноменом самотрансценденции, под которым понимается выход человека за пределы своего «Я», преимущественная ориентация на окружающих, на свою социальную деятельность, на все, что так или иначе нельзя отождествить с Ним самим (А.А. Реан).

SOME PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' PSYCHOLOGICAL CULTURE DURING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

N. I. Isaeva

Belgorod State University

e-mail: NIsaeva@bsu.edu.ru

The article deals with the principal proposition of the acmeological conception of the development of the psychological culture. It is shown that psychological culture in its development goes through 3 stages and in accordance with them we single out 3 types of psychological culture. The results of the empiric investigation of the connection between the psychological culture of the student and the peculiarities of self-regulation of his activity and behavior, the development of his subjective position and the ability of the future specialist for self-organisation and self-realisation are presented.

Key words: psychological culture, type of the psychological culture, intellectual component of the psychological culture, coping-behaviour.

УДК 377.001+374.001

РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ ПОЛИЛАТЕРАЛЬНОГО ПОДХОДА[1]

И. А. Шаршов

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,

e-mail: silans@mail.ru

В статье обоснован полилатеральный подход как методологическая основа исследования сущности профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе; сформулированы его ведущие принципы. Построена понятийная родовая цепочка исследуемого явления: «саморазвитие» → «творческое саморазвитие личности» → «профессионально-творческое саморазвитие личности» → «профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе». Разработана пространственная модель профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе с учетом особенностей их взаимодействия, охарактеризованы возможности приложений модели.

Ключевые слова: саморазвитие, профессионально-творческое саморазвитие, субъекты образовательного процесса в вузе, полилатеральный подход, моделирование, пространственная модель.

Развитие системы образования в России характеризуется сегодня повышением внимания к внутреннему потенциалу человека, предполагая создание образовательной среды, способствующей раскрытию природных данных и становлению механизма творческого саморазвития познавательных, эмоциональных, физических и духовных способностей как наиболее эффективного и гуманистического способа образования человека. Однако подобный процесс переориентации педагогической системы на идеи самообразования и саморазвития создает существенные трудности теоретико-методологического осмысления педагогических и психологических понятий, меняющих свое значение в соответствии с новыми ценностями образования.

В частности, при рассмотрении интегрального понятия «**профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе**» **(ПТСС)**, которое представляет собой новую качественную единицу анализа по сравнению с входящими в него понятиями, возможное количество интерпретаций возрастает пропорционально сложности исследуемого феномена. На наш взгляд, в рамках только одной методологической концептуальной конструкции невозможно адекватно охарактеризовать столь сложное явление как саморазвивающаяся личность и особенности соответствующего процесса.

А.Н. Поддьяков считает, что основным требованием к любому подходу или методу исследования в любой области является его способность актуализировать, выделять именно изучаемое свойство и одновременно игнорировать, нейтрализовывать или даже активно подавлять эффект всех остальных свойств, не являющихся предметом изучения. Таким образом, любой из существующих подходов, выступая единственной методологической основой исследования, имеет свои преимущества, но и принципиально непреодолимые ограничения. Актуализируя необходимость создания «системной методологии современных педагогических исследований», Н.В. Бордовская подчеркивает, что при определении исследователями методологических ориентиров в процессе научного поиска непродуктивно для развития науки не только выбирать «единственно верный» подход, но и ориентироваться на несколько подходов, если они не связаны единой системой, логикой [2, 21-29].

[1] Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Госконтракт № П1027 от 20 августа 2009 г.

Педагогическим исследованиям нередко свойственно абсолютизировать только одну из характеристик того или иного процесса, что не только не соответствует реальности, но и обедняет педагогическую действительность и возможности ее изучения и развития. Действительно, современное психолого-педагогическое знание характеризуется поликонцептуальностью, причем, не только по форме, но и по содержанию, что органически предполагает взаимодополняемость педагогических течений и концепций [3, 243]. В частности, аналитико-синтетическое изучение центрального понятия – профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе – подтвердило необходимость многостороннего подхода к построению данного интегрального понятия: обычной «борьбы» противоположностей оказалось недостаточно, необходима реализация полипарадигмальной тенденции (Н.В. Бордовская) в развитии педагогической науки и практики. Это обстоятельство заставило нас предложить ***полилатеральный подход*** (от гр. poly – много, многие + лат. lateris – грань, сторона: многогранный, многосторонний) в качестве специальной методологии исследования, определяющий совокупность принципов построения концепции исследования, призванных наиболее полно раскрыть, охарактеризовать и реализовать исследуемое понятие [6].

Полилатеральный подход, уточняя общую методологию исследования в соответствии со спецификой изучаемого понятия, использует позитивные элементы ключевых методологических подходов и позволяет получить новые факты и обобщения, связанные с решением поставленной проблемы. Он предлагает рассматривать понятия объемно, с различных (зачастую противоположных) позиций во взаимодействии всех точек зрения. Сформулируем принципы полилатерального подхода, задающие способы получения фундаментального знания, отражая специфику процесса ПТСС:

– принцип *множественной поляризации*: при моделировании и изучении педагогических явлений, в частности, процесса ПТСС, поляризация мнений – наиболее удобный способ всесторонней характеристики изучаемого феномена. Создание целой сети дуальных позиций способствует возникновению «воронки противоречий», в которой особенно эффективно работает диалектический закон единства и борьбы противоположностей для полярных пар точек зрения;

– принцип *интегральной дополнительности*: при поляризации позиций крайне важен механизм интеграции различных сторон, их взаимопроникновения и взаимодополнения, постоянное определение смысла понятия ПТСС через каждый из возможных полюсов-мнений, нейтрализация отрицательных моментов одних точек зрения с помощью позитивных идей дуальных позиций, с одной стороны, и взаимное усиление положительных моментов, с другой стороны. Данный принцип призван объединять противоположности в единое целое, преодолевая неизбежные ограничения каждого подхода в отдельности;

– принцип *созидания нового качества* предусматривает в результате изучения различных граней процесса ПТСС появления нового, качественного видения проблемы, несводимого к изначальным точкам зрения;

– принцип *структурной целостности*: построение и изучение сетевой карты понятия, рассмотрение понятия в единстве его иерархической структуры, в целостном взаимодействии составляющих его элементов, которые сами являются саморазвивающимися подсистемами;

– принцип *системной многомерности*: основой многомерности процесса ПТСС является как многомерность личностных свойств, так и многомерность ситуаций проявлений активности субъекта: способов творчества, особенностей профессиональной или учебно-профессиональной деятельности, общения, субъект-субъектных взаимодействий, направлений саморазвития;

– принцип *многовариантной детерминации и развития*: многовариантность и возможность выбора заменяют собой жесткие причинно-следственные отношения, изменение саморазвивающейся системы обеспечивается диалектикой альтернативных возможностей, что позволяет реализовать на практике индивидуальные бифуркационные траектории ПТСС;

– принцип *оптимальной равнодействующей* связан с созданием иерархической структуры личностных свойств и способностей, выделением ведущего направления дальнейшего профессионально-творческого саморазвития, наиболее эффективного для субъекта в данной точке поля саморазвития системы.

При построении методологической базы исследования проблемы профессионально-творческого саморазвития реализация данных принципов означает, что различные методологические подходы к изучению процесса ПТСС могут полноценно взаимодействовать, не только не противореча, но и взаимодополняя, расширяя друг друга, выделяя в качестве предмета исследования разные стороны рассматриваемого феномена. Для того чтобы полилатеральный подход органично включился в методологическую структуру педагогической науки, он должен иметь обоснование на всех уровнях методологического знания: *философском, общенаучном, конкретно-научном* и *технологическом* (Э.Г. Юдин – И.В. Блауберг). Мы подразумеваем под этим непротиворечивое его взаимодействие с существующими подходами и определение специфики реализации при изучении понятия «профессионально-творческое саморазвитие личности/субъекта».

Примечательно, что практически во всех философских учениях, выступающих *философской методологической базой* наук о человеке, имеются черты полилатерального подхода. Ярче всего они проявляются в ***диалектике***, особенно в *античной*: «Есть такое состояние между противоположными натяжениями, внутри которого может появиться явление, само не являющееся выводимым членом или элементом какой-либо непрерывной причинной связи» [4, 38]. Важно здесь то, что полилатеральный подход не только рассматривает явление с противоположных позиций, сглаживая несоответствия и выделяя из них позитивное и полезное, но и способен на «сотворение» принципиально новой позиции, невыводимой напрямую из имеющихся: «…есть явления, которые не могут быть в принципе выводимым членом или конечным звеном непрерывной цепи обусловливания. **Они возникают в воронке, окруженной натяжениями противоречий** (выделено мной – *И.Ш.*). Внутри – вспыхнет или не вспыхнет. А если вспыхнет – тогда целостно» [там же, с. 39]. Постепенно философия приходит к пониманию, что мы живем в плюралистическом, многогранном мире.

Системный подход, отражая всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов на *общенаучном* уровне методологии, выступает, тем самым, основой для разработки полилатерального подхода. Он способствует выявлению интегративных, инвариантных системных свойств и качественных характеристик, которых нет у составляющих систему элементов (холистский принцип). При этом, поведение систем столь разнообразно и специфично, что возникает вопрос о невозможности их исчерпывающих характеристик в рамках какой-либо одной формальной теории (В.В. Василькова). Р. Флуд и М. Джексон предлагают сгруппировать различные системологические методы, в своего рода «систему системных методологий» и в зависимости от проблемной ситуации выбирать наиболее подходящие из них [7]. Полилатеральный подход в этой связи предлагает не выбирать один, даже наиболее подходящий в данной ситуации подход, а рассматривать понятия объемно, с различных (зачастую противоположных) позиций во взаимодействии всех точек зрения.

Синергетический подход, дополняя системный, акцентирует внимание на генезисе, механизмах и динамике развития (саморазвития) самоорганизующихся сложных систем различной природы. Процесс ПТСС является саморазвивающейся системой, поэтому подчиняется закономерностям и принципам синергетики. Примечательно, что само понятие «синергетика» образовалось от греческого «совместное действие», «сотрудничество», поэтому ее можно рассматривать как теорию совместного действия (Г. Хакен), что не противоречит полилатеральному подходу. Бифуркационные механизмы синергетики, также как и полилатеральный подход, обеспечивают тенденцию к изменению развивающейся системы: первые – благодаря диалектике возможного выбора из двух или более альтернатив, второй – благодаря

синтезу альтернативных возможностей. Это две стороны одной и той же медали. Подобное взаимодействие позволяет преодолеть ограниченность системного подхода, изучающего целостность, но не уделяющего должного внимания уникально-творческому.

Многие подходы *конкретно-научного* уровня методологии также непротиворечиво взаимодействуют с с полилатеральным подходом.

Для ***педагогической антропологии*** характерен тот же дуализм, что и для философской, но уже ярко проявляется идея полилатеральности, заключающаяся в многостороннем, системном использовании данных всех наук о человеке. Особое значение для нас в ***личностно-деятельностном подходе*** имеет акцент на уникальности личности, саморазвитии ее задатков и творческих способностей, создании для этого соответствующих педагогических условий, организации профессионально-значимой деятельности как основы, средства и важного условия профессионально-творческого саморазвития личности, что, несомненно, актуализирует закономерности полилатерального взаимодействия личности и деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход имеет не только созвучие названия: на основе его идей можно утверждать, что условием саморазвития и самореализации личности является конструктивный диалог, контакт с другим человеком. Тем самым, процесс ПТСС будет эффективнее в условиях взаимодействия студентов и преподавателей, что требует постоянного соотнесения своих целей саморазвития с соответствующими целями других субъектов образовательного процесса. При этом, эффективность процесса ПТСС будет прямо пропорциональна уровню профессионально-педагогической культуры преподавателя, которая, будучи непосредственно включенной в реальное профессиональное пространство, способствует становлению и развитию полифункциональной образовательной среды, предоставляя преподавателю особые средства для регулирования межсубъектных взаимодействий. Это актуализирует взаимодействие полилатерального и **культурологического подходов**.

Для осмысления сущности процесса профессионально-творческого саморазвития преподавателя и студента как субъектов профессионального труда и учебно-профессиональной деятельности соответственно нам важны идеи ***акмеологического*** и ***контекстного подходов***. В этом случае мы рассматриваем субъекта образовательного процесса в вузе не как идеальный образ, а как постоянное движение к нему через соотношение реальных характеристик профессионально-творческого саморазвития личности с оптимальной моделью самоорганизации с учетом профессиональных требований и способностей (для преподавателей) и особенностей будущей профессии (для студентов).

На основе ***индивидуально-творческого подхода*** представляется возможным и целесообразным разрабатывать и осуществлять индивидуальные программы профессионально-творческого саморазвития как для студентов (что позволяет перейти на более гибкие модели организации учебного процесса, приобретающие для студентов личностно-значимый характер), так и для преподавателей (что создает благоприятные предпосылки для профессионального роста и обеспечивает адекватное взаимодействие с соответствующими процессами студентов). Данный подход во взаимодействии с синергетическим является методологической основой разработки индивидуальных бифуркационных траекторий при реализации модели ПТСС и построения технологии профессионально-творческого саморазвития.

Особое значение при изучении педагогических понятий и явлений имеют *полярно противоположные* точки зрения: «крайности сходятся», различные по содержанию теории и методы оказываются в чем-то едины и взаимопроникающи, с разных сторон обогащая исследуемое понятие. Один из аспектов применения идеи полилатеральности, а именно: поляризация точек зрения на предмет исследования – в общих чертах совпадает с содержанием ***амбивалентного подхода***. В нашей терминологии его можно назвать ***билатеральным*** (от лат. bi… – дву(х)...), но подчеркнем, что названия семантически не идентичны: мы подразумеваем не тот факт,

что рассматриваются только две противоположные позиции, а то, что точка зрения на сложный объект исследования, как правило, *поляризуется*, вплоть до антитез, причем, в отсутствие дуальных позиций (противоположных, но дополняющих друг друга) это полезно делать искусственно. Однако очень часто в научных исследованиях снятие противоположности полюсов осуществляется посредством абсолютизации истинности одного из них при нивелировке другого (так называемая инверсия), что приводит к потере *положительных* идей противоположной концепции и невозможности их синтеза. Билатеральный подход объединяет и примиряет противоположности (превращая их в противоречия), изменяя оппозиции, зачастую открывая новые, неожиданные грани понятия, несводимые к полярным точкам зрения. В результате, для полноценного описания и определения многогранного понятия анализируются несколько пар дуальных точек зрения, причем каждая аргументированная позиция имеет долю истины. Полилатеральный подход призван объединить эти доли в единое целое.

На четвертом уровне методологии – *технологическом* – полилатеральный подход проявляет себя следующим образом: методика исследования представляет собой *комплекс взаимодополняющих* теоретических и эмпирических методов, которые подчинены рассмотренным выше методологическим принципам и в сочетании способны с наибольшей достоверностью изучить и охарактеризовать такой многогранный и многофункциональный объект, каким является процесс профессионально-творческого саморазвития субъектов образования в вузе.

Таким образом, ***полилатеральный подход*** *представляет собой совокупность принципов и вытекающих из них организационно-педагогических способов деятельности, позволяющих рассматривать ПТСС как открытую и саморазвивающуюся систему с взаимодополняющих дуальных позиций, определять диалектику альтернативных возможностей изменения системы, изучать различные грани процесса ПТСС, формировать целостное понятие в единстве его иерархической структуры и динамики функционального взаимодействия, определять многомерность и вариативность ситуаций проявления активности субъектов, выявлять ведущее направление профессионально-творческого саморазвития, наиболее эффективное для субъектов в данной точке поля саморазвития системы.*

Тем самым, полилатеральный подход к исследованию профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в высшей школе, имея основания на всех уровнях методологии, непротиворечиво включается в существующую систему научного знания и определяет методологические основы данного интегрального процесса с использованием существующих подходов в единстве их позитивных возможностей.

На основе метода категориальных оппозиций, который органично включается в полилатеральный подход, определим понятийный ряд исследования феномена ПТСС: ***«саморазвитие» → «творческое саморазвитие личности» → «профессионально-творческое саморазвитие личности» → «профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе».***

Специфика самоорганизующихся систем на основе синергетического подхода позволяет решить вопрос о степени влияния внутренних и внешних факторов в процессе саморазвития. Однако если в классической синергетике ключевым и базовым понятием является *самоорганизация* системы, то применительно к живым разумным системам (личность, общество,...) таковым понятием, на наш взгляд, будет являться *самопознание*, над которым надстраивается способность к самоорганизации. Таким образом, процесс саморазвития личности подразумевает способность на основе самопознания накапливать опыт самоорганизации, сознательно и творчески перерабатывать его и функционально применять, в том числе, и в профессиональной деятельности.

Самопознание мы выделяем в качестве первого относительно самостоятельного функционального блока саморазвития. Самопознание – это процесс познания се-

бя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных и интеллектуальных особенностей, отношений с другими, поведенческих характеристик и т.п. (В.Г. Маралов). *Самоорганизация* является вторым функциональным блоком саморазвития личности, надстраиваясь над механизмами самопознания. Самоорганизация включает аналитическую оценку ситуации; способность к постановке проблемы, планированию решений; умение создать необходимые условия для их реализации, обеспечить непосредственно саму реализацию; способность к сознательному выбору, прогнозированию результатов; владение различными методами и приемами самокоррекции и самоконтроля; волевые качества как условие и средство самоорганизации и т.д. Самоорганизация в условиях образовательной среды с необходимостью предполагает собственную педагогическую активность личности, направленную на себя, с целью не просто раскрытия имеющихся сущностных сил, способностей и качеств, но и приобретения и развития новых для более глубокого профессионального и личностного самоудовлетворения.

Для этого мы выделяем следующий относительно самостоятельный функциональный блок механизмов саморазвития, неразрывно связанный с предыдущими, – *самообразование*, включающее в себя процессы самообучения и самовоспитания. Мы понимаем самообразование как процесс сознательного развития и совершенствования личностью своих сущностных и потенциальных сил: физических, психических, творческих, нравственных качеств, интеллектуальных и социальных способностей с целью «достроить» себя до идеального образа как целостной личности, способной к самоосуществлению (О.С. Газман).

Особый аспект исследования представляет собой профессиональная самореализация как цель, условие и результат целенаправленного профессионально-творческого саморазвития субъекта образовательного процесса в вузе. В широком смысле самореализация личности – это процесс реализации возможностей личности в соответствии с волей личности, а не стихийно (Н.Л. Кулик) или раскрытие человеческой природы, реализация сущностных сил человека (О.С. Газман). Таким образом, *самореализация* является четвертым функциональным блоком саморазвития личности, выступая в качестве диалектической цели саморазвития.

Охарактеризовав содержание и механизмы процесса саморазвития личности, дадим следующее его определение. **Саморазвитие личности** – это сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний. Разнообразные механизмы процесса саморазвития соединены в четыре функциональных блока-стадии: ***самопознания, самоорганизации, самообразования и самореализации***.

Особый интерес в свете нашего исследования представляет творчество как педагогический феномен. Творчество – самостоятельный процесс и не является одним из непреложных механизмов саморазвития. Последнее возможно и на репродуктивном уровне, при слабо выраженных творческих способностях. Однако творческая направленность деятельности может дать дополнительные возможности саморазвития. При этом роль творчества в образовательной среде вуза не сводится только к использованию эвристических методов в обучении, а подчеркивается процесс творчества самой личности. Таким образом, мы рассматриваем творчество как важнейший способ эффективного саморазвития, определяющий его созидательную сущность. Это позволяет нам утверждать существование интегрального понятия «***творческое саморазвитие личности***» (ТСЛ), которое получается не простым сложением составляющих его терминов, а представляет собой качественно новое понятие.

ТСЛ является определенной структурно-процессуальной характеристикой личности, которую можно представить и как процесс повышения эффективности процессов «самости», и как уровень и особое качество личности (как способность к творческому саморазвитию).

Подобная интерпретация позволяет нам ввести понятие ***пространства творческого саморазвития личности***, располагающегося в многомерном пространстве личностных качеств, ценностей и способностей.

Наглядную интерпретацию пространства ТСЛ позволит построить аналогия с математическим пространством: применительно к разным людям ТСЛ понимается как множество элементов структуры личности с введенной на этом множестве характеристикой, определяемой в содержательных терминах как степень различия выраженности элементов по объективным критериям творческого саморазвития. Тогда данную систему мы может трактовать как педагогическое пространство, в котором роль его точек играют элементы системы, а расстояния между ними – различия между элементами. Для наглядности можно ограничиться привычным изображением трехмерной системы координат, подразумевая пространственную вложенность определяющих понятий, которые также являются многомерными образованиями. Например, каждая из координатных составляющих включает в себя такие личностные факторы как мотивация, ценностные ориентации личности и т.д., без которых немыслим процесс творческого саморазвития личности, но которые не могут являться независимыми координатами.

Итак, для исчерпывающей характеристики пространства ТСЛ необходимо установить его ***базис*** – понятия, функциональное взаимодействие которых будет определять сущность творческого саморазвития личности и однозначно описывать уровень и состояние ТСЛ при определенной выраженности базовых понятий. Два базисных вектора-понятия трехмерного пространства ТСЛ нами уже установлены: это ось «**саморазвитие**», определяющая механизмы реализации личностью данного процесса и ось «**творчество**», характеризующая специфический способ интенсификации процесса саморазвития. Для определения третьего базисного направления необходимо обратиться к принципу интегральной дополнительности полилатерального подхода: какое понятие может являться дуальным для творчества и при этом определять эффективность процесса саморазвития в его отсутствие? На наш взгляд, данным условиям удовлетворяет понятие «**интеллект**».

Действительно, в учебной и профессиональной деятельности интеллектуальные (рациональные, логические) и творческие (эвристические, интуитивные) методы и способы нередко противопоставляются, одновременно взаимодополняя друг друга, определяя целостное развитие личности благодаря сочетанию в ней логического и образного. Кроме того, необходимость интеллектуальной составляющей вызвана реальным положением дел в образовательном процессе в вузе: учебно-профессиональная деятельность студентов и профессионально-педагогическая деятельность преподавателей основывается преимущественно на интеллектуальной деятельности, предполагая высокую степень умственного развития личности. Таким образом, в условиях *саморазвития* лучшие возможности имеют те субъекты образовательного процесса, которые обладают более совершенным интеллектом, понимаемым в нашем контексте как познавательная деятельность сложных систем, способных к обучению, целенаправленной переработке информации и саморегулированию. Тем самым, интеллектуальная составляющая является не менее значимым способом процесса творческого саморазвития.

Итак, пространство ТСЛ определяется следующей системой координат (рис. 1):

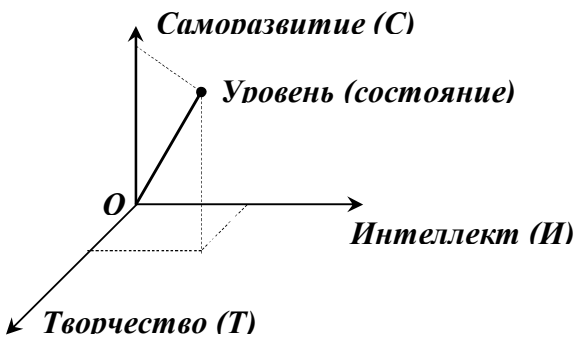

Рис. 1. Математическая интерпретация пространства творческого саморазвития личности

Уровень (состояние) творческого саморазвития личности (ТСЛ) выражается как функция (зависимость) процесса саморазвития (С) от двух «переменных» (способов повышения эффективности данного процесса) – творчества (Т) и интеллекта (И): **ТСЛ = С (Т, И)**. Нелинейность процесса творческого саморазвития, характеризуемая *нелинейной* функциональной зависимостью **С (Т, И)** в соответствии с принципами полилатерального подхода, в частности, принципом структурной целостности и принципом созидания нового качества, подтверждает интегральный характер понятия «творческое саморазвитие личности».

Таким образом, ***творческое саморазвитие личности*** *– это интегративный творческий процесс сознательного и целенаправленного личностного становления, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творчески воспринятых внешних факторов.*

Процесс творческого саморазвития, как форма существования личности на определенном этапе ее становления, имеет принципиально созидающий характер и затрагивает все внутренние сферы человека, обнаруживая себя во всех личностных проявлениях: в деятельности, общении, поведении и т.п., – что, в свою очередь, способствует формированию дальнейшей мотивации творческого саморазвития. *При анализе особенностей этого процесса для субъектов образовательного процесса в вузе мы будем подразумевать его* ***профессиональную*** *направленность* (рис. 2).

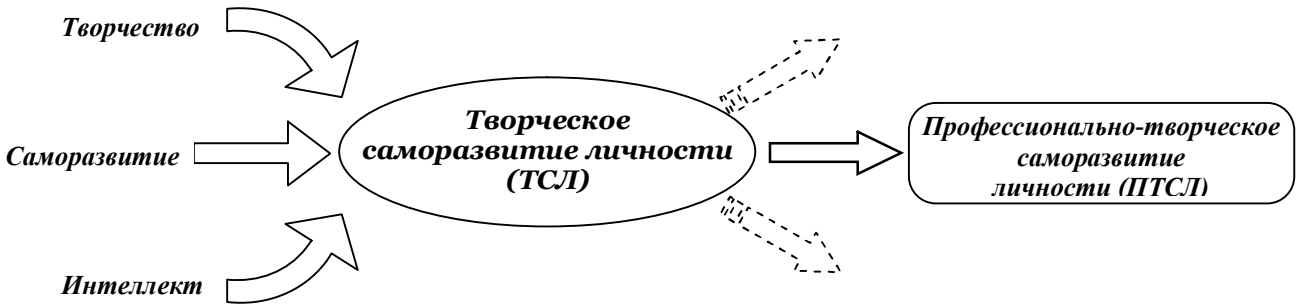

Рис. 2. Схема, отражающая родовую цепочку «саморазвитие» → «творческое саморазвитие» → «профессионально-творческое саморазвитие»

Тогда ***профессионально-творческое саморазвитие личности (ПТСЛ) преподавателя (студента) вуза*** *– это творческое саморазвитие его личности в образовательной среде вуза, обеспечивающее диалектическую творческую самореализацию в* ***профессиональной (учебно-профессиональной)*** *деятельности.* ПТСЛ осуществляется посредством механизмов самопознания, самоорганизации, самообразования как стремление к профессионально-творческой самореализации, используя творчество и интеллект в качестве способов интенсификации этого процесса. Мы придерживаемся мнения, что становление профессионала – один из аспектов развития личности (А.К. Маркова). Более того, профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования (Л.М. Митина).

То есть структурно ***пространство профессионально-творческого саморазвития личности*** является подпространством *пространства творческого саморазвития личности*, поэтому функциональная зависимость **ПТСЛ = С (Т, И)** остается прежней, но с учетом *специфики* ПТСЛ, которая заключается в *профессиональной направленности каждого из базовых процессов.*

Например, самореализация рассматривается педагогами преимущественно в контексте *профессионального* самоопределения, самосовершенствования, самовоспитания, самообразования, используя эти процессы в качестве средств самореализации [5]. Профессиональная самореализация – это результат поиска «себя в профессии», утверждение профессионального имиджа, индивидуального стиля профессио-

нальной деятельности, собственной профессиональной роли, образа «Я», раскрытие и реализация своего творческого потенциала, определение и достижение профессиональных перспектив, установление новых профессиональных целей и т.д., осуществляя следующий диалектический виток профессионального восхождения.

При рассмотрении сущности процесса ПТСС для нас значима не социальная роль личности сама по себе, а ее носитель – *субъект*, свободно и осознанно выбирающий ту или иную роль и принимающий на себя ответственность за ее исполнение. Нам важен акцент на творческой природе и активности субъекта, на его включенности в профессиональную деятельность, владении приемами саморегуляции, стремлении к самореализации и творческому созиданию, постоянной настроенности на саморазвитие и самообновление в процессе общения и взаимодействия (А.К. Маркова). Важно, что в осуществлении процесса профессионально-творческого саморазвития субъект способен усилить или нейтрализовать (то есть изменить, если необходимо) примененные к нему внешние воздействия. Если по отношению к преподавателю как субъекту образовательного процесса в вузе это воспринимается как должное, то для студента как субъекта необходимо, чтобы он сначала вышел на определенный уровень сознательности и ответственности. Обычно моменты этих «созреваний» для разных студентов не совпадают, что вызывает серьезные трудности субъект-субъектного взаимодействия студентов и преподавателей на практике.

В результате, ***профессионально-творческое саморазвитие субъектов (ПТСС) образовательного процесса в вузе*** *– это единство процессов профессионально-творческого саморазвития преподавателя и студента, осуществляемых в конструктивном взаимодействии.*

В контексте исследования педагогическое взаимодействие рассматривается как процесс совместной деятельности преподавателей и студентов, обусловленный и опосредованный учебно-воспитательной деятельностью в вузе, установленными ценностными ориентациями, способствующий становлению личности студента и совершенствующий личность педагога. «При этом не только обучаемый переходит на новый уровень, но и сам педагог, так как нельзя развивать учащегося, не развивая себя. Развитие обучаемого сопряжено с саморазвитием педагога» [1, 296].

Для полноценного изучения ПТСС одинаково важно выявление как общих закономерностей процесса профессионально-творческого саморазвития личности, так и специфических особенностей каждого из составляющих процессов.

Из этого следует, что модели ПТСЛ студентов и преподавателей, хотя и строятся в одном пространстве профессионально-творческого саморазвития, должны иметь принципиальные отличия. В частности, модель ПТСЛ студента должна учитывать *перспективную* творческую самореализацию в *будущей* профессиональной деятельности (причем, модель должна быть в известной степени универсальной, не ограничиваясь спецификой *конкретной* профессии), модель ПТСЛ преподавателя вуза, напротив, должна быть ориентирована на особенности *осуществляемой* профессионально-педагогической деятельности (но также не сводится к *конкретной* специальности педагога).

Под теоретической моделью какого-либо явления понимается, как известно, его приближенное описание, данное на каком-либо формальном языке, отражающее изучаемые стороны явления настолько, что исследование модели может дать о нем новые знания. То есть модель – это копия реального объекта исследования, воспроизводящая наиболее существенные его характеристики и свойства, принципы организации и функционирования, выступающие определяющими по отношению к результатам. При этом отсутствие в модели «несущественных» элементов не менее важно, чем присутствие в ней «существенных» (Н.Д. Нюрберг). Модели выполняют следующие гносеологические функции: иллюстративную, трансляционную, объяснительную, предсказательную.

Само понятие пространства профессионально-творческого саморазвития личности подсказывает возможность построения математической модели изучаемого

процесса на основе полилатерального подхода. Математические модели в качестве упомянутого формального языка используют математический аппарат, характеризуемый систематичностью, емкостью, строгостью описания и удобством обработки – важнейшими чертами, определяющими эффективность использования математических моделей в современных гуманитарных исследованиях. Содержательное описание педагогических процессов на языке математики составляет суть математического моделирования, которое, отражая диалектику отношений между педагогикой и математикой, имеет следующую логику: построение педагогического конструкта – математическая модель – педагогическая интерпретация полученных результатов. Для практических целей крайне важно, что математический язык описания удобен для дальнейшей реализации вычислительных функций модели – построения квалиметрического инструментария оценивания сложных и трудноуловимых педагогических явлений.

Итак, соответствующая модель ПТСС, подчиняясь единой методологической базе исследования, должна строиться в многомерном пространстве профессионально-творческого саморазвития, объединяя в себе подпространства ПТСЛ студентов и преподавателей, пересекающиеся по оси «саморазвитие». Тем самым, ось «саморазвитие» (С) будет выступать направляющей осью модели, остальные оси-подпространства будут выражать особенности личностей преподавателей (ОП) и студентов (ОС), отражающие процесс ПТСЛ каждого из субъектов.

С позиций принципа структурной целостности полилатерального подхода важно, что *взаимодействие субъектов образовательного процесса выступает как интегрирующий фактор, посредством которого происходит объединение частей (процессов ПТСЛ) в определенный тип целостности (ПТСС), познание которого связано, но отличается от познания отдельных частей.*

Имея в виду изоморфизм трехмерного пространства и открытой сферы, мы можем использовать разработанную нами сферическую модель для более наглядного отображения особенностей взаимодействия процессов ПТСЛ субъектов образовательного процесса в вузе, применяя так называемые сферические координаты. При этом непрерывность изменения сферических координат подчеркивает непрерывный характер процесса ПТСС, а открытость сферы подразумевает возможность внешних влияний и способность к внутренним изменениям в структуре ПТСС (рис. 3).

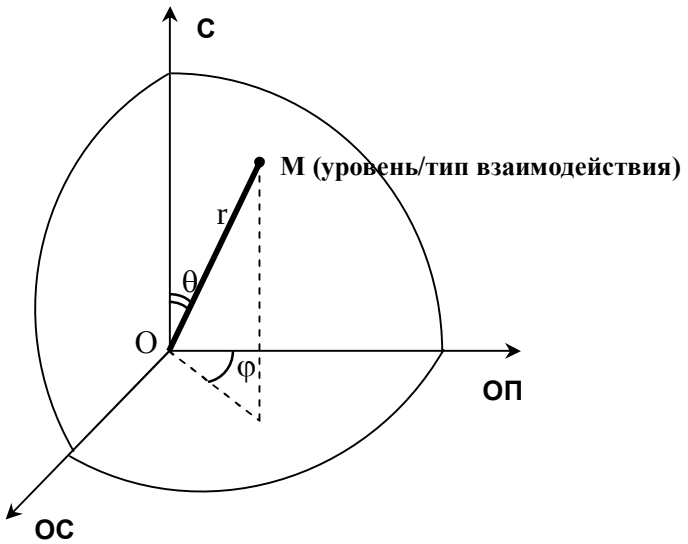

Рис. 3. Пространственная динамическая модель ПТСС (в сферических координатах)

Конкретное взаимодействие процессов ПТСЛ субъектов, определяющее сущность процесса ПТСС, в обозначенном пространстве будет характеризоваться следующими тремя параметрами: длиной *r* вектора взаимодействия (этот параметр определяет уровень, интенсивность взаимодействия); углом φ между осью ОП и плоско-

стью, проходящей через ось С и точку *М* (данный параметр определяет личностно-ориентированную характеристику процесса ПТСС, определяя меру «поворота» личности преподавателя к интересам и особенностям студентов); углом θ, который вектор взаимодействия образует с положительным направлением оси саморазвития (степень учета субъектами особенностей профессионально-творческого саморазвития друг друга).

Таким образом, каждой точке *М* (некоторому состоянию ПТСС как взаимодействию процессов ПТСЛ субъектов) соответствуют определенные координаты *r*, φ, θ и наоборот: **ПТСС = *f* (*r*, φ, θ)**. Подобная интерпретация процесса ПТСС позволяет охарактеризовать как различные типы взаимодействия субъектов (в зависимости от меры поворота сферических углов), проанализировав их недостатки и потенциальные возможности для интенсификации процесса ПТСС, так и уровни взаимодействия, уровни процесса ПТСС (в зависимости от величины координаты *r*).

Рассмотрим детальнее педагогический смысл сферических координат в процессе профессионально-творческого саморазвития субъектов. Угол φ имеет личностно-ориентированную нагрузку, определяя, как мы отмечали, особенности поля взаимодействия преподавателя и студентов как субъектов образовательного процесса: как мнения последних о педагоге, его совокупный образ в их глазах, так и значимость для самого преподавателя мотивов и интересов студентов, меру учета им их индивидуальных и личностных особенностей при организации совместного процесса профессионально-творческого саморазвития. Величина угла φ определяет так называемую пространственную дистанцию (контактность) между преподавателем и студентами.

При малых значениях угла φ педагог ориентирован исключительно на собственные цели и интересы. При увеличении угла φ возрастает плотность контакта между преподавателем и студентами, увеличивается количество оптимальных связей и взаимообогащающих влияний (проекция вектора взаимодействия «поворачивается» к оси ОС). То есть величина угла φ является мерой поворота от ролевого модуса преподавателя к субъектному (В.А. Петровский). Но взаимодействие процессов ПТСЛ является двусторонним, следовательно, подчиняясь принципу интегральной дополнительности полилатерального подхода, необходимо учитывать не только изменения, происходящие со студентами посредством влияния личности педагога, но и силу воздействия самих студентов на ПТСЛ преподавателя. В частности, при чрезмерной ориентации на мнения учащихся (особенно опасной в случае невысокого уровня сознательности и ответственности последних в процессе учения) возможно «растворение» индивидуальности преподавателя, глобальное подчинение второстепенным интересам студентов в ущерб целям образования. Этим состояниям соответствует стремление угла φ к крайнему положению (когда проекция вектора взаимодействия приближается к оси ОС). Преподаватели, идущие «на поводу» у студентов, как правило, выбирают стиль «заигрывания», пытаясь представить его как демократический. Таким образом, величина угла φ не прямо пропорциональна личностно-ориентированной направленности процесса ПТСС: необходимо выбирать «золотую середину» с учетом педагогических обстоятельств и индивидуальных особенностей ПТСЛ педагога и студентов. Для каждого преподавателя выбор дистанции общения со студентами, безусловно, индивидуален.

Аналогично угол θ является мерой учета субъектами процессов ПТСЛ друг друга при реализации взаимодействия и, соответственно, мерой реализации механизмов профессионально-творческого саморазвития. Плоскости ОП∩С и ОС∩С определяют соответствие профессионально-личностных качеств и способностей преподавателя и студента и требований, предъявляемых к ним профессиональной деятельностью и особенностями реализации процесса ПТСС (соответствующими стадиями процесса и механизмами перехода со стадии на стадию). Обозначенные плоскости позволяют выявить и учесть индивидуальные возможности преподавателей и студентов вуза и определить на этой основе субъективно-оптимальные пути профессионально-творческого саморазвития.

Кроме того, как отмечалось выше, математическая интерпретация процесса ПТСС в форме пространственной модели имеет множество педагогических реализаций, а именно позволяет:

– показать альтернативные возможности ПТСС, в частности, определить специфику бифуркационного выбора и вероятностных путей профессионально-творческого саморазвития, что позволит каждому субъекту наглядно отобразить и реализовать **индивидуальную (субъективно-оптимальную) бифуркационную траекторию** ПТСС, ориентируясь на структуру доминирующих мотивов, технологическую подготовку, личностные способности и цели профессиональной (будущей профессиональной) деятельности;

– предложить **типологию личности** студентов и **схему индивидуальных стилей** педагогической деятельности преподавателя вуза в контексте профессионально-творческого саморазвития;

– наглядно представить и охарактеризовать особенности взаимодействия и общения студентов и преподавателей в образовательном процессе вуза, предложить **типологию взаимодействия** субъектов образовательного процесса в вузе в контексте ПТСС, выделив *ключевые типы взаимодействия* на основе следующих трех признаков: субъектность позиции по отношению друг к другу; наличие осознаваемой общей цели ПТСС (взаиморазвитие необходимых личностно-профессиональных качеств); отношение к личности и интересам друг друга;

– охарактеризовать **уровни** процесса ПТСС; используя стадии базисных процессов, сформулировать *условие перехода* личности с уровня на уровень;

– определить **критериальную базу оценивания** уровня профессионально-творческого саморазвития личности студента и преподавателя.

Рассмотрение сущности понятия взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе в контексте ПТСС на основе полилатерального подхода позволяет сформулировать дуальное утверждение: взаимодействие преподавателей и студентов является фактором интенсификации и одновременно показателем эффективности процесса ПТСС и обратно: важнейший путь формирования эффективного взаимодействия – организация взаимодополняющих процессов ПТСЛ на базе совместной профессионально-творческой деятельности.

В этом случае эффективность процесса ПТСС в результате влияния фактора взаимодействия субъектов повышается, если:

– сформирована положительная установка у взаимодействующих сторон на единый процесс ПТСС, они осознают общие цели процессов ПТСЛ и находят в них личностный смысл;

– осуществляется совместное планирование, организация и рефлексия процесса ПТСС, педагогически целесообразное распределение ролей и функций преподавателей и студентов в этом процессе;

– создаются ситуации свободного выбора индивидуальных путей профессионально-творческого саморазвития, видов и способов реализации соответствующего процесса;

– индивидуальный стиль деятельности преподавателя создает необходимые условия саморазвития для студентов, способствует профессионально-творческой самореализации и самовыражению студентов в процессе ПТСС и обратно:

– в процессе ПТСС обязательно действует положительная обратная связь, причем не только как получаемая преподавателем от студентов информация о себе и о своей профессионально-педагогической деятельности, но и как помощь в саморазвитии недостающих качеств.

Список литературы

1. Акмеология 99: научная сессия / под ред. Н.В. Кузьминой, А.М. Зимичева. – СПб., 1999. – 296 с.

2. Бордовская Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21-29.
3. Макарова Л.Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность / Л.Н. Макарова. – М.; Тамбов, 2000. – Ч. 1. – 243 с.
4. Мамардашвили М.К. Лекции по античной философии / М.К. Мамардашвили. – М., 1999. с. 38
5. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2004. – 576 с.
6. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика / И.А.Шаршов. – М.; Тамбов, 2005. – 400 с.
7. Flood R.L., Jackson M.C. Creative Problem Solving. Total Systems Intervention. Chichester, 1991.

CONSTRUCTING A MODEL OF PROFESSIONAL AND CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF SUBJECTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY, BASED ON THE IDEAS OF A MULTILATERAL APPROACH

I. A. Sharshov

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

e-mail: silans@mail.ru

The article contains a rationale for a multilateral approach as methodological basis of research on the essence of professional and creative development of subjects in the educational process of a university; leading principles are formulated. A conceptual family chain is built of a studied phenomenon: self-development → creative self-development of an individual → professional and creative self-development of an individual → professional and creative self-development of subjects in the educational process of a university. A spatial model is constructed of professional and creative self-development of subjects in the educational process of a university, taking into account the peculiarities of their interaction; possibilities of applying the model are discussed.

Key words: self-development, professional and creative self-development, subjects in the educational process of a university, multilateral approach, modeling, spatial model.

УДК 378.02

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЙ УСТАНОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА[1]

Е. И. Ерошенкова

Белгородский государственный университет

e-mail: eroshenkova@bsu.edu.ru

Статья посвящена рассмотрению идеи психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза. В статье дается авторское понимание «профессионально-ценностной установки», описываются ее основные характеристики, структурные компоненты, типы и уровни, называются критерии и показатели ее сформированности. Автор определяет основные аспекты психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза: аналитико-диагностический, просветительско-рекомендационный, деятельностно-консультационный, рефлексивно-корректирующий; обосновывает задачи указанного сопровождения, проводит параллель между понятиями «психолого-педагогическое сопровождение» и «психолого-педагогическая поддержка», отмечает ученых, занимавшихся исследованием данных вопросов. В статье определен круг лиц, выступающих в роли сопровождающих, перечислены некоторые формы сопровождающей деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, образовательное пространство вуза, профессионально-ценностная установка, будущий специалист, сопровождающий.

Многообразие и сложность задач профессиональной подготовки будущих специалистов, переосмысление целей высшего образования, переход российских вузов к работе в рамках Болонского соглашения ставит перед высшими учебными заведениями новые задачи, поднимает уровень требований к выпускникам, преподавателям и кураторам вуза, переносит акцент с привычной деятельности (лекция – семинар – зачет) на самостоятельную работу студента, а в рамках реализации профессионального воспитания в вузе – на его аксиологическую, культурологическую, субъектную составляющие. Возрастает спрос на инициативного, творческого студента, сочетающего в себе высокий уровень культуры, образованности, интеллигентности, профессиональной компетентности, способного к самостоятельному поиску эффективных способов профессионально ориентированной деятельности. В связи с этим становится необходимым приобщать будущих специалистов к культурным ценностям, включать в многообразные виды социально значимой, исследовательской, внеаудиторной деятельности, делать их активными субъектами образовательного пространства вуза, формировать у них профессионально-ценностную установку. Очевидно, что в свете новых требований профессионального образования и общества в целом, идея психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза приобретает особую значимость, так как призвана содействовать студентам на пути их личностного и профессионального становления.

Под профессионально-ценностной установкой будущих специалистов мы понимаем личностное новообразование, выражающееся в сформированности устойчивых ценностных ориентаций, убеждений, рефлексивной направленности, эмоционального благополучия и творческого потенциала личности, и обеспечивающее продуктивную профессиональную деятельность.

---

[1] Исследование выполнено в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы. Госконтракт № П1027 от 20 августа 2009 г.

Основными характеристиками профессионально-ценностной установки будущего специалиста являются: устойчивость, интенциональность, динамичность. Устойчивость выражается в степени константности профессионально-ценностной установки в определенный промежуток времени и может принимать стабильную и лабильную формы. Интенциональность проявляется в «предрасположении» субъекта ориентировать свою деятельность в определенном направлении и может быть персональной или социальной. Динамичность выражается в подвижности профессионально-ценностной установки, ее возможности изменяться под влиянием различных воздействий в инертной или пластичной форме.

В структуре профессионально-ценностной установки будущего специалиста мы выделяем когнитивный, аффективный, конативный, рефлексивный и аксиологический компоненты, каждый из которых обладает специфичным содержанием и выполняет определенную функцию. Когнитивный компонент выполняет познавательную, ориентационную функции; аффективный – функцию защиты Я и функцию выражения; конативный – преобразующую, приспособительную и инструментальную (адаптивную, утилитарную) функции; рефлексивный – аналитическую и функцию самовыражения; аксиологический – направляющую, ценностно-экспрессивную и смыслообразующую функции.

О сформированности профессионально-ценностной установки будущего специалиста можно судить, опираясь на *потребностно-ценностный* критерий, характеризующийся наличием потребности в осуществлении профессиональной деятельности, степенью осознания ценности будущей профессии, степенью сформированности образа профессионального идеала; *эмоционально-чувственный* критерий, выражающийся в степени эмоционального благополучия студента, степени его позитивного настроя на профессию, способности к эмпатии и толерантности; и *личностно-творческий* критерий, представленный стремлением к творческому целеполаганию, самореализации, сотворчеству, уровнем рефлексии творческой деятельности, а также стремлением к актуализации опыта творческой деятельности.

Как показало проведенное нами исследование, существует 8 типов профессионально-ценностной установки будущего специалиста: фиктивный; утилитарный, амбивалентный; ситуативный; рациональный, потенциальный, перспективный, релевантный, и 5 уровней указанной выше установки: инфантильный, импульсивный, профессионально-теоретический, профессионально-практический, профессионально-ценностный.

Охарактеризуем только высший профессионально-ценностный уровень исследуемой установки, соответствующий ее релевантному типу. Студент, обладающий данным типом профессионально-ценностной установки, характеризуется наличием устойчивой потребности в осуществлении профессиональной деятельности, эмоциональным благополучием, положительным отношением и эмоциональным настроем на осуществление профессиональной деятельности, стабильным стремлением к творческому целеполаганию, самореализации, к сотворчеству. Он осознает ценность будущей профессии для общества, способен к эмпатии и толерантности, осуществляет рефлексию творческой деятельности. Образ профессионального идеала будущего специалиста пластичен, связан с возможностью его ценностного наполнения. Студент способен к актуализации опыта творческой профессионально ориентированной деятельности.

Следовательно, можно сделать вывод о том, что формирование продуктивного типа профессионально-ценностной установки студентов – достаточно сложное явление, которое необходимо актуализировать в сознании будущих специалистов, то есть сопровождать процесс ее формирования на протяжении всего процесса обучения студентов в вузе. При этом необходимо учитывать начальный уровень сформированности и тип профессионально-ценностной установки будущего специалиста и в соответствии с этим строить дальнейшую сопровождающую деятельность. Часто вузовские преподаватели не дифференцируют студентов по типу их профессионально-

ценностной установки, не персонифицируют свою деятельность и направляют ее либо только на студентов с продуктивным типом установки, либо только на тех студентов, чья профессионально-ценностная установка нуждается в коррекции. На наш взгляд, это не совсем верный подход, так как каждый студент, хотя и в различной степени, обладает творческим, интеллектуальным, исследовательским потенциалом, имеет определенную мировоззренческую установку, свою собственную аксиосферу, которые, с одной стороны, дают ему перспективы профессионального развития, а с другой – могут ограничивать его возможности в различных сферах. Поэтому необходимо, чтобы с помощью реализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза студенты разобрались со своим ценностным миром, почувствовали в себе силы, узнали о своих возможностях и испытали потребность в профессионально-личностном саморазвитии и самореализации.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза – относительно новое направление в теории и практике высшей школы, имеющее, однако, глубокие исторические корни. Данное направление основано на гуманизации взаимоотношений в вузе, развитии студента в образовательном пространстве вуза, формировании его профессионально-ценностной установки. Именно сформированость этой установки студента является в некоторой степени мерилом качества психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза.

В реализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста, на наш взгляд, важное место занимает Личность сопровождающего, ориентированная на создание условий (педагогических, психологических, социальных и др.) успешного обучения, воспитания, развития каждого студента, формирования у него профессионально-ценностной установки в ситуациях вузовского профессионально ориентированного взаимодействия.

В роли сопровождающих (тьюторов) в образовательном пространстве Белгородского государственного университета (БелГУ) выступают преподаватели, кураторы студенческих групп, научные руководители студентов, руководители кружка, секций, библиотекари, сотрудники научно-образовательного психолого-педагогического центра «Ресурс» (педагоги, психологи) и т.д. Их задачей, на наш взгляд, является разработка и внедрение в практику университета таких условий и ситуаций, которые обеспечивали бы каждому студенту возможности решения своих профессионально значимых потребностей – образовательных, возрастных, индивидуально-личностных. Именно в этом направлении и разворачивается сопровождающая деятельность по отношению к будущим специалистам в контексте взаимодействия, взаимопонимания, разнообразных форм сотрудничества преподавателей, кураторов, психологов, педагогов с кафедрами, администрацией факультета и университета. Наличие общей цели сопровождения, направленной на формирование профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза, делает всех субъектов профессионального становления студентов равноправными и равно ответственными в ее реализации, задает общее поле для сотрудничества, «встречи» ценностных устремлений, объединения усилий и ресурсов.

В связи с этим возникает множество проблем организационного характера. Например, в каких формах закрепить обмен информацией о студенте, как выработать общую стратегию психолого-педагогического сопровождения в образовательном пространстве вуза и т.д. Отвечая на эти вопросы, мы предлагаем в качестве координатора сопровождающей деятельности по формированию профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза опреде-

лить куратора студенческой группы, который, осуществляя воспитательную деятельность в вузе, взаимодействует со всеми вышеперечисленными субъектами профессионального становления студентов, внимательно относится к будущему специалисту, его желаниям и потребностям, фиксирует его достижения и возникающие трудности, заносит их в электронный дневник куратора, специально созданный в БелГУ для сбора различной профессионально значимой информации о студенте. Куратор помогает будущему специалисту советом и собственным примером ориентироваться в мире будущей профессии, учит чутко относиться к себе и окружающим. При этом он не пытается контролировать, навязывать свои пути, ориентиры, ценности, а лишь при необходимости помогает студенту определиться со своим ценностным миром, откорректировать его, наполнить новыми ценностями. Именно в таком сопровождении процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза видится нам ценностный смысл влияния Личности сопровождающего на установку будущего специалиста. Это подтверждается исследованиями и в области теории установки К. Ховланда, Р.Ф. Вейса, которые показали, что коммуникатор, тьютор, куратор, обладающий доверием, имеет большие возможности влиять на установку аудитории.

Анализ различных информационных источников позволил нам определить, что на сегодняшний день в науке существует два близких по смыслу понятия «психолого-педагогическое сопровождение» и «психолого-педагогическая поддержка» (некоторые авторы разделяют термины «педагогическая поддержка», «психологическая поддержка», «психологическое сопровождение», «педагогическое сопровождение»).

Проблемам психологической поддержки уделяли внимание зарубежные психологи и педагоги А. Байярд, Р. Бернс, Т.Г. Гордон и др. Они утверждали, что у любого человека есть возможности для позитивного и конструктивного развития, что источник и внутренние силы личностного роста находятся внутри человека, а не во вне. Начиная с исследований Р. Бернса, поддержку в условиях процесса образования не подразделяют на психологическую и педагогическую.

В современной отечественной науке вопросы психологической и педагогической поддержки нашли свое развитие в трудах многих исследователей. Так, А.А. Бодалев рассматривает «психологическую поддержку» как условие для создания доброжелательного психологического климата, А.Г. Асмолов – как содействие ребенку в его развитии. «Педагогическую поддержку» А.В. Мудрик понимает как помощь в социальном воспитании, О.С. Газман – как поддержку ребенка в индивидуальном развитии, в самореализации, Т.А. Мерцалова – как помощь в самопознании, Н.Б. Крылова – как оказание помощи детям в решении их проблем в условиях учебного заведения, успешной социализации. В работах В.К. Зарецкого, И.Ю. Шустовой отмечается роль психолого-педагогической поддержки в процессе самоопределения и самоанализа.

Пути педагогической помощи школьнику рассматривают в своих работах А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, Б.П. Никитин, Н.Е. Щуркова и др., предлагая гибкие изменения традиционных форм и способов педагогической деятельности, позволяющие не «воздействовать» или «влиять», а поддерживать становление личности. Развивая эти идеи, Е.В. Руденский, Л.Г. Субботин совмещают психологическую и педагогическую составляющие поддержки и под «психолого-педагогическим сопровождением учащихся» понимают целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.

Крылова Н.Б. выделяет педагогическую (решение задач обучения и воспитания), психологическую (проблемы внутреннего роста и идентификации личности) и нравственную (решение нравственных противоречий) составляющие сопровождения и связывает их с процессами содействия: сочувствием, сопереживанием, сотрудниче-

ством, которые помогают личности на пути саморазвития. Таким образом, объединяются психологическая и педагогическая составляющие процесса сопровождения. Считаем, что такой подход продуктивен и в формировании профессионально-ценностной установки будущих специалистов.

Ряд известных отечественных ученых, в частности И.В. Дубровина, Е.И. Рогов, используют в качестве синонима к «сопровождению» – близкое по смыслу слово – «содействие». В толковом словаре русского языка – «сопровождать» – значит следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь. То есть, применительно к нашему исследованию, сопровождение студента в его профессиональном становлении, в формировании у него профессионально-ценностной установки, – это движение вместе с ним, рядом, а иногда – чуть впереди, чтобы при необходимости актуализировать возможности его профессионального роста.

Исходя из вышеизложенного определим, что психолого-педагогическое сопровождение процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза – это создание психолого-педагогических условий для успешного формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста и его профессионально-личностного развития в ситуации вузовского взаимодействия. При этом следует учитывать единство четырех его аспектов реализации.

Первый аспект – *аналитико-диагностический*, предполагающий систематическое наблюдение за психолого-педагогическим и профессиональным статусом студента с точки зрения его профессионально-ценностной установки, актуального состояния и перспектив ближайшего развития. Эта задача многими вузовскими преподавателями, кураторами и т.д. воспринимается как чисто диагностическая, предполагающая проведение со студентами имеющихся в наличии разнообразных методик и частичное отслеживание динамики в некоторых показателях у всех студентов (или выбранной группы) путем частого проведения одних и тех же методик. Нам данный аспект сопровождающей деятельности представляется сложнее, содержательнее и осмысленнее. Для выявления исходного уровня сформированности профессионально-ценностной установки студента, а далее и ее динамики, сопровождающий должен иметь четкое представление о параметрах, которые необходимо изучать и обследовать, а также об определенных критериях для оценки состояния сформированности конкретного показателя изучаемого явления; располагать соответствующим диагностическим инструментарием; иметь возможность изучать профессионально-ценностную установку студентов в течение всех лет обучения в вузе и делать это с необходимой и достаточной частотой.

Такое понимание сопровождающей деятельности по формированию профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза ведет к формированию системы представлений:

– о мировоззренческом и профессионально-ценностном типе установки будущего специалиста, о тех параметрах, которые необходимо изучать для успешного психолого-педагогического сопровождения каждого студента;

– о системе психолого-педагогических требований к содержанию и уровню сформированности показателей профессионально-ценностной установки студентов на различных этапах обучения в вузе, оценки реального уровня сформированности профессионально-ценностной установки и перспектив ее формирования у каждого студента;

– о принципах построения и выбора конкретных диагностических процедур обследования критериев и показателей профессионально-ценностной установки;

– организации диагностической работы в образовательном пространстве вуза с выделением основных параллелей, участвующих в экспериментальной работе.

Анализ состояния уровня сформированности профессионально-ценностной установки будущего специалиста позволяет сопровождающему выделить две условные группы среди респондентов: группу с продуктивной установкой и группу студентов, испытывающих трудности в обучении, общении, психическом состоянии, в отношении к будущей профессиональной деятельности и т.д.

Чрезвычайно важным аспектом психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста в образовательном пространстве вуза является просветительско-рекомендационный аспект. Просветительская составляющая данного аспекта заключается в проведении с преподавателями, кураторами, заинтересованными студентами теоретических и методологических семинаров, направленных на повышение уровня их профессиональной компетентности, осведомленности в области целей и задач формирования профессионально-ценностной установки будущих специалистов, дифференциальных типов и уровней указанной установки студентов, особенностей и технологии ее формирования и т.д. Рекомендационная составляющая состоит в распространении инструментария сопровождающей деятельности с соответствующими методическими рекомендациями. Знание основ формирования профессионально-ценностной установки, наличие соответствующих практических материалов и методических рекомендаций поможет сопровождающему в решении поставленных задач и создаст для будущего специалиста, обладающего определенным типом профессионально-ценностной установки, конкретными возможностями, ориентированного на решение определенных личностных и профессиональных задач, соответствующие условия обучения, воспитания, развития, общения, формирования профессионально-ценностной установки.

Третий аспект, который необходимо учитывать при реализации психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста, – *деятельностно-консультационный* – это создание психолого-педагогических условий для эффективного формирования продуктивного типа ценностной установки студентов по отношению к будущей профессии. Создание таких условий осуществляется в ходе непосредственной и опосредованной деятельности сопровождающего со студентами. В первом случае сопровождающему рекомендуется проводить в студенческих группах:

1. Аналитические обзоры статей из журналов по специальности, сделанные студентами академической группы. Особенное значение имеют тематические обзоры литературы о профессиональной культуре, мастерстве, так как они знакомят студентов не только с содержанием конкретных статей, с определенными методическими приемами лучших работников в определенной области, их творческими поисками, но и формируют у студентов интерес к предстоящей профессиональной деятельности, потребность в профессиональном самосовершенствовании.

2. Встречи с заслуженными работниками в какой-либо области (с учетом специфики факультета). Эти встречи должны посвящаться темам, имеющим прямое отношение к профессиональной подготовке специалистов и, прежде всего, к особенностям и ценностям выбранной профессии.

3. Встречи с профессорско-преподавательским составом кафедр, факультетов, во время которых студенты узнают об университете, его традициях, успехах в подготовке кадров, научных исследованиях, которые ведутся учеными университета и др.

4. Встречи с бывшими выпускниками, со студентами старших курсов, в ходе которых они делятся своим опытом организации самостоятельной работы, методами самовоспитания в плане профессионального становления личности. Эти встречи оказывают на студентов (особенно первокурсников) сильное воспитательное воздействие. Советы старшекурсников и бывших выпускников ориентируют на активное участие в социально значимой деятельности, в научных исследовательских кружках, художественной самодеятельности, которые позволяют приобщить студентов к профессиональным ценностям.

5. Встречи с писателями, поэтами, артистами, художниками и другими представителями творческой интеллигенции, имеющими отношение к будущей профессии студентов. Такие встречи оставляют в сознании студентов глубокий след, так как дают представление о социальной важности избранной ими профессии. Слушая гостей, студенты проникаются и чувством ответственности за свой профессиональный выбор.

6. Вечера, посвященные выдающимся людям какой-либо профессии. Такие вечера обогащают студентов новыми знаниями о жизни и деятельности выдающихся представителей той или иной профессии в прошлом и настоящем, приобщают их к ценностям будущей профессии.

7. Индивидуальные и групповые беседы на профессионально-этические темы, которые должны подбираться с учетом пожеланий студентов и в воспитательных целях, например, «Студент – это звучит гордо!», «Твоя будущая профессия», «Правовое положение молодого специалиста: обязанности, права, льготы» и т.п.

8. Научно-практические конференции по специальной профессионально направленной тематике. Подобные конференции целесообразно начинать готовить до начала производственной практики студентов, а проводить – после нее. Это позволит студентам сделать их выступления более содержательными, использовать в них конкретный материал из собственного, хотя и небольшого, профессионального опыта.

9. Диспуты по вопросам нравственности современного специалиста в определенной области и требований к нему. Большой интерес вызывают у студентов диспуты на темы: «Что важнее в профессиональном мастерстве: талант или опыт?», «Профессиональные способности и склонности. Что это: «дар природы» или продукт целенаправленного творческого труда?», «Каков он, современный специалист?» и др.

10. Студенческие экспедиции с целью изучения отдельных вопросов организации профессионального труда (учитывая специфику будущей профессии) в регионе.

11. Просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов, посвященных отдельным проблемам будущей профессии. Для этого можно использовать соответствующие фильмы, транслируемые по телевидению и демонстрируемые в кинотеатрах города, а также специально подобранные для этой цели фильмы из кинопроката, библиотек и т.д.

12. Деловые игры, решение профессиональных задач, обсуждение художественных произведений по профессионально значимым темам и др.

Таким образом, при непосредственной деятельности сопровождающий персонифицирует воспитательную работу со студентами, организует профессионально ориентированные встречи, мероприятия, создает специальную воспитательную среду, консультирует по актуальным профессионально значимым вопросам, раскрывает объективную и субъективную значимость и цели будущей профессиональной деятельности, связывает их с целями общественными, наполняет их содержанием, вызывает у студентов заинтересованное, ценностное отношение к будущей профессии, приобщает их к профессиональным ценностям, актуализирует связь общественной и личностной значимости будущей профессии студентов.

При опосредованном сопровождении положительное влияние на формирование у студентов профессионально-ценностной установки оказывают образовательное пространство вуза, система его структурных подразделений, воспитательных центров; консультационная и методическая помощь кафедр, администрации факультета, вуза; функционирование студенческих организаций, клубов, самоуправления в вузе и т.д. Общая цель всех направлений и форм работы в данной области – создать или помочь организовать конкретные ситуации, образовательное, воспитательное, аксиологическое пространство в целом, которые учитывали бы потенциал, особенности профессионально-ценностной установки студентов, их актуальные интересы и потребности.

Четвертый аспект – *рефлексивно-корректирующий*, направленный на создание специальных условий для рефлексии собственной деятельности, ее коррекции и решения проблем формирования профессионально-ценностной установки будущих специалистов. Рефлексивная составляющая данного аспекта психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки обуславливается способностью студента анализировать осуществленную профессионально ориентированную деятельность, на основании этого анализа оценивать свое настоящее и проектировать свое будущее, создавать средства

и аксиологическую среду своего профессионального развития. Корректирующая составляющая не должна провоцировать серьезных отклонений в ценностной установке студентов, внутриличностных конфликтов. Ее цель – помочь студенту понять личностно-смысловые и профессионально значимые задачи, скорректировать свою профессионально-ценностную установку, «открыть» ее для ценностного наполнения. Именно на такую, а не просто коррекционную (если у студента проблемы, его надо «доразвить, откорректировать, сформировать» и т.д.), работу вузовского тьютора сделан акцент в нашей идее психолого-педагогического сопровождения процесса формирования профессионально-ценностной установки будущего специалиста.

Таким образом, в ходе психолого-педагогического сопровождения будущего специалиста в образовательном пространстве вуза создаются необходимые условия, способствующие профессиональному становлению, самораскрытию, осмыслению собственных личностных и профессиональных смыслов, развитию креативности, самостоятельности суждений студентов, необходимых для формирования профессионально-ценностной установки студента.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL VALUES OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE EDUCATIONAL SPACE UNIVERSITY

E. I. Eroshenkova

Belgorod State University

e-mail: eroshenkova@bsu.edu.ru

Article deals with the idea of psychological-pedagogical support the formation of professional values of the future specialist in the educational space of high school. The article presents the author's understanding of «professional values», describes its main characteristics, structural components, types and levels are called criteria and indicators of its formation. The author defines the main aspects of psychological-pedagogical support the formation of professional values of the future specialist in the educational space of the institution: the analytical and diagnostic, education and rekomendating, activity-Consulting, reflexive-correcting; substantiates the problem of the accompaniment, drew a parallel between the concepts of «psycho-pedagogical support «and» psycho-pedagogical support», said scientists who these issues. The article defines the terms of individuals acting as escorts, listed some form of accompanying activities.

Key words: psychologo-pedagogical support, educational space of high school, is professional-valuable installation, the future expert accompanying.

УДК 37.02

ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Л. Д. Рагозина

Белгородский государственный университет

e-mail: ragozina@bsu.edu.ru

В статье представлены основные характеристики взаимодействия преподавателя-воспитателя и студентов в образовательном процессе вуза. Рассматриваются различные типы взаимодействия субъектов в образовательном процессе: прямое, косвенное, параллельное, паритетное, руководящие и управляющие. Основными характеристикам взаимодействия преподавателя и студентов в вузе являются взаимопонимание, взаимовлияние, совместимость. Даны краткие характеристики стратегий взаимодействия: содействия, противодействия, уклонение от взаимодействия, компромиссного взаимодействия, сотрудничества. Феномен сотрудничества рассматривается как наиболее сложный вид человеческих взаимодействий, характеризуемый взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие, влияние, содействие, противодействие, компромиссное взаимодействие, сотрудничество.

Понятие «взаимодействие» является в познавательном смысле исходным для определения движения, изменения, становления, развития, процесса. Специфика взаимодействия представляется нам в синтезе различных человеческих сил, порождающий новые знания, вещи, организационные структуры, т.е., опыт. В социальных процессах взаимодействие оказывается точкой замыкания и размыкания связей. Человек, таким образом, оказывается втянут в цепочки и серии взаимодействий. Проблемой его опыта становится уже не фиксация отдельных взаимодействий, а контакт с системами взаимодействий.

Развитие нашего познания, если оно успешно, имеет сходство с приближением путешественника к горе сквозь туман: сначала он различает только крупные черты, если они имеют вполне определенные контуры, но постепенно он видит все больше деталей, и очертания становятся резче. Так и в области изучения феномена взаимодействия невозможно выяснить сначала одну проблему, а затем перейти к другой, ибо туман покрывает все одинаково. В области гуманитарного знания феномен взаимодействия рассматривается с разных позиций и с неоднозначной интерпретацией. Вероятно, такое состояние оправдано поиском каждой гуманитарной наукой специфики черт взаимодействия, согласно предмета, своего исследования.

Профессиональная лексика современного преподавателя часто пестрит на первый взгляд понятиями, такими как взаимодействие, взаимосвязь, взаимоотношения, влияние, воздействие. Безусловно, данные понятия можно отнести к одному ассоциативному ряду, но при этом их нельзя назвать синонимами, так как каждое из них имеет свои специфические черты. Рассмотрим их в диадах.

Взаимосвязь и взаимодействие. Взаимосвязь, т.е., связанный один с другим, выражает отношение взаимной зависимости, обусловленности. По отношению к взаимосвязи педагогическое взаимодействие всегда детерминировано определенной целью – передачей знаний и общественного опыта. Пассажиры, едущие в общественном транспорте, находятся во взаимосвязи, обусловленной одним временем и местом пребывания в салоне. Однако, взаимосвязь не дает нам оснований для утверждения, что пассажиры находятся во взаимодействии. Для того, чтобы взаимодействие состоялось, вероятно, необходимо иметь цель, осознавать взаимообусловленность совместной деятельности, осмыслить необходимые средства и способы достижения поставленной цели и т.д.

Влияние и взаимодействие. Влияние – это действие, которое оказывается на объект или субъект в целях его изменения. Влияние на человека может быть направленным (убеждение, внушение) и ненаправленным (подражание, заражение). Безусловно, влияние в педагогическом процессе может быть одним из составных компонентов взаимодействия (как один из психологических механизмов), которое всегда отличается определенной регламентированностью, продиктованной самой структурой образовательного процесса: кто, когда, с какой целью, на основании какого содержания и т.д. вступает во взаимодействие.

В образовательной практике высшей школы на поведение студента оказывают влияние многие факторы: преподаватели, сверстники, мнение родителей, принятый стиль отношений в вузе, в группе, стандарт образования и пр. Однако только с некоторыми из них студент вступает в непосредственное взаимодействие, которое может привести к реальному положительному результату.

Воздействие и взаимодействие. Воздействие – это целенаправленный перенос информации и опыта от одного человека к другому, частный случай направленного влияния, связанный с убеждением, внушением, носящий однонаправленный характер. В то время как для взаимодействия обязательно присуща как прямая, так и обратная связь: взаимодействие определяется реакциями участников деятельности, которые корректируют эффективность получения конечного результата. Таким образом, в процессе воздействия воспитанник может ощущать себя только объектом педагогического процесса, в то время, как при организации взаимодействия и преподаватель и студент являются субъектами, со-трудниками процесса познания мира и себя.

Взаимоотношения и взаимодействие. Взаимоотношения – это взаимная избирательная связь субъектов, которая отражает качество сложившихся отношений, их взаимность и степень симметричности. Взаимоотношения могут носить, как официальный (подчинение, управление, исполнение и т.д.), так и неофициальный характер (любовь, дружба, вражда, ненависть и пр.). По характеру оценки взаимоотношения могут быть справедливыми, предвзятыми, жесткими, тактичными и др.; по стилю – авторитарные, функционально-исполнительские, свободно-либеральные, гуманно-демократические. В отличие от взаимоотношений процесс и результат взаимодействий всегда предполагает достижение определенной цели, позволяющей судить об успешности совместной деятельности. Поэтому по сравнению с взаимодействием формирование взаимоотношений носит менее управляемый характер, хотя сложившиеся взаимоотношения могут способствовать или затруднять процесс совместной деятельности.

Взаимодействие мы рассматриваем как процесс и результат непосредственного или опосредованного воздействия субъектов (объектов) друг на друга, влекущий за собой изменение их состояния, порождающее их взаимообусловленность и связь. Особенность взаимодействия преподавателя и студентов – его причинная обусловленность. Каждая из взаимодействующих сторон выступает как причина и как следствие одновременного обратного влияния противоположной стороны, что обусловливает развитие объектов и их структур. Если при взаимодействии обнаруживается противоречие, то оно выступает источником самодвижения и саморазвития структур. Взаимодействие как материальный процесс сопровождается передачей материи, движения и информации: оно относительно, осуществляется с конечной скоростью, в определенном пространстве и времени. Но эти ограничения действуют лишь для непосредственного взаимодействия: в опосредованных формах взаимодействия пространственно-временные ограничения многократно ослаблены.

Специфика взаимодействия людей друг с другом характеризуется активностью обеих сторон, хотя мера ее проявления может быть различна. Активность личности может быть инициальной и реактивной в плане субъекта действий. С инициальной позиции активность может быть преобразующей или сохраняющей; она может быть так же созидающей, развивающей или разрушающей. С реактивной пози-

ции может быть активность принятия или неприятия воздействия, организация ответного воздействия, противостояние нежелательному воздействию или участие в совместном действии.

К основным характеристикам взаимодействия преподавателя и студентов научный анализ относит: взаимопонимание, взаимовлияние, совместимость. Взаимопонимание предполагает наличие объективных знаний личностных сторон друг друга, интересов, увлечений и обоюдный интерес друг к другу. *Взаимовлияние* раскрывается на основе способности приходить к согласию по спорным вопросам, учета мнения друг друга, принятии другого в качестве примера, изменения поведения и действий после замечаний и рекомендаций в адрес друг друга. *Совместимость* реализуется через осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности, согласованность действий, помощь, поддержку друг друга, координацию действий.

Научный анализ неслучайно рассматривает следующие типы взаимодействия в образовательных системах :

1. Прямое, косвенное, параллельное взаимодействие: прямое как непосредственное воздействие друг на друга; косвенное направлено на оказание влияния через кого-то, что-то (референтную группу, референтное лицо, героя книги, фильма и т.д.); параллельное взаимодействие предполагает влияние через коллектив.
2. Паритетное взаимодействие, «на равных» – это субъект – субъектные, партнерские отношения; активность проявляется с обеих взаимодействующих сторон.
3. Руководящие и управляющие – проявление активности с одной из взаимодействующих сторон.

Образовательный процесс настолько многолик, пестр, разнообразен, что отражает в себе, как капелька росы солнечный свет, все типы взаимодействия. Мастерство преподавателя позволяет выбрать оптимальный тип взаимодействия со студентами и направить их действия на продолжение приобретения опыта в зависимости от той социальной ситуации, в которой они здесь и сейчас находятся. Мы считаем, что для рассмотренных выше типов взаимодействия преподавателя вуза с обучаемыми важно предвидеть реализацию различных стратегий, т.е. планирование руководства, основанного на далеко идущие прогнозы – развитие свободной, самостоятельной, ответственной, счастливой, самодостаточной личности. К стратегиям взаимодействия преподавателя вуза мы относим: содействие, противодействие, уклонение от взаимодействия, компромиссное взаимодействие, сотрудничество.

Содействие может быть рассмотрено как инициирующие действия, результативная помощь другим, направленные на достижение общих целей деятельности. Анализ практики свидетельствует, что преподаватель-воспитатель очень часто обращается к данной стратегии взаимодействия, поскольку именно содействие, как первая ступенька опыта взаимодействия с миром, инициирует активность студентов, развивает их мышление, сознание, создает условие для личностного роста воспитанников, для формирования определенной меры субъектности в каждом из них.

Противодействие – это совершение субъектами несогласованных действий, идущих в противовес желаниям, мнениям, поведению партнеров по взаимодействию. Яркой формой противодействия является противоположная акция студентов, зачастую не всегда осознаваемая. Возможен отказ, отсутствие желания делать дело по инструкции, противостояние (буду делать так, как хочу). В чем же заключается основа такой стратегии взаимодействия студентов в рассмотренных ситуациях? С нашей точки зрения она определяется несовпадением стремлений, желаний растущей личности с объективными условиями жизнедеятельности, и тем самым вызывает бунт, протест. Весьма значительной и достаточно сложной для преподавателя проблемой является определение мотивации студентов, выявление причинно-следственных связей, характеризующих противодействие воспитанников. Вероятно, что наличие противодействия в студенческой жизни может служить показателем, лакмусовой бумажкой, сигнализирующей преподавателю о возможных просчетах, ошибках, несовершенных приемах прикосновения к личностному миру студента.

При этом мы хотим акцентировать внимание на развитии опыта взаимодействия личности при стратегии противодействия. Можно ли утверждать, что данная стратегия не развивает опыт, купирует его. Думается, что в зависимости от социальной ситуации стратегия противодействия может и развивать и купировать этот опыт. Важным рычагом управления формирования конструктивного опыта в рассматриваемой стратегии является профессиональная компетентность преподавателя. Ведь результаты противодействия, как правило, бывают негативными, вызывающими дискомфортное состояние личности и его ближайшего окружения.

Стратегия уклонения от взаимодействия предполагает активный уход, избегание взаимодействия с партнерами даже в тех случаях, когда ситуация и обстоятельства не только способствуют, но и требуют взаимодействия участников деятельности для достижения общих целей.

Данный вид взаимодействия возникает в образовательном процессе, с нашей точки зрения, скорее всего в том случае, когда студенты не находят в предстоящей деятельности личной значимости, полезности, выгоды, т.е., целесообразности. Видимо тактика преподавателя может быть разной в подобных ситуациях, но думается, что главным механизмом преодоления ухода студентов от взаимодействия будет убедительная мотивация деятельности, содержащая в себе личностный смысл. Смысл – это внутренняя, глубинная основа любой вещи или явления, его суть, ядро. Смысл укоренен в жизни благодаря тому, что он понимается и принимается людьми как живое знание. В ситуациях, где существует объективное обоснование само исключение из взаимодействия (болезнь бабушки, забота о младшем и т.д.), необходимо вероятно, предоставить студенту возможность выполнить свои обязанности.

Уход от взаимодействия представляет определенную ценность в развитии опыта субъекта: эта стратегия учит самостоятельности, умению сделать выбор. Однако, имеется и обратная сторона реализации данной стратегии – гедонистическая направленность "хочу" и общественная "надо" в своем противоборстве, при отсутствии личностного смыла, в большинстве своем является определяющей в жизнедеятельности личности.

Стратегия *компромиссного взаимодействия* предполагает соглашение партнеров по осуществлению деятельности, основанное на взаимных уступках. Частичный отказ от собственных интересов позволяет участникам взаимодействия достигнуть позитивный результат. Часто решение принимается исходя из приемлемости вариантов для обеих сторон, поскольку полное удовлетворение интересов невозможно.

«Не хочу», «не буду», «не нравится» следует принимать во внимание, потому что в них содержится волеизъявление личности студента. Но, видимо, в позиции «не хочу» содержится и показатель какого-то педагогического просчета, поэтому, не зная пока, в чем основная причина происходящего, преподаватель соглашается на уступку: «Хорошо! Давайте попробуем сделать иначе...».

Компромиссное взаимодействие предотвращает принуждение как подавление сопротивляющейся воли студента. Преподаватель, не боящийся использовать данную стратегию, чаще всего обходится без разбора складывающихся взаимоотношений с воспитанниками, его профессионализм позволяет видеть изменения личности, ее личностный рост.

Сотрудничество – совместная развивающая деятельность преподавателя и студентов, характеризуемая взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности. Сотрудничество представляет собой направленность на удовлетворение интересов всех сторон. При осуществлении стратегии сотрудничества обе стороны остаются в двойном выигрыше: удовлетворяют интересы и развивают взаимоотношения.

Основными признаками сотрудничества, как организационной системы активности взаимодействующих субъектов, являются:

- пространственное и временное соприсутствие;
- единство цели всех участников, включенных в деятельность;

- общая мотивация деятельности;
- организация и управление деятельностью;
- разделение функций, действий, операций;
- наличие межличностных отношений;
- согласованность индивидуальной деятельности участников, что предусматривает строгую последовательность операций в соответствии с заранее определенной программой;
- единый конечный результат;
- рефлексия деятельности.

П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев считали, что психологическая деятельность есть отражение, разновидность внешней, предметной осмысленной деятельности. Через организацию внешней деятельности можно и должно организовать деятельность внутреннюю. Причем процесс интериоризации состоит в том, что в нем внутренний план формируется впервые. В связи с этим в ходе сотрудничества партнеры взаимодействуют друг с другом. Интериоризация происходит путем присвоения психикой структур внешней деятельности, ее овладения в ходе совместно-распределительной работы с «другим», где «другой» составляет важнейший структурный элемент данного процесса, при развивающейся активности личности, ее самодвижении, саморазвитии.

Студент овладевает общественным опытом, присваивает его, делает своим достоянием, т.е., происходит его социализация. В то же время он приобретает самостоятельность, т.е., идет его индивидуализация. Это неразрывно связанные между собой компоненты единого процесса личностного роста.

К основным идеям стратегии сотрудничества можно отнести:

1. Отношения к студентам. Равные паритетные отношения субъектов деятельности.
2. Идея трудной цели. Процесс познания мира и себя проводится на высоком уровне сложности, и успех в достижении целей деятельности определяется верой в силы студента как со стороны преподавателя, одногруппников, так и со стороны самого студента.
3. Идея свободного выбора. Это первый шаг в развитии опыта взаимодействия с миром каждого студента, требующий создания благоприятный условий для личностного роста растущей личности, которая не готовится к взрослой жизни, а живет этой жизнью.
4. Идея самоанализа приучает студентов самостоятельно осуществлять индивидуальный и коллективный анализ своей деятельности.
5. Творческое самоуправление рассматривается не как управление без взрослых, а как совместная работа старших и младших членов коллектива.

Часто при характеристике субъективной позиции студента преподаватели считают самым важным доброжелательное отношение к его личности. Но при этом забывается, что стратегия сотрудничества только тогда будет эффективной и продуктивной, если наличествует общая, осознаваемая и принимаемая всеми участниками взаимодействия цель, и если продуманы и связаны друг с другом действия соучастников образовательного процесса. А.С. Макаренко утверждал, что в педагогическом взаимодействии огромную роль играет сочетание уважительности к личности и разумной требовательности к ней, так как она должна быть готова к суровой жизни в быстро меняющемся мире.

Феномен сотрудничества рассматривается в науке как наиболее сложный вид человеческих взаимодействий, требующий учета многих факторов (уровень сплоченности коллектива, принятые формы ответственности, наличие действенной обратной связи, реакция на конфликтные ситуации, готовность к взаимоообмену и взаимопомощи и т.д.). Сотрудничество в отличие от остальных стратегий взаимодействия требует значительно больше временных затрат, так как необходимо изучить внутренние позиции всех участников, а затем последовательно их обсудить. Сложность сотрудни-

чества как раз заключается в том, что трудно выявить истинные потребности и выработать альтернативы, устраивающие все стороны. Поэтому не каждый преподаватель вуза готов к реализации рассматриваемой стратегии. Многим необходимо последовательно освоить этапы, способы, формы и средства взаимодействия, чтобы приблизить, понять, принять технологию сотрудничества, основанную на равной позиции партнеров. «Вульгарное» использование сотрудничества может привести и приводит к непредсказуемым последствиям. Мы считаем, что к плодотворному взаимодействию необходимо готовить не только педагогов, но и студентов. Если студенты привыкли к роли объекта деятельности (они являются адресатом воздействия субъекта), то трудно ожидать от них мгновенной перестройки позиции только потому, что преподаватель стал к ним относиться как к субъектам.

Содержание педагогического взаимодействия, начиная с середины XX века, меняется кардинальным образом. Это связано со становлением и развитием гуманистической парадигмы образования. Отвергая взгляд на человека как на продукт наследственных (генетических) факторов, или окружающей среды, сторонники гуманистического подхода (А. Маслоу, Э. Фромм, С.Л. Рубинштейн, А.А. Бодалев и др.) отстаивали идею уникальности, самодостаточности и значимости бытия каждого отдельного человека. Такая позиция принципиально изменяла цель и механизмы взаимодействия между людьми. Личность должна быть ориентирована на поиск подлинной и полной смысла жизни, но этот поиск дается человеку нелегко. Люди должны получить право свободы выбора и одновременно научиться нести ответственность за свой выбор.

Интересным с этой точки зрения нам представляется позиция К. Роджерса [2]. В своих работах он сформулировал новый подход к организации педагогического взаимодействия, ввел понятие конгруэнтности позиций воспитателя (преподавателя) и воспитанника (студента). Основу конгруэнтности составляет умение преподавателя настроиться на актуальное состояние студента. Роджерс К. был против обучения-воздействия, поскольку считал, что результаты такого обучения либо не являются важными, либо вообще вредны. Студент должен обучаться сам, так как учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика. Этот опыт предать невозможно, поскольку он у всех разный. Лишь в случае самообучения происходит значимое научение. При такой форме познания студент становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на самого себя. Если же внутренний опыт не изменился, то механические знания забываются, играя незначительную роль в его жизни. Поэтому преподаватель, прежде всего, должен предоставить ему все возможные средства для самообучения, в том числе и себя как консультанта, партнера, советчика (хотя изначально положения участников образовательного процесса неравновесны).

Вот потому так остро сегодня стоит вопрос о сути, содержании и механизмах педагогического взаимодействия. В психологической и педагогической литературе все чаще встречаются новые понятия: межличностно-ориентированное обучение, личностно-ориентированное образование, кооперативное обучение, теория педагогического резонанса, педагогика встречных усилий... Это свидетельствует о том, что необходимость пересмотра сущности взаимодействия между преподавателями и студентами ощущается учеными и практиками.

Педагогика встречных усилий не отменяет позиции долженствования в целостном образовательном процессе. Студент изначально поставлен в такие условия, что он должен прикладывать определенные усилия в процессе образования. Преподаватель со своей стороны тоже обязан заметить эти усилия, поддержать обучаемого, обеспечить ему условия для дальнейшего продвижения вперед и каждый раз, делая "шаг навстречу", подниматься вместе со студентом на новую ступень опыта (знаний и отношений). В этом случае можно говорить о стратегии встречных усилий, то есть о ценностном отношении преподавателя и студента к личности и деятельности друг друга, что отражается во взаимной доброжелательности, поддержке, в готовности к совместной деятельности, развитых навыках сотрудничества.

Традиционно считается, что преподаватель вуза обладает субъектным началом во взаимодействии, т.е., является ведущим. Однако данная позиция часто определяются социально закрепленной ролью преподавателя, но не его личностными качествами. Поэтому есть преподаватели, в поведении которых одновременно сосуществуют S – субъектная (ролевая) и О – объектная (житейская) позиции, и в зависимости от ситуации берет верх то одно, то другое начало. Пожалуй, мы может эту характеристику применить и относительно студента, приоритетным для него все же является объектная ролевая и житейская позиции с некоторой долей субъектности. Все это усложняет процесс и результат взаимодействия.

Проанализирует варианты субъектных и объектных позиций участников целостного образовательного процесса, которые составляют, с нашей точки зрения, сердцевину взаимодействия. Разделяя точку зрения, Е.В. Коротаевой, мы выделяем следующие уровни:

1. И преподаватель, и студент ощущают себя объектами воздействий. Для такой стратегии взаимодействия характерно пассивное отношение ко всему, что происходит вокруг. *Взаимодействие равновесное (О–О)*, но не продуктивное, так как обе стороны не заинтересованы в качественном достижении совместных целей.

2. Преподаватель выступает как субъект, носитель активного начала, в то время как студента устраивает пассивная роль в образовательном процессе (наиболее распространенная ситуация). *Взаимодействие неравновесное (S-O)*, продуктивное по ситуации. Данный уровень взаимодействия хорошо выражает распространенное суждение о том, что преподаватель всегда прав и главный долг и обязанность студента – подчинение и исполнение волеизъявления первого, он знает, что надо и как надо делать.

3. В позиции студента ощущается активность и заинтересованность в процессе приобретения знаний, умений, отношений, чему не соответствует безынициативная позиция преподавателя. *Взаимодействие,* так же как и в предыдущем случае, *неравновесное (S-O)* и малопродуктивное, так как инициирующее начало исходит из субъекта с меньшим объемом опыта.

4. И для преподавателя и для студента характерна активность, целенаправленность, продуктивность в образовательном процессе. *Взаимодействие равновесное (S-S)*, однако его продуктивность зависит от единства сознания цели совместной деятельности. В противном случае разнонаправленная позиция участников взаимодействия может привести к конфликтной ситуации [1].

С нашей точки зрения для развития опыта взаимодействия студентов с миром ведущим уровнем должен быть субъектно-субъектный, на котором большая часть управленческих функций передана студентам, а роль преподавателя становится ролью мудрого советника, помогающего преодолеть трудные ступени роста.

До настоящего времени в педагогической науке и практике не существует единого подхода к определению форм и средств взаимодействия. Видимо такое положение вещей можно определить многогранностью и многоаспектностью рассматриваемого феномена. Думается, что наиболее полно отражается сущность взаимодействия преподавателя и студентов в таких формах как: опека; наставничества; партнерство; содружество.

Опека (забота, попечение) характеризуется максимальной ролью преподавателя в определении целей и помощи студентам, низким уровнем их осознания целей и минимальной ролью в организации взаимодействия с миром.

Наставничество (руководство) отличается решающей ролью преподавателя при возрастающей роли студентов в развитии опыта взаимодействия с миром.

Партнерство предполагает относительное равенство усилий и преподавателя и студентов в организованном взаимодействии с окружающим миром.

Содружество – это союз преподавателя и студентов, основанный на взаимном доверии, привязанности и общности интересов. Содружество рассматривается как высшая форма развития опыта взаимодействия личности с миром.

В процессе взаимодействий преподавателя и студентов меняются их методы, формы и содержание. Вначале воспитуемый нуждается в активных побуждающих действиях преподавателя, в организации (социализации). При пересечении уровня оптимальных взаимодействий организационные, социализирующие моменты воспитания (решения воспитательной задачи) уже интериоризированы, намечены цели дальнейшего саморазвития – на данном этапе воспитание должно обеспечить развивающейся личности раскрепощение из-под управления со стороны наставников (преподавателей, взрослых), проявление инициативы, творчества, индивидуальности, поддержать стремление к свободному самосовершенствованию.

Список литературы

1. Коротаева Е.В. Директор школы – учитель – ученик: пути взаимодействия.// Библиотечка журнала «Директор школы», 2000, №5, 144 с.
2. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.:, 1994,- 480 с.

CHARACTERISTICS TEACHER – TUTOR AND STUDENTS INTERACTION IN EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

L. D. Ragozina

Belgorod State University

e-mail: ragozina@bsu.edu.ru

This article views the main characteristics of interaction between teacher – tutor & students in educational process in higher educational institution. Here are presented different types of interaction subjects in educational process: direct, indirect, parallel, parity, control & direct interaction. The main characteristics of interaction between teacher – tutor & students in higher educational institution are: mutual understanding, influence and compatibility. Here are given short characteristics of interaction: assistance, counteraction, deviation from interaction, compromises interaction, cooperation. The phenomenon of cooperation is understood as the most complicated type of people's interaction which is characterized by mutual understanding, insight into spiritual world of each there, collective analysis of the process & results of this activity.

Key words: interaction, influence, assistance, counteraction, compromises interaction, cooperation.

УДК 378.02

КУРАТОР И СТУДЕНЧЕСКАЯ ГРУППА: ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ОТНОШЕНИЙ

Е. Н. Кролевецкая

Белгородский государственный университет

e-mail: krolevetskaya@bsu.edu.ru

В статье рассматривается проблема развития системы отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы. На основе ценностно-мотивационного, позитивно-эмоционального и деятельностно-творческого критериев и соответствующим им показателей автор устанавливает уровни субъектного становления каждого субъекта воспитания. В статье представлена трехмерная модель воспитательной деятельности куратора, выделена типология кураторов и студенческих групп.

Ключевые слова: куратор, студенческая группа, взаимодействие, развитие системы отношений, субъект-субъектные отношения.

Перед современной высшей школой стоит важная задача развития личности каждого студента, предполагающая раскрытие его творческого потенциала и субъектных свойств. Эта задача неизбежно меняет ключевые педагогические позиции в осуществлении, прежде всего, воспитательного процесса в вузе. Формируются такие его основания, как плюрализм и вариативность, субъект-субъектный характер отношений субъектов воспитания, ценностно-смысловая направленность, диалогичность, сотворчество субъектов воспитательного процесса.

На субъектное становление студента оказывает влияние воспитательная среда университета, факультета, группы, множество отношений, складывающихся между субъектами воспитания на разных уровнях взаимодействия. Важнейшая роль в личностном и профессиональном развитии студентов принадлежит куратору академической группы и той системе отношений, которая складывается в его взаимодействии с группой.

Куратор и студенческая группа выступают как субъекты относительно устойчивой системы воспитательных отношений, складывающихся в профессионально-личностном общении и деятельности. Исходя из объекта направленности, куратор и студенческая группа являются носителями отношений к себе, к деятельности и к Другому. Изучение системы субъект-субъектных отношений (отношений к Другому) невозможно без учета и анализа отношений субъекта к себе и к деятельности.

Для объективного установления конкретного наличия того или иного уровня развития отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы нами выделяются критерии и показатели развития системы отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы, содержание которых обусловлено тем, насколько субъекты принимают ценности и мотивы взаимодействия, ощущают эмоциональный комфорт в общении, проявляют стремление к сотворчеству по отношению к себе, деятельности и другому. О развитии системы отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы мы судим, опираясь на ценностно-мотивационный, позитивно-эмоциональный, деятельностно-творческий критерии. Соответствующие данным критериям показатели представлены в таблице.

Таблица

Показатели развития системы отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы

Субъект отношения	Отношение	Критерии		
		Ценностно-мотивационный	***Позитивно-эмоциональный***	***Деятельностно-творческий***
Куратор	***К себе***	Степень самоуважения	Уровень самооценки	Способность к саморефлексии
	К совместной деятельности	Степень осознания и принятия цели и личностного смысла деятельности	Установка на совместную творческую деятельность	Стремление к творческой самореализации
	К студенту	Степень осознания ценности и принятия личности студента	Уровень эмоциональной заинтересованности в делах студента	Открытость диалогу, стремление к сотворчеству
	К студенческой группе	Степень принятия группы как субъекта со своей системой ценностей.	Уровень общительности, эмоциональной включенности	Стремление к роли партнера по взаимодействию
Студенческая группа	*К себе*	Достижимость ценностно-ориентационного единства	Уровень сплоченности	Уровень групповой автономности
	К совместной деятельности	Степень принятия ценностей, целей и мотивов общения и совместной деятельности	Степень осознания и признания вклада каждого студента в результат деятельности	Способность к совместному творческому поиску
	К студенту	Степень осознания ценности личности каждого студента	Психологический климат	Оптимальность распределения функций, задач, прав, обязанностей и ответственности между студентами
	К куратору	Значимость для группы личностных смыслов и ценностных ориентаций куратора	Степень доверия и уважения к куратору	Уровень развития системы самоуправления

Данные критерии и показатели определяют уровни субъектного отношения куратора к студенческой группе и студенческой группы к куратору, которые, в свою очередь, и устанавливают степень развитости системы отношений. Так как куратор и студенческая группа обладают качеством субъектности и во взаимодействии проявляют свои субъектные характеристики, нам представляется целесообразным выделить уровни субъектного становления каждого из них по отдельности.

Разработка критериев и показателей развития системы субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы привела нас к идее создания модели воспитательной деятельности куратора. Воспитательную деятельность куратора можно рассматривать как пространство реализации его как субъекта во взаимодействии со студенческой группой. Субъектность куратора в контексте развития системы отношений со студенческой группой представлена отношением к себе, к другому, к деятельности, уровень становления которых определяется одновременно ценностно-мотивационным, позитивно-эмоциональным и деятельностно-творческим критериями.

В отношении себя куратор может выступать либо как автономная, самостоятельная личность, осознающая свою ценность как человека и профессионала, созидающая и развивающая себя и другого, либо как человек, пассивно и неуверенно реализующий готовые шаблоны представлений о себе и о другом. Альтернативные способы личностной и профессиональной реализации куратора могут быть отражены в виде шкалы, полюса которой условно обозначим характеристиками «автономность» и «неуверенность». Эти характеристики включают в себя показатели по трем критериям, по которым мы будем судить об уровне личностного и профессионального самоотношения куратора. Возможность включения в полисубъект «куратор – студенческая группа» определяется такими характеристиками куратора, которые детерминируют продвижение по этой шкале к полюсу «автономность».

Развитие личности каждого студента как главная цель современной высшей школы достижимо только в том случае, когда реализуется система диалогичных отношений между куратором и студентами, основанная на принятии ими друг друга как ценностей, на эмоционально комфортном общении. Отношение к другому есть центральное звено структуры личностного общения. Поскольку отношение куратора к студенческой группе проявляется в общительности, эмоциональной заинтересованности в делах группы и основывается на позитивно-эмоциональном ее принятии как партнера по взаимодействию, то в системе педагогического общения можно выделить дихотомию таких способов субъектной реализации куратора, как «включенность» и «индифферентность». Эти условные характеристики составляют полюса шкалы «отношение к другому».

Необходимой предпосылкой и одновременно результатом осуществления субъект-субъектных отношений между куратором и студенческой группой является отношение куратора к совместной деятельности, которое проявляется в форме действий, ориентированных на создание оптимальных условий для творческой самодеятельности группы, в стремлении куратора к совместному творчеству с группой, к роли партнера по взаимодействию и, как следствие, к творческой самореализации. Противоположным способом субъектной реализации себя куратором выступает негативная установка на совместную творческую деятельность, а также действия, направленные на подавление самостоятельности группы, на принуждение и регламентацию поведения. Вследствие этого выделяется шкала с полюсами «регламентация – сотворчество».

Указанные положения привели нас к построению трехмерной модели воспитательной деятельности куратора, включающей три шкалы: отношение к себе, к другому и к деятельности (рис.). В ней субъектность куратора выражается через альтернативные способы субъектной самореализации, включающей такие характеристики, как уровень личностной и профессиональной автономности, уровень ценностной, эмоциональной и творческой включенности, стремление к сотворчеству. Выделенные шкалы можно представить как оси некой системы координат, задающей восемь вершин куба, которые соответствуют восьми типам кураторов:

1 тип – «наблюдатель» (неуверенность – индифферентность – регламентация).
2 тип – «информатор» (автономность – индифферентность – регламентация).
3 тип – «организатор» (неуверенность – индифферентность – сотворчество).
4 тип – «манипулятор» (автономность – индифферентность – сотворчество).
5 тип – «собеседник» (неуверенность – включенность – регламентация).
6 тип – «родитель» (автономность – включенность – регламентация).
7 тип – «консультант» (неуверенность – включенность – сотворчество).
8 тип – «партнер» (автономность – включенность – сотворчество).

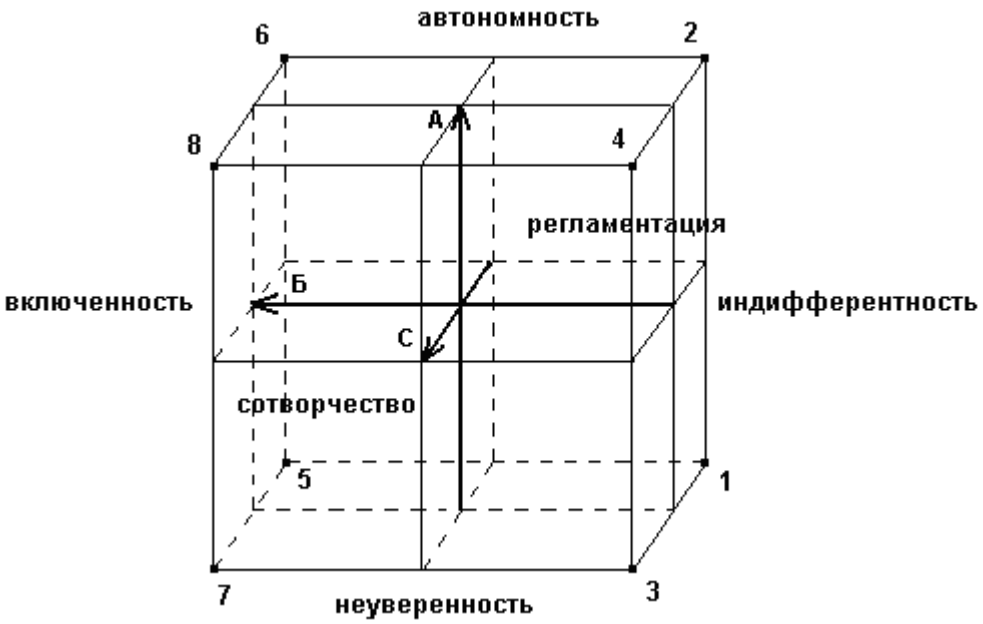

Рис. Модель воспитательной деятельности куратора
(Шкалы: А – отношение к себе; Б – отношение к другому;
С – отношение к совместной деятельности)

Дадим характеристику указанным типам.

1 тип – «наблюдатель». Куратора характеризует нежелание осуществлять воспитательные функции, низкая оценка своих профессиональных возможностей как куратора («что я могу?»). Он нечетко представляет круг своих задач и только формально считается куратором, ограничиваясь эпизодическим выполнением обязательных дел. Куратор данного типа равнодушен к студентам, не интересуется, что представляет собой его студенческая группа и чем она живет. Он не вмешивается в ее дела, а лишь издалека созерцает, отстраненно наблюдает за студентами, но не «приближается» к ним.

2 тип – «информатор». Куратор такого типа уверен в себе, в правильности своих убеждений относительно кураторской деятельности, самостоятелен в выборе направлений воспитательной работы со студентами. Но эту работу он видит лишь в донесении до студентов информации о предстоящих мероприятиях с раздачей четких инструкций и указаний к действиям. При этом студенты для него – объекты для передачи информации и исполнители «обязательного минимума» воспитательной работы.

3 тип – «организатор». При достаточно низкой самооценке и неуверенности в своих профессиональных возможностях такой куратор пытается участвовать в организации жизнедеятельности группы. Но его позитивная установка на совместную деятельность, стремление к сотворчеству с группой без необходимого уровня общительности и эмоциональности превращается лишь в «сухую» организаторскую работу. Не видя ценности в своей личности, он не умеет замечать ее и в личностях своих студентов. Такой куратор не утруждает себя анализом неудач своих «позитивных начинаний», ему не хватает критичности в оценке своей деятельности.

4 тип – «манипулятор». Куратор данного типа характеризуется самостоятельностью, независимостью в выборе стратегий воспитания студентов, он уверен в себе и, вместе с тем, способен к саморефлексии. В совместной деятельности пытается реализовывать с группой интересные воспитательные мероприятия, может блистать чудесными методическими находками. Но отсутствие интереса к личности студента, полное равнодушие и даже неприязнь к группе превращает его в «манипулятора», который откровенно использует студентов в своих собственных целях.

5 тип – «собеседник». Мероприятия, которые проводит такой куратор, не отличаются творческими задумками и желанием вывести группу на более высокий уровень самоорганизации. Куратору не достает энтузиазма и организованности в воспитательной работе. Он низко оценивает свои возможности в данной деятельности и не стремится к реализации себя в качестве куратора. Но куратор очень заинтересован в делах группы, для него каждый студент уникален и действительно интересен. Такой куратор доброжелателен и очень общителен, поэтому его деятельность с группой зачастую превращается лишь в беседы о ней.

6 тип – «родитель». Куратор данного типа имеет свои четкие устоявшиеся взгляды на процесс воспитания студентов, он автономен в выборе целей и средств воспитания и убежден в их правильности. Куратор эмоционально включен в дела своей группы, он «по-родительски» любит своих студентов, но также «по-родительски» стремится излишне контролировать их, зачастую лишая инициативы. Стремление студентов к самостоятельному творческому поиску вариантов организации своей жизнедеятельности им не поощряется, так как «родитель лучше знает, что нужно детям».

7 тип – «консультант». Такого куратора отличает общительность, эмоциональная включенность, принятие студентов как равноправных партнеров по взаимодействию. Он подталкивает группу к реализации совместной творческой деятельности, готов поделиться идеями в проведении мероприятий, творческими наработками. Но в отличие от «родителя», «консультант» считает, что студенты лучше знают, какие мероприятия им нужны. Он предоставляет группе самостоятельность и свободу в выборе воспитательных дел и их организации, зачастую ограничиваясь консультированием. Такой куратор часто меняет свою точку зрения в вопросах воспитания студентов.

8 тип – «партнер». Как нам кажется, именно в направлении этой вершины лежит путь к субъектной самореализации куратора. Система отношений со студентами, основанная на принятии их как ценностей, на любви к ним, на эмоциональной заинтересованности и включенности, пропитанная личностной независимостью, самостоятельностью и стремлением к сотворчеству, порождает и систему соответствующей воспитательной деятельности куратора, направленную на развитие уникальной сущности каждого студента и субъектности группы в целом.

Данная типология, безусловно, не может полностью отразить все многообразие личностных и профессиональных проявлений кураторов, но она задает направления векторов субъектной реализации себя кураторами. Движение к той или иной вершине куба определяет близость к соответствующему, выделенному нами типу.

Равноправную роль в процессе взаимодействия играет и субъект «студенческая группа». Уровень ее субъектного развития напрямую связан с уровнем развития субъект-субъектных отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы.

Куратору важно уметь правильно оценивать уровень развития группы, чтобы применять адекватные методы и приемы воспитательной работы. С одной стороны, группы отличаются друг от друга в силу индивидуальных особенностей студентов, а с другой стороны, каждая группа как единый организм проходит определенные этапы в своем развитии. Куратору необходимо знать закономерности такой динамики и специфику типа (уровня), к которому можно отнести ту или иную группу.

Взаимодействуя с куратором, студенческая группа как коллективный субъект обладает системой отношений к себе, к другому, к совместной деятельности. Согласно показателям, представленным в таблице, мы выделили следующие типы (уровни развития) студенческих групп:

1. Потенциальный субъект («блуждающие электроны»).
2. Атомарный субъект («набор атомов»).
3. Динамичный субъект («твердый кристалл»).
4. Гармоничный субъект («блестящий металл»).

Дадим характеристику указанным типам.

Потенциальный субъект («блуждающие электроны»)

На этом уровне развития студенческой группы студенты не выступают по отношению друг к другу как субъекты и не осознают себя, другого и свою группу в качестве таковых. Каждый из участников взаимодействия не придает особой ценности ни своей личности, ни личности другого. В группе отсутствует внутреннее единство и сплоченность. Общение носит поверхностный и ситуационный характер, не отличается эмоциональностью и взаимной заинтересованностью. Студенты пока не понимают и не принимают целей и мотивов совместной деятельности, а значит, осознанная совместная деятельность практически отсутствует. Каждый из участников функционирует автономно, словно «блуждая» на отдельной, недостаточно осознаваемой орбите. На этом низшем уровне вновь созданная группа может находиться от нескольких дней до нескольких месяцев.

Атомарный субъект («набор атомов»)

Этот уровень развития группы предполагает восприятие студентами друг друга как объектов, обладающих специфическими особенностями, как находящихся рядом «атомов». При этом каждый из членов группы принимает себя как ценность, но не видит ее в другом. Эгоистичность мешает им в адекватном восприятии себя и в понимании другого. Вместе с тем в группе развивается эмоциональная сплоченность, студенты уже выделяют свою группу как целостность и противопоставляют ее к «Они».

Группа уже может иметь общую цель, официальную структуру, но внутреннее единство ее членов отсутствует. Она не действует как единое целое, как субъект, деятельность каждого ее участника носит преимущественно индивидуальный характер. Студенты строят отношения с другими по типу «субъект-объект», стремясь манипулировать ими. Совместная деятельность осуществляется лишь в личных целях и интересах и не отличается осознанием ее ценностей и мотивов.

Динамичный субъект («твердый кристалл»)

Для группы этого уровня характерно такое взаимодействие, при котором каждый студент отражает и себя, и другого человека в качестве субъекта и видит ценность и в себе, и в другом. Взаимосвязь членов группы носит характер подлинных субъект-субъектных отношений. Такая группа отличается, во-первых, «кристальностью», яркостью, нестандартностью, личностной выразительностью каждого из студентов, а во-вторых, системным характером организации и существования группы. В «твердом кристалле» сложная и динамичная групповая структура, подчиняющаяся правилам оптимального взаимодействия, нацеленного на достижение общей цели.

Однако межличностные отношения и внутригрупповое общение здесь носят, прежде всего, деловой характер, т.е. опосредованы задачами и целями совместной личностно значимой для каждого члена группы общественно ценной деятельности. Следовательно, для студента другие ценны не сами по себе, а лишь в связи с осуществлением совместной деятельности, которая на этом уровне приобретает творческий характер.

Для «твердого кристалла» характерен групповой эгоизм. Тяготение к внутренней гармонии и определенной закрытости приводит к тенденции рассматривать другие общности в качестве объектов-конкурентов, которых нужно в чем-то превзойти, победить, подчинить или даже разрушить.

Гармоничный субъект («блестящий металл»)

Отличительной чертой этого типа студенческой группы является способность к построению не только внутригрупповых субъект-субъектных отношений, но и межгрупповых. Студенты этой группы готовы к «сплавам», искренним и открытым контактам со всеми, кто захочет этого. Субъекты, входящие в такую группу, способны к принятию себя и другого как самоценности, к осознанию субъектности своей личности, своей группы и других общностей.

В «блестящем металле» каждый студент принимает ценности и цели общения и деятельности, обладает способностью к рефлексии. Совместная творческая деятельность направлена на развитие каждого студента, она становится средством глу-

бокого межличностного контакта, развития эмоциональной сплоченности, ценностно-ориентационного единства группы. Содержание взаимодействия на этом уровне определяется особой духовной близостью между субъектами – когда взаимоотношения креативны.

Такая группа превращается в полисубъект, который не является замкнутой системой, а выступает в качестве развивающейся общности с безграничными возможностями расширения, где развитие каждого субъекта опосредуется совместной творческой деятельностью и общением.

Достижение высшего уровня развития студенческой группы, на наш взгляд, является достаточно редкой ситуацией. Должно совпасть очень много благоприятных обстоятельств – начиная от высочайшего профессионализма куратора и его собственной субъектности, и заканчивая подбором студентов, готовых к восхождению через большие внутренние трудности к полисубъектным отношениям.

Разумеется, каждый из этих типов является в определенном смысле абстракцией, поскольку в реальной группе чаще всего присутствуют черты разных типов групп. Предлагаемая типология, с одной стороны, может отражать характеристики группы на начальном этапе развития. А с другой стороны, описываемые типы могут рассматриваться как уровни развития группы в процессе воспитательной работы.

Таким образом, куратор и студенческая группа, проявляющие характеристики того или иного типа (уровня субъектного становления), предопределяют степень развитости системы отношений в их взаимодействии. Система отношений во взаимодействии куратора и студенческой группы может иметь субъектно-отчужденный, субъект – объектный или субъект-субъектный характер. В зависимости от решаемых воспитательных задач могут достигаться различные уровни отношений во взаимодействии куратора со студенческой группой. Высший полисубъектный уровень развития отношений субъектов воспитания в структуре совместной воспитательной деятельности имеет место, на наш взгляд, при достижении ими ценностно-смыслового единства. При этом в основе взаимодействия куратора со студентами лежит стратегия развития личности и коллектива, их гармонизации в универсуме. Взаимодействие протекает не только в логике воспитательных событий, но и «контексте жизни».

THE TUTOR AND STUDENT GROUP: THE PROBLEM OF RELATIONS

E. N. Krolevetskaya

Belgorod State University

e-mail: krolevetskaya@bsu.edu.ru

The paper addresses the problem of development of relations in the interaction tutor and student groups. The author establishes the levels of subjective formation of each subject's upbringing on the basis of value-motivational, positive-emotional and creative-activity criteria and corresponding indicators of. The article presents a three-dimensional model of the educational activities of the tutor, and highlighted a typology of tutors and student groups.

Key words: tutor, student group, interaction, development of relations, a subject-subject relations.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ

УДК 371

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНА

В. Л. Холод

Белгородский государственный университет

e-mail: Holod@bsu.edu.ru

В настоящей статье приводятся результаты исследования, проведенного на одной из экспериментальных площадок кафедры педагогики БелГУ в Грайворонском районе Белгородской области и муниципального образовательного учреждения «Головчинская средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов» этого же района. Автор показывает, что в процессе устойчивого функционирования и последующего развития вновь созданных институтов управления обеспечено взаимодействие всех структурных компонентов такой сложной, но вместе с тем прогнозируемой, вероятностной системы, как воспитательное пространство сельского района. Примеры плодотворного сотрудничества базовой школы и всех учреждений и организаций района убедительно доказывают, что социальное партнерство является необходимым фактором и одним из главных условий создания воспитательного пространства региона.

Ключевые слова: социальное партнерство; сотрудничество; условие; воспитательное пространство; регион; район; школа; проет; исследование; результаты.

В рамках осуществления социального партнерства ученых и управленцев лабораторией воспитательных пространств осуществлён исследовательский проект «Разработка и внедрение модели функционирования совета воспитательного (образовательного) пространства Грайворонского сельского района Белгородской области».

Этот проект был необходим для привлечения к общественному управлению образованием и воспитанием различных институтов местной власти, ученых-педагогов, социологов, психологов, а также более широких слоев населения к созданию необходимых и достаточных условий для воспитания, образования, развития и осуществления социально-педагогической защиты подрастающего поколения.

Генеральной целью проекта было создание советов воспитательных (образовательных) пространств, целенаправленно организуемых в регионах и их новых структурных компонентов: городских и сельских поселениях. Эти воспитательные (образовательные) пространства (на примере Белгородского региона), наряду с воспитательно-образовательными функциями осуществляют и социально-педагогическую защиту подрастающего поколения, обеспечение безопасных условий для жизни и здоровья детей на территории района, превращение ее в социально защищаемое пространство.

Данный проект осуществлялся в контексте целей:

социального форума: содействие развитию гражданского общества Российской Федерации и стимулирования долговременных структурных изменений в социальной и культурной среде;

губернаторской программы повышения качества жизни населения Белгородской области;

модернизации российского образования на период до 2010 года.

пропедевтики реорганизации органов местного самоуправления (городского и сельских поселениях) в новых условиях.

В ходе реализации проекта нами решались следующие задачи**:**

обновление содержания деятельности нового института местного самоуправления в районном звене, его научно-методического совета и земских собраний;

создание советов воспитательных (образовательных) пространств на уровне Грайворонского городского и сельских поселений;

обеспечение устойчивого функционирования этих структур в условиях реформации органов местного самоуправления;

обеспечение взаимодействия всех элементов системы – воспитательного (образовательного) пространства.

В результате осуществления данного проекта, в рамках социального партнерства, с помощью районной и сельских администраций, депутатов районного и местных советов созданы советы воспитательных (образовательных) пространств в Грайворонском районе Белгородской области и вновь создаваемых на его территориях городского и сельских поселений.

Сегодня с удовлетворением можно отметить, что благодаря социальному партнёрству обеспечено их устойчивое функционирование, разработаны функции содержания деятельности этих советов и научно-методических советов, а также земских собраний.

Благодаря взаимодействию структурных компонентов воспитательного (образовательного) пространства созданы необходимые условия, гарантирующие не только выживание, но и развитие, социально-педагогическую защиту подрастающего поколения.

В ходе осуществления этого проекта проведен формирующий эксперимент не только по созданию общественного органа управления образованием и воспитанием в субъектах региона, но и по установлению его функций, содержания деятельности в условиях переходного периода к принципиально новой схеме местного самоуправления.

Учёными университета проведены социологические исследования социальных процессов и явлений, происходящих на этих территориях. На основании анализа осуществлены прогнозирование и проектирование управленческой деятельности, необходимые для принятия управленческих решений в процессе организации, регулирования и контроля (в ходе управления вновь созданными воспитательными (образовательными) пространствами).

В ходе реализации проекта постепенно разрешались поставленная нами проблема: в регионе создавались необходимые и достаточные условия для воспитания, образования и развития подрастающего поколения при осуществлении управления со стороны не только официальных властных структур, но и нарождающихся общественных советов (как органов самоуправления).

Как уже было указано, основной структурной единицей, осуществляющей координацию всех подсистем воспитательного пространства, явился совет. Он не только объединил усилия всех институтов, организаций и лиц по созданию условий для воспитания, образования, развития и социально педагогической защите, но будет и в дальнейшем продолжать осуществление координации их деятельности в условиях вновь создаваемых городских и сельских поселений.

Осуществление данной цели стало возможным благодаря выполнению ряда задач:

обновления содержания деятельности и состава инновационного института местного самоуправления в районном звене, его научно-методического совета, а также земских собраний Грайворонского городского и 12 сельских поселений;

создания советов воспитательных (образовательных) пространств на уровне городского и сельских поселений;

обеспечения устойчивого функционирования этих структур в условиях реформации органов местного самоуправления;

обеспечения взаимодействия всех элементов системы – воспитательного пространства, в том числе и за счёт функционирования созданного по нашему предложению ещё в 2005 году в структуре администрации района координационного центра «Единое воспитательное пространство».

Намеченные цели и задачи достигнуты, так как выполнен ряд условий:

Объединены усилия органов власти на уровне местного самоуправления, городского и сельских поселений.

При создании принципиально новых органов общественного самоуправления: советов воспитательных (образовательных) пространств, их методических советов осуществлялось введение в эти советы не только представителей вышеназванных органов самоуправления, но и наиболее авторитетных, компетентных, инициативных руководителей учреждений, депутатов и представителей общественности, духовенства, Всероссийской политической партии «Единая Россия».

Обеспечено научно-методическое руководство со стороны ученых в области педагогики, социологии, психологии и т.д.

Всё население района активно включилось в решение проблем воспитания, образования, развития и социально-педагогической защиты детей.

Постепенно создавался кадровый потенциал региона и его резерв, который и был востребован при смене администрации и ротации депутатского корпуса района для управления воспитательным (образовательным) пространством и руководства людьми, участвующими в процессах созидания воспитательного (образовательного) пространства.

6. Значительно укрепилась и обновилась учебно-материальная база, необходимая для повышения воспитательно-образовательного процесса подрастающих поколений, для организации их культурного досуга, духовно-нравственного и физического развития.

7. Органы общественного самоуправления, земских собраний превратились в координирующие центры развития территорий (при активной поддержке со стороны властных структур).

В результате осуществления этого проекта социальными партнерами реализована его генеральная цель: созданы советы воспитательных (образовательных) пространств (на опыте Грайворонского района) и вновь создаваемых на их территориях городских и сельских поселениях; обеспечено их устойчивое функционирование, разработаны функции содержания деятельности этих советов и научно-методических советов; благодаря взаимодействию структурных компонентов воспитательного (образовательного) пространства созданы необходимые условия, гарантирующие не только выживание, но и развитие, социально-педагогическую защиту подрастающего поколения, его безопасность.

Оценка результатов эффективности проекта осуществлена нами на основании специально разработанных учеными, участниками проекта, критериев и показателей.

Оценка достижения поставленных целей и задач и намеченных результатов в ходе выполнения проекта производилась профессиональными социологами путем проведения анкетирования, наблюдения, опроса, использования метода фокус-групп. Была создана экспертная группа (из числа исполнителей проекта), которая и оценивает эффективность деятельности совета воспитательного (образовательного) пространства.

Об эффективности деятельности вновь создаваемых органов общественного управления воспитанием и образованием на местном уровне можно судить по уровню и степени защищенности тех пространств, на которых они функционируют. В этих целях сотрудниками лаборатории осуществлена классификация пространств регионов по уровню и степени защищенности.

По окончанию проекта его результаты внедрены в практику деятельности действующих уже на постоянной основе советов воспитательных (образовательных) пространств как на территории всего района, так и на территории городского и сельских поселений.

При активной поддержке администрации и совета депутатов вновь созданные структуры управления будут и впредь осуществлять эффективное управление процессами воспитания, образования, социальной защиты не только подрастающего поколения, но и всего населения района, а по большому счету, и региона в целом. Члены советов воспитательных пространств, наделенные властными полномочиями и представленные в органах исполнительной, распорядительной власти, теперь могут непосредственно влиять на долю консолидированных бюджетов этих территорий, направленную на решение социальных вопросов и, в первую очередь на обеспечение безопасности людей.

Кроме того, реализуется губернаторская программа повышения качества жизни населения Белгородской области. В контексте этой программы сотрудниками лаборатории дополнительно разработана программа повышения благосостояния населения, проживающего на территории экспериментального района.

Предполагается, что настоящая программа будет привлекательной для населения, которое будет вкладывать и собственные инвестиции для решения вышеназванных задач.

Участники проекта продолжат свою работу не только по исследованию, но и превращению территории приграничных регионов (с Украиной и Белоруссией) в единое славянское воспитательное (образовательное) пространство.

Выполнение проекта способствовало привлечению к участию в управлении созидательными процессами воспитания, образования и развития подрастающего поколения, а также социальной защитой всего населения не только людей «по должности», но и представителей политических партий, общественных движений и просто рядовых граждан России.

В процессе устойчивого функционирования и последующего развития вновь созданных институтов управления обеспечено взаимодействие всех структурных компонентов такой сложной, но вместе с тем прогнозируемой, вероятностной системы, как воспитательное пространство. В нем как раз и обеспечиваются не только безопасные условия жизни, но и развитие подрастающих поколений. Опыт многих исследователей, в том числе и нашей лаборатории по созданию таких единых воспитательных пространств, поддержан на региональном и федеральном уровне (Российским гуманитарным научным фондом, Национальным Фондом подготовки кадров, Администрацией Белгородской области, Министерством образования и науки РФ).

При этом обеспечивается процветание ядра, сердцевины этих пространств – школы и других педагогических учреждений. В современных условиях дети оказались самыми незащищенными в физическом, духовном, нравственном, экономическом, правовом отношениях. Поэтому и требуются специальные меры для обеспечения их социально-педагогической защиты, по охране их жизни и здоровья.

Наш опыт по созданию единого воспитательного пространства в сельском районе показывает его эффективность как фактора формирования подрастающих поколений. По нашему примеру начинают идти многие районы Белгородской области. Опыт Грайворонщины уже изучен и внедряется в десятках регионах Российской Федерации, в Белоруссии и Украине.

В самом же Грайворонском районе примером успешного социального партнёрства внутри воспитательного пространства является взаимодействие Головчинской средней школы с углубленным изучением отдельных предметов с его основными субъектами.

В справке о статусе образовательного учреждения, выданной муниципальному общеобразовательному учреждению «Головчинская средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» Грайворонского района, прилагаемой к заявке на получение гранта Национального проекта «Образование» в сумме 1000000 рублей в 2006 году, было сказано нижеследующее.

Данное образовательное учреждение с 1999 г. по 2010 г. является муниципальной экспериментальной площадкой по проблеме «Воспитательное пространство сельской школы как фактор формирования подрастающих поколений» (приказ № 80 от 01.09.1999года по Грайворонскому отделу образования), региональной экспериментальной площадкой (приказ № 769 от 19 мая 2004 года по управлению образования и науки Белгородской области «Об утверждении экспериментального учебного плана для общеобразовательных учреждений Белгородской области» на период с 2004 года по 2006 год).

В разделе «Научные связи образовательного учреждения необходимо было перечислить, с какими образовательными учреждениями высшего профессионального образования, научно-исследовательскими коллективами взаимодействует данное образовательное учреждение и указать наличие договоров (программ) о совместной деятельности. То есть речь как раз и идёт о социальном партнёрстве школы. В скупых строках официального документа сказано, что в рамках эксперимента школа сотрудничает с Белгородским государственным университетом. Руководитель эксперимента Холод Владимир Леонидович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики БелГУ. Заключены договоры о совместной деятельности с теологическим факультетом, с кафедрой ОИВТ университета (в рамках работы с одаренными детьми), а также с Белгородским музеем народной культуры.

Кроме того, в арсенале социального партнёрства нашей школы имеется договор о совместной деятельности с департаментом АПК Правительства Белгородской области, ФГОУ «Белгородская сельскохозяйственная академия».

А предтечей начала экспериментальной деятельность стали приказы Соловецкого И.С. и Волобуева А.Я., соответственно по Белгородскому ОБЛОНО и Грайворонскому РОНО, изданные в 1994 году и принятые к исполнению директором тогда ещё обычной сельской средней школы Грайворонского района Понеделко Николаем Павловичем, ставшим потом, по результатам успешной работы по руководству инновационной школой Заслуженным учителем Российской Федерации.

За эти годы, как видно из справок, «богатство школы прирастало социальным партнёрством». Формируя единое воспитательное пространство в бурные 90-е годы конца 20 века, педагогический коллектив обратился к обучающимся, их родителям с предложением активного сотрудничества. Листая анкеты тех лет, мы видим в них самое горячее желание сотрудничества, Видя такой подъем, в дело включились базовые предприятия – тогдашние совхоз и завод «Большевик», колхоз «Коминтерн». По их инициативе построенное новое здание школы в сельском саду, стало преображаться как внешне, внутренне. В школу потянулись другие партнёры – коллеги из начальных и основных средних школ уже за научно- методическим опытом. Школа стала базовой для учреждений образования района и ядром воспитательного пространства села Головчино и всего Грайворонского района. Главным партнёром становится местная администрация и депутатский корпус, возглавляемый сначала в Головчино, а далее и в районе Понеделко Н.П. Все учреждения дополнительного образования стали работать со школой на партнёрской основе. Жизнь подтвердила правильность такого сотрудничества. А станция юных натуралистов «перекочевала» из райцентра в Головчинское сельское поселение. Здесь же открыта и своя детская музыкальная школа. Партнёрами становятся Дома культуры и клубы на территории соседних поселений: Антоновского, Горьковского и других, где проживают нынешние и будущие ученики.

С 1997 года школа становится базовой экспериментальной площадкой для Центра повышения квалификации и переподготовки специалистов, созданного в составе Белгородского педуниверситета, а затем и Института ПКПС БелГУ.

Согласно разработанной лабораторией воспитательных пространств БелГУ Концепции и Программе развития, теперь уже воспитательного пространства района, в партнёрские связи вступают все учреждения, организации и органы управления (от образовательных, медицинских – до силовых: военкомата, внутренних дел, социальной защиты населения и т.д.).

Дело воспитания подрастающих поколений на Грайворонщине становится поистине всенародным. О феномене воспитательного пространства заговорили не только на Белгородчине.

Головчинская гимназия – (школа повысила статус в 1999 г.) побеждает в 2001 году в 1-м Всероссийском конкурсе воспитательных систем, став дипломантом. В 2006 г. – обладателем гранта Национального проекта «Образование». Её опыт обобщается и распространяется. Став школой с углубленным изучением предметов, образовательное учреждение нового типа становится привлекательным всё для новых и новых партнёров, в частности для двух ведущих вузов Белгородской области: БелГУ и БГСХА. В базисном учебном плане школы появляются всё новые профили и предметы. Причём к преподаванию привлекаются не только лучшие школьные учителя, но и педагоги высшей школы. Достаточно перечислить основные профили, осваиваемые на протяжении последних пяти лет головчинскими школьниками. Это физико-математический, биолого-химический, филологический, агротехнологический, оборонно-спортивный и другие.

В статье приведены выписки из официальных справок о сотрудничестве школы с высшей школой. Так вот, эти самые договоры позволили осуществить самые фантастические проекты. Наши дети стали слушателями Центра довузовской подготовки сельхозакадемии. Там они, согласно Базисному учебному плану, изучают основы агрономии, основы животноводства, сельскохозяйственную технику.

А за последние пять лет более полусотни наших выпускников стали студентами этого престижного ныне, в связи с ведущей ролью Белгородской области по производству продукции животноводства в стране, аграрного ВУЗа!

Считаем, что нами был избран правильный ориентир при разработке с участием нашей лаборатории воспитательных пространств БелГУ Программы развития кадрового потенциала региона. В частности, было предложено для восполнения квалифицированных кадров сельскохозяйственного производства открыть по одной базовой школе в каждом районе области. Руководство АПК области прислушалось к нашим предложениям. Первые агроклассы были открыты в Головчино, Борисовке и Алексеевке Яковлевского района. Теперь таких классов более десятка. В выигрыше – все социальные партнёры: семья, дети, школа, ВУЗ и общество. Дети, получившие современное образование, возвращаются компетентными специалистами на свою малую Родину, трудоустраиваются, создают свои семьи. Задача, поставленная перед партнёрами школы, успешно решается.

Плоды социального партнёрства начали зреть. Пятнадцать лет совместной работы учёных и практиков не прошли даром. Выпускники Головчинской средней уверенно держат экзамен на зрелость не только в сельхозакадемии. Они успешно учатся и в других ВУЗах страны, в том числе и в БелГУ, в других учреждениях начального и среднего специального образования, работают на полях и фермах акционерных обществ. Они успешны, уверенно смотрят в будущее. Их и ближайших родственников защищает воспитательное пространство, успешно функционирующее на нашей родной грайворонской земле.

В условиях перехода на новый виток развития Головчинской средней школы с углубленным изучением отдельных предметов к школе базовой, мы проектируем в результате выполнения этой программы:

школа станет отличаться высоким уровнем учебного процесса, созданием для достижения в ней успеха и развития способностей каждого ученика;

что укрепится здоровье наших воспитанников, будет обеспечен прогресс здоровья, жизнь их станет ещё более содержательной;

школа станет научно-организованным и последовательно развивающимся коллективом;

наш педагогический коллектив ещё более разовьётся, эта главная сила развития школы, улучшится её материальное положение;

в состав нашего коллектива войдут новые, молодые педагоги, выращенные нашей школой – окончившие высшие учебные заведения, готовые и стремящиеся служить новой школе и родной, головчинской, земле.

К концу нынешнего эксперимента мы ещё более разовьём партнёрские связи, обогатим и дополним концепцию нашей школы за счет новых достижений педагогической науки и создадим программу дальнейшего развития нашей «Новой школы» согласно Посланию Президента России Д.А. Медведева [1] на следующее десятилетие – на 2011-2020 гг.

Примеры плодотворного сотрудничества базовой школы и всех учреждений и организаций района убедительно доказывают, что социальное партнерство является необходимым фактором и одним из главных условий создания воспитательного пространства региона.

Список литературы

1. Послание Президента России Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации. БП от 14.11.2009 г.

SOCIAL PARTNERSHIP AS A NECESSARY CONDITION FOR CREATING AN EDUCATIONAL AREA IN THE REGION

V. L. Kholod

Belgorod State University

e-mail: Holod@bsu.edu.ru

There was created a project aiming to elaborate and launch the model of functioning of the Educational area Counsel in Graivoron's district Belgorod region.

This project was necessary to attract to public educational management different institutions of local authorities, teachers-scientists, sociologists, psychologists and also wider population layers for creating necessary and sufficient conditions for education, development and realization of social-pedagogical safety of the new generation.

In our article there are shown the ways of achieving necessary and sufficient conditions for education, development and realization of social-pedagogical safety of the new generation in Graivoron's district Belgorod region and Golovchinsk public school.

Key words: social partnership; cooperation; condition; educational space; region; district; school; proect; ivestigation; results.

УДК 37.01:004

ИНТЕРНЕТ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДМЕТНОЙ СЕКЦИИ УЧЕНИЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА[1]

Г. В. Макотрова

Белгородский государственный университет

e-mail: makotrova@bsu.edu.ru

Изложена технология использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов в условиях работы предметной секции ученического научного общества. Раскрыто содержание целевого, содержательного, технологического, рефлексивного компонентов технологии в деятельности ученического научного общества. В результате экспериментальной деятельности установлено повышение составляющих обученности и обучаемости – показателей учебно-исследовательской культуры школьника. Показано, что Интернет позволяет более эффективно соединить углубленное изучение учебной дисциплины и деятельности ученического научного общества в рамках технологии формирования учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов. Интеграция Интернет в педагогическую технологию формирования учебно-исследовательской культуры школьников свидетельствует о необходимости совершенствования научно-методической готовности педагогов к использованию нового инструментария и дальнейшего улучшения технико-экономических условий образовательного процесса в школе.

Ключевые слова: учебно-исследовательская культура, ученическое научное общество, Интернет.

В настоящее время интернет-технологии получают все большее распространение в профильном обучении. Они оказывают существенную поддержку образовательного процесса, так как позволяют использовать современные обучающие программы, учебные пособия и электронные журналы; организовать участие школьников в тестировании, олимпиадах, исследовательских конкурсах, работе всероссийских научных школ. Однако до сих пор нет единого подхода к применению интернет-технологий в практике образовательного процесса школы, не рассмотрена интеграция Интернет и педагогической технологии.

В результате экспериментальной деятельности нами создана и реализована технология использования Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов. Учебно-исследовательская культура личности школьника является компонентом базовой культуры личности, ее интегративным качеством, характеризующимся единством знаний целостной картины мира, умениями, навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и обеспечивающее ее самоопределение и творческое саморазвитие. Она выражает ведущие характеристики процесса развития личности, отражает универсальность ее связей с окружающим миром, инициирует способности к творческой самореализации, определяет эффективность познавательной деятельности, способствует перенесению знаний, умений и навыков исследования в любую область познавательной и практической деятельности.

Исходя из системного понимания культуры, понимания культуры как состояния, как процесса и результата творческого освоения и создания нового знания личностью школьника нами осуществлен структурно-функциональный анализ учебно-исследовательской культуры учащегося, разработаны критерии ее сформированности, представленные рядом признаков. В качестве критериев нами выделены моти-

[1] Работа выполнена при грантовой поддержке РГНФ: № 06-06-00385 а, а также аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)», проект №3.2.3/4578.

вация исследования, научный стиль мышления, технологическая готовность к учебному исследованию, творческая активность личности. Фиксация критериев подтверждена экспериментальной работой и использованием статистических методов для выделения признаков для каждого из названных критериев. Уровень овладения личностью учебно-исследовательской культурой определяет степень индивидуальности в познавательной деятельности, успешность его результатов, процесс вхождения ее в социальную жизнь.

Разработка проблемы формирования учебно-исследовательской культуры учащихся обусловлена усилением творческих начал в обучении; поиском условий самоопределения и саморазвития личности учащегося в рамках реализации культуротворческой модели школы; важностью решения проблемы программно-методического обеспечения исследовательской работы в системе профильного обучения. Поэтому интеграция Интернет в технологию формирования учебно-исследовательской культуры школьников отвечает запросу времени: в информационном обществе объективно снижается ценность знаний, которые могут быть доставлены электронными сетями и почтой, и резко повышается ценность умений отбора информации, ее обработки, использования при решении актуальных задач; умений формулирования запроса на информационную и интеллектуальную помощь в решении нестандартных задач.

Технология формирования учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов является последовательной системой взаимосвязанных действий педагогов и учащихся на основе инструментально-дидактических средств. Деятельность учителя в ней включает: мониторинг состояния учебно-исследовательской культуры учащихся; анализ и отбор содержания программного и дополнительного материалов по предмету; организацию учебного познания как исследования с помощью активных форм и методов учебной и внеклассной работы; предоставление учащимся возможности выбора исследовательской задачи или проблемы; обучение их методам научного познания и технологиям учебного исследования; обеспечение процесса исследования необходимыми инструментально-дидактическими средствами; оказание помощи учащимся в планировании, в ходе исследования и оценке его результатов.

В соответствии с технологией формирования учебно-исследовательской культуры нами были выделены основные направления использования интернет-технологий в учебном процессе и в деятельности ученического научного общества. К ним мы относим: поиск материалов в сети Интернет для исследовательской работы; получение информации о конференциях, конкурсах и грантах; включение учащихся в работу «Эйдос-классов»; отправка заявок, докладов на конференции; публикация исследовательских работ на сайте школы; взаимодействие с центрами, организующими исследовательскую деятельность школьников; переписка с единомышленниками в других городах и странах; выполнение поисковых домашних заданий; систематическое составление рефератов по выбранным школьниками проблемам в течение учебного процесса.

Для эффективной реализации выделенных направлений нами составлен список сайтов для выполнения исследовательских работ, для поиска информации на проблемные вопросы, полученные учениками в качестве домашней работы; разработаны методические рекомендации, обучающие способам коммуникации в сети Интернет; собрана информация о конкурсах для учащихся. Особое внимание нами обращено на приобретение школьниками практического опыта использования WWW в учебном процессе и в работе ученического научного общества, так как эта структура имеет много недостатков, среди которых – огромный объем информации, отсутствие общей схемы поиска. Для оказания помощи педагогам нами были выделены сайты, созданные специально с целью организации учебно-исследовательской и научно-методической работы. Для школьников были составлены методические рекомендации, позволяющие оптимизировать поиск необходимой информации в сети Интернет, оперативно использовать различные сервисы сети Интернет.

Полученные материалы позволили составить технологию использования Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов. Деятельность учителя в ней включает: компьютерный мониторинг состояния учебно-исследовательской культуры учащихся (методика Макотровой Г.В.), профессиональных склонностей (методики Е.С. Климова и Гилфорда); корректирование педагогических задач; анализ и отбор содержания программного и дополнительного материалов по предмету (по предметным сайтам); выбор для организации учебного познания как исследования активных форм и методов учебной и внеклассной работы (дистанционные олимпиады, конкурсы, «Эйдос-классы» и др.); предоставление учащимся возможность выбора исследовательской задачи или проблемы через перечень сайтов; обучение их методам научного познания и технологиям учебного исследования в соответствии с дистанционными познавательными задачами; обеспечение процесс исследования возможностью выхода в Интернет; предложение перечня электронных ссылок; помощь учащимся в планировании, в ходе исследования и оценке его результатов при сетевой коммуникации.

Опытно-экспериментальной базой апробации технологии использования Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся явились профильные классы школы с углубленным изучением отдельных предметов №1 г. Грайворона Белгородской области. Использование интернет-технологий было подчинено реализации следующих педагогических условий: направленность деятельности педагогов на создание ценностного отношения учащихся к исследовательской деятельности и ее результатам; организация субъект-субъектного взаимодействия в системе «ученик-учитель» в процессе исследовательской деятельности учащихся; наличие в школе исследовательско-творческой среды, обеспечивающей единство углубленного изучения учебных дисциплин и работу секций ученического научного общества; развитие творческой активности учащихся на основе предоставления им свободы выбора тематики исследования; использование интегративного характера содержания исследовательской работы и учета индивидуального познавательного опыта; обучение учащихся научным методам познания и технологиям решения исследовательских задач и проблем.

Технология использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов в работе предметной секции ученического научного общества включает следующие компоненты: целевой, содержательный, технологический, рефлексивный. Рассмотрим назначение и содержание каждого из них.

Целевой компонент технологии позволяет учителю оперативно получать сведения о состоянии сформированности показателей учебно-исследовательской культуры школьников, их профессиональной склонности с помощью размещенных диагностик в сети Интернет. Они, как правило, копируются педагогом из сети Интернет и хранятся в специальной папке. Проведя диагностику, учитель использует ее результаты для определения возможных направлений развития показателей учебно-исследовательской культуры и профессиональных склонностей школьников. С этой целью учитель может составлять информационные карты, которые содержат ссылки на сайты, на которых можно найти необходимую информацию по программе и дополнительный познавательный материал при выполнении исследовательской работы в условиях деятельности предметной секции ученического научного общества. Информационная карта содержит указание темы исследования, ссылки на сайты для работы на уроке, ссылки на сайты для работы в предметной секции ученического научного общества, возможности развития показателей учебно-исследовательской культуры учащегося, возможности развития профессиональных склонностей.

Тематика исследований может взята школьниками в условиях их участия в различных эвристических программах сети Интернет, составлена учителем, предложена самим школьником. Кроме предложенной ученику тематики исследований или набора исследовательских задач, учитель может дать ему возможность самостоятель-

но составить задачу или сформулировать тему исследования при использовании определенных алгоритмов теории решения изобретательских задач, а также при чтении различных научно-популярных текстов, которые в изобилии есть в сети Интернет. При формулировании исследовательских заданий, тематики исследований школьниками учитель обращает их внимание на достаточность условий, корректность формулировок, наличие противоречия, отражения многокультурной, межпредметной составляющей содержания.

Интересные исследовательские вопросы и задания могут также содержаться на сайтах научно-популярных журналов. Просматривая их, учитель составляет вопросы и задания, а ученики могут с помощью последовательности ключевых слов находить ответы и решения. Например, вопрос «Почему радуга имеет форму окружности?» позволит им сначала провести собственные рассуждения, а затем найти точный ответ ученых на страницах сайта научно-популярного журнала «В мире науки». Полные тексты ответов других специалистов в различных областях науки школьники могут найти и сопоставить, если посетят названные учителем специальные сайты.

Тематика исследований, содержание заданий накапливаются учителем к блоку уроков по исследовательской проблеме и к конкретным занятиям секции ученического научного общества. Выполнение каждого исследовательского задания, учебного исследования может быть начато на уроке и продолжено на занятиях предметной секции ученического научного общества.

Содержательный этап технологии использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры школьников требует подготовки учащихся к работе в сети Интернет для решения исследовательских задач, в том числе и для овладения технологиями исследовательской деятельности. На специальном занятии лектория «Введение в научное исследование» учитель проводит обучение школьников наиболее результативным способам работы с поисковыми системами, осуществляет их знакомство с возможностями образовательных, научных, научно-популярных и др. сайтов. В нашей практике были использованы как апробированные методические рекомендации, также и информация о работе с поисковыми системами, которую содержит Интернет. На рассматриваемом этапе технологии педагоги обычно использовали нестандартные задания, вызывающие повышенный интерес школьников и требующие у школьников умений вести быстрый поиск информации.

Чтобы научить школьников определенным методам научного познания учитель на занятиях лектория предметной секции может применять материалы сайтов, в которых демонстрируются приемы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), а также использовать специальные методические рекомендации, которые размещены на школьном сайте.

На технологическом этапе реализации технологии использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов учитель с целью определения организационных форм проведения учебных исследований с помощью сервисов Интернет рассматривает возможные приращения в показателях сформированности учебно-исследовательской культуры школьников. Так, использование организационных форм Центра дистанционного образования «Эйдос» при участии более 50% учащихся профильных классов позволило нам выявить более высокий рост следующих показателей: интенсивность познавательной потребности, осознание ценности исследования, увлеченность исследования (показатели мотивации исследования), осмысление структурных элементов собственных исследовательских действий, обобщение предметного и операционального результатов исследования (показатели научного стиля мышления), интенсивность знакомства с историей науки и ее современными проблемами, экстраверсия научного общения (показатели творческой активности личности). Этому способствовали: содержание заданий; оценивание результатов учебно-исследовательской деятельности учащихся внешними рецензентами и обмен мнениями и опытом со сверстниками, интересующимися аналогичным вопросом; реализация индивидуального подхода, оператив-

ный контроль с диагностикой ошибок и обратной связью, осуществление самоконтроля и самокоррекции учебной деятельности, наличие специальных условий для развития экстраверсии научного общения учащихся, повышение качества учебных исследований за счет интернет-контактов с учеными-специалистами в области организации эвристической деятельности учащихся, получение свидетельств, которые включены в портфолио.

Особый интерес для реализации технологического этапа рассматриваемой технологии представляет программа Intel «Обучение для будущего». Изучая ее возможности для формирования учебно-исследовательской культуры, педагоги выделили ее направленность на формирование следующих показателей учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов: осознание ценности исследования, интенсивность познавательной потребности, владение понятийным аппаратом исследуемого вопроса, соблюдение правил научной организации труда, осмысление структурных элементов собственных исследовательских действий, самостоятельность в преобразовании идей и связей между ними, экстраверсии научного общения.

Проектирование школьников в рамках программы Intel «Обучение для будущего» позволили нам выявить значимую связь показателей учебно-исследовательской культуры с составляющими духовно-нравственной культуры личности, эффективно связать формирование учебно-исследовательской культуры на уроке и на занятиях предметной секции ученического научного общества. Так, проекты «История города Грайворона», «Грайворон – 60 лет Победы» позволили на основе встреч с ветеранами Великой отечественной войны, работы с историческими документами, литературой, использования современных информационных технологий решить задачи патриотического и нравственного воспитания, повысить уровень учебно-исследовательской культуры школьников, максимально использовать познавательные возможности учебных дисциплин (русского языка, литературы, истории, информатики).

В условиях эксперимента появилась новая форма организации исследований – общешкольный телекоммуникационный проект. Так, работа над проектом «Береги здоровье смолоду», направленным на воспитание здорового образа жизни молодых людей, велась с участием нескольких профильных классов под руководством учителей – предметников, классных руководителей, социологической и психологической службы школы. Ученики профильных классов вместе с учителем химии Т.Л. Власовой на данном этапе реализации технологии создали проект «Русские ученые-химики», в ходе работы над которым подготовлено и оформлено 13 презентаций, лучшие из них были размещены на сайте школы. По результатам выполнения экологических проектов в условиях эксперимента создавались сайты («Памятники природы Грайворонского района», «Люби и береги природу», «Использование растений в экологических исследованиях», «Учебная экологическая тропа» и др.). Наиболее интересные исследования были отправлены на конкурс «ЭкоМир», по результатам которого лучшие работы школьников помещались на его сайт. Такая форма позволила, прежде всего, повысить показатель экстраверсии научного общения.

Особая роль в руководстве проектами в нашей экспериментальной работе принадлежала учителю информатики Е.Н. Мандрыкину, который, работая над проблемой формирования учебно-исследовательской культуры школьников, создал сформированный по познавательным интересам разновозрастной исследовательский коллектив, включающий и школьников, и педагогов, и родителей, оказал помощь учителям-предметникам в освоении возможностей интернет-проектов для формирования учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов.

Образование разновозрастного исследовательского коллектива при выполнении учебно-исследовательских проектов облегчило учителю руководство ими, дало возможность создать благоприятный эмоциональный микроклимат, что, в свою очередь повысило показатели технологической готовности к исследованию, научного

стиля мышления, творческой активности. В итоге с помощью целенаправленного использования сети Интернет его воспитанники в условиях работы предметной секции ученического научного общества смогли глубже изучить темы учебной дисциплины, компенсировать недостаток времени на изучение отдельных вопросов программы по информатике.

Результатами деятельности секции ученического научного общества явились не только исследовательские проекты, но и индивидуальные работы: компьютерные рисунки, календари, буклеты. Разнообразие исследовательских продуктов позволяет школе представить лучшие результаты школьников на различных конкурсах. Поэтому ученики школы ежегодно становятся победителями и призерами на районных, городских, областных и федеральных конкурсах компьютерного творчества. Так, за последние 3 года, не считая большого количества побед в районных конкурсах, его ученики завоевали призовые места в четырех областных, одном всероссийском и одном международном конкурсах по информатике. Во всех этих конкурсах жюри отмечало не только информационную насыщенность, но и отличное техническое исполнение.

Особое место в формировании учебно-исследовательской культуры школьников занимают олимпиады. В результате участия школьников в работе «Эйдос – классов» в «Эйдос – олимпиадах» мы наблюдали у них рост интенсивности познавательной потребности, осознание ценности исследования, увлеченность исследованием, осмысление элементов собственных познавательных действий, обобщение предметного и операционного результатов исследования, широту спектра и уровень глубины научного общения. Об этом свидетельствуют и успехи школьников: II место на Всероссийской дистанционной эвристической Эйдос-олимпиаде по естествознанию среди учащихся 10-11 классов; II место на Всероссийской дистанционной эвристической Эйдос-олимпиаде по информатике и web-дизайну.

Новой формой работы по использованию интернет-технологий в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся в условиях реализации технологического этапа является также участие школьников в работе дистанционных Профиль-курсов, направленных на активную познавательную деятельность. Так, участие группы старшеклассников в работе дистанционного Профиль-класса «Моя страница в Интернет» привело к созданию сайта на основе получаемых ими исследовательских заданий и технологических предписаний.

В качестве дистанционных учителей, координаторов деятельности педагогов и школьников выступают высококвалифицированные специалисты. Среди них – руководитель Центра А.В. Хуторской, доктор педагогических наук, академик Международной педагогической академии. Поэтому не случайно сотрудничество школ с Центром дистанционного образования продолжает расширять возможности технологии использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов.

Таким образом, ресурсы сети Интернет позволяют включать самые разнообразные формы интернет-контактов в деятельность предметной секции ученического научного общества на технологическом этапе. Главным является понимание учителем дидактических возможностей этих форм и их использование в соответствии с задачами формирования учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов.

Такому пониманию способствует рефлексивный этап технологии, который организуется учителем с помощью специальных вопросов, позволяющих ученикам осмыслить те познавательные действия, которые они применили в условиях исследования, решения познавательных задач. Кроме того, учитель может сочетать собственные вопросы с вопросами, которые предлагают образовательные центры в сети Интернет. Большинство учащихся в условиях формирующего эксперимента отметили необходимость межпредметного содержания заданий; выразили желание более длительного контакта с дистанционным педагогом и участниками курса из других городов; проявили высокий интерес к содержанию заданий; определили новизну за-

даний, связь содержания заданий с изучаемым материалом на уроках, наличие вариативности получаемых ответов, возможности поиска ответов в сети Интернет.

Чтобы поддерживать мотивацию школьников к использованию сети Интернет в условиях формирования учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов и подводить итоги исследовательской (познавательной) деятельности школьников на рефлексивном этапе технологии, нами была введена рейтинговая система – современная эффективная форма оценки качества обучения. Она среди других показателей успешности исследовательской деятельности школьников включала применение ими ресурсов сети Интернет.

Реализация технологии использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов может проходить при активном использовании сайта школьного сайта, компоненты которого должны отражать все этапы рассматриваемой технологии. Так, он может содержать следующие страницы: «Диагностика» (данные самооценки, экспертной оценки показателей учебно-исследовательской культуры личности, профессиональной склонности), «Рейтинг» (таблицы рейтинга учащихся и классов по средним показателям), «Лидеры» (достижения учеников и учителей), «Портреты» (рассказы об учителях и учениках, занимающихся исследованиями), «Информация» (объявления о конкурсах, эвристических олимпиадах), «Обратная связь» (интересные предложения школьников и учителей по организации новых проектов, экспедиций, исследований и др.), «Технологии» (методы ведения учебного поиска), «Форум» (вопросы и исследовательские задачи), «Публикации» (лучшие, нестандартные исследовательские работы школьников), «Ресурсы» (ссылки на научные, научно-популярные и учебные электронные сайты), «FAQ» (часто задаваемые вопросы). Разделы сайта позволяют учителю и учащимся обращаться за помощью в условиях использования педагогической технологии на различных ее этапах.

В процессе включения учащихся в работу «Эйдос-классов», дистанционных конкурсов, олимпиад, проектной деятельности в условиях апробации технологии мы наблюдали изменение позиции учителя: он из носителя готовых знаний превращался в организатора познавательной деятельности своих учеников. Кроме того, каждый учитель, включаясь в процесс формирования учебно-исследовательской культуры учащихся, получил богатый опыт работы в сети Интернет в режиме решения познавательных, исследовательских задач, повысил уровень применения инструментально-дидактических средств для скоростного использования интернет-технологий в исследовательской деятельности учащихся профильных классов.

Как показывают результаты эксперимента, интеграция интернет-технологий в педагогическую технологию в процессе профильного изучения дисциплин позволяет более эффективно соединить учебный процесс и деятельность ученического научного общества, увидеть направления совершенствования педагогической технологии формирования учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов. В то же время рассматриваемая интеграция требует совершенствования научно-методической готовности педагогов и дальнейшего улучшения технико-экономических условий образовательного процесса школ.

Реализация технологии использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры школьников в условиях профильного обучения в полной мере соответствуют задачам Федеральной программы развития образования, федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды». В результате формирующего эксперимента наряду с ростом показателей учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов повысились показатели их обученности, произошло количественное приращение числа участников олимпиад, конкурсов, научно-практических конференций и их победителей. В свою очередь применение интернет-технологий в профильном обучении позволило улучшить показатели сетевой грамотности учащихся (навыки общения с сетевыми ресурсами Интернет), создать среду их обитания в сети Интернет и обучить их азбуке ком-

пьютерного этикета. Вероятно, в связи с широким распространением информационных технологий использование сети Интернет в решении познавательных (исследовательских) задач станет еще одним критерием сформированности учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов.

INTERNET AS A MEANS OF ACTIVITIES WITHIN THE FRAMEWORK OF A SUBJECT SECTION OF A PUPIL SCIENTIFIC SOCIETY

G. V. Makotrova

Belgorod State University

e-mail: makotrova@bsu.edu.ru

There has been set forth a technology of Internet using in the process of forming educational and scientific research culture of pupils studying in profile classes under existing conditions of work in a subject section of a pupils scientific society. There have been exposed content and matter of pithy, technologycal reflexive components of the technology designated for special purposes in the activities of a pupil scientific society. As a result of experimental activities there has been determined importance of the level of teaching and the ability to be taught – indices of educational and scientific research culture of a pupil. There has been demonstrated that Internet allows to combine more effectively advanced studying of a subject and activities of a pupil scientific society within the framework of the technology aimed at forming educational and scientific research culture of pupils studying in profile classes. The integration of Internet into a pedagogical technology of forming educational and scientific research culture of pupils testifies the necessity of mastering scientific and methodical readiness of teachers to use new instruments and to further improve technical and economic conditios of an educational process at school.

Key words: educational and scientific research culture, a pupil scientific society, Internet.

УДК 37.018(075.8)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ НРАВСТВЕННО-ВОЛЕВОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ КУДО

В. Д. Сен

Белгородский государственный университет

e-mail: fighter45@yandex.ru

В статье рассматриваются теория и практика нравственно-волевого воспитания подростков в процессе занятий восточным единоборством кудо, дается анализ экспериментальной работы по определению педагогических условий нравственно-волевого воспитания юных спортсменов средствами кудо.

Ключевые слова: педагогические условия нравственно-волевого воспитания, воспитание подростков, воспитательный потенциал, нравственно-волевые качества, технология нравственно-волевого воспитания, спортивные единоборства.

Современные изменения российского общества требуют особого внимания к подрастающему поколению, воспитанию таких качеств личности, которые помогут не только адаптироваться в изменившихся условиях, но и активно включиться в процесс дальнейшего устойчивого развития России.

Содержание деятельности учреждений системы дополнительного образования детей и подростков физкультурно-спортивной направленности постоянно обогащается в связи с появлением новых видов спорта и спортивных дисциплин.

В ряду многочисленных видов спорта особое место по популярности у школьников занимает восточное единоборство, в частности дисциплина кудо. Кудо, возникшее в Японии в 1981 году в результате смешения и интеграции различных видов единоборств, в России развивается более 15 лет. Филиалы Федерации Кудо России действуют во всех регионах страны, количество людей, занимающихся этим видом спорта в России около 10000 человек, большинство из них дети подросткового возраста.

Кроме тех воспитательных инструментов, которыми обладают другие виды единоборств, кудо имеет ряд особенностей, определяющих его высокую эффективность в формировании нравственно-волевых качеств юных спортсменов: экстремальный режим соревнований по смешанным полноконтактным правилам, требующим от участников максимального проявления нравственно-волевых качеств; сохранение в кудо традиций боевых искусств востока, способствующих воспитанию культуры занимающихся. Однако следует подчеркнуть, что особенностью российского кудо является некоторое преобладание физического аспекта воспитания, что объясняется трудностями переноса специфики восточной культуры на почву многонациональной России.

Складывающаяся ситуация подчеркивает необходимость поиска адекватных для российского менталитета способов осуществления нравственно-волевого воспитания подростков, занимающихся кудо, и внесения нового содержания в систему дополнительного образования.

Анализ литературы по проблеме нравственно-волевого воспитания подростков показал наличие в науке определенных теоретических предпосылок для исследования этого вопроса. Различные аспекты формирования личности подростков отражены в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Г. Ковалева, Д.В. Колесова, В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, Л.И. Рувинского, Д.И. Фельдштейна, Л.М. Фридмана и др.

Авторами освещены вопросы социальной ситуации развития подростка, роль коллектива в формировании личности. Особое внимание в работах исследователей уделяется развитию самосознания, как центрального новообразования личности подростка, самовоспитанию, развитию волевой сферы.

По своей структуре нравственно-волевые качества личности – сложные социально-детерминированные личностные образования. По своей сути нравственно-

волевые качества позволяют личности разрешать внутренние противоречия между собственными чувствами и желаниями, осознанными требованиями общества и реальными поступками, по которым можно объективно характеризовать личность.

Анализ практики работы клубов и секций кудо Белгородской области, проведенный нами в ходе эксперимента показал, что нравственно-волевое воспитание подростков, занимающихся этим видом спорта, носит стихийный характер. Педагогами не ведется планирование и учет результатов работы по формированию нравственно-волевых качеств спортсменов.

Элементы нравственно-волевого воспитания ограничены их включением в структуру культурологического и физкультурно-спортивного аспектов тренировочных занятий, что не позволяет с полной эффективностью использовать нравственно-волевой воспитательный потенциал данного единоборства.

В программах дополнительного образования, по которым работают педагоги и в планах воспитательных мероприятий предусмотрены беседы на исторические и этические темы, связанные с традициями боевых искусств. Но отсутствуют темы, освещающие вопросы влияния спорта на нравственно-волевое формирование личности, необходимости самовоспитания, сущности основных нравственно-волевых качеств.

Анкетирование и беседы с тренерами показали, что они понимают воспитательную ценность занятий восточным боевым единоборством кудо и даже видят в воспитании личности спортсмена главный результат своей педагогической деятельности. Основными методами воспитания они считают приучение подростков к дисциплине, к соблюдению этики боевых искусств, а также способности к преодолению физических и психологических нагрузок.

При этом тренера не смогли четко определить, какие именно нравственно-волевые качества, и какими способами они воспитывают, не имели представления о способах мониторинга уровня нравственно-волевой воспитанности учеников. По словам тренеров, становление личности идет само собой, в связи с объективными условиями спортивной деятельности.

Анкетирование родителей подростков, занимающихся в секции кудо, показало: всего 14% из них (родителей) надеются, что их сын сделает спортивную карьеру и добьется высоких результатов; 37% родителей мотивируют свою поддержку занятиий ребенка, потому что спорт способствует сохранению здоровья; 49% родителей юных спортсменов основным мотивом выбора дисциплины кудо видят воспитание характера и нравственно-волевых качеств.

Исследование показало, что 68% родителей не отметили случаев взаимодействия с тренерами по поводу нравственно-волевого воспитания их детей. При этом, 32% родителей имели единичные контакты с тренерами, так или иначе связанные с воспитанием подростков (нарушения дисциплины, лень, нерешительность, боязнь поединков). 100% родителей не смогли вспомнить факты педагогического взаимодействия тренеров с классными руководителями или учителями их детей.

В ходе анкетирования подростков, занимающихся кудо, предполагалось получить данные о мотивации спортсменов, занимающихся кудо; сформированности представлений подростков о нравственно-волевом поведении; понимании подростками воспитательной роли вида спорта, которым они занимаются.

Анкетирование показало, что среди причин, по которым подростки стали заниматься кудо, на первом месте стоит желание стать сильным и научиться приемам самообороны. Такой выбор сделали 56% подростков. 19% юных спортсменов занимаются, чтобы добиться высоких спортивных результатов; 8% подростков тренируются, чтобы достичь совершенства в своем развитии и обрести уверенность в себе; 11% – занимаются, потому что это модно; 6% опрошенных учеников изучают кудо, чтобы отомстить обидчику.

Самостоятельное решение начать заниматься кудо приняли 48% опрошенных подростков, 31% из них – сделали это под влиянием родителей, 16% – по примеру друзей и 5% – по другим причинам.

Для изучения представлений подростков о сущности нравственно-волевых качеств мы исследовали представления подростков об образце воплощения нравственно-волевого поведения. Эталоном нравственно-волевого поведения 58% опрошенных нами подростков считают своего тренера, 21% – выдающихся спортсменов, для 11% – это отец или родственник, 4% подростков не имеют идеала, а 6% – не поняли сути вопроса и затруднились с ответом.

На вопрос о том, какие нравственно-волевые качества человека они могут назвать, опрошенные нами подростки перечисляли дисциплинированность, силу воли, смелость, порядочность.

100% опрошенных подростков считают, что тренировки в клубе кудо способствуют воспитанию у них нравственно-волевых качеств.

Опрос подростков показал, что многие из них имеют фрагментарные представления о нравственно-волевом поведении и осознают влияние занятий в спортивном клубе кудо на развитие у них нравственно-волевых качеств. При этом, они затрудняются назвать, какие именно-нравственно-волевые качества они знают. Их перечень ограничивается двумя-тремя качествами.

Полученные в ходе констатирующего эксперимента данные, позволили нам предположить, что существующая система воспитательной работы в секциях кудо не является достаточно эффективной, с точки зрения формирования нравственно-волевого потенциала юных спортсменов. Это обуславливает необходимость теоретической и практической разработки этой проблемы.

Цель нравственно-волевого воспитания подростков позволяет поставить адекватные ей задачи. В качестве задач, решение которых позволит добиться педагогической цели – нравственно-волевого воспитания личности подростков средствами восточного единоборства кудо, мы видим создание педагогических условий для формирования нравственных-волевых качеств и опыта поведения воспитанников в процессе занятий данной дисциплиной.

Под условиями, в широком смысле, чаще всего понимают обстоятельства, которые определяют те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим.

Под педагогическими условиями принято понимать совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач.

Формирование нравственно-волевых качеств подростков мы рассматриваем в аспекте их включение в физкультурно-спортивную деятельность, а именно в процессе занятий восточным единоборством кудо. Поэтому нас интересуют педагогические условия, обеспечивающие эффективность нравственно-волевого воспитания подростков в физкультурно-спортивной деятельности.

Анализ различных подходов к выделению условий обеспечения эффективности различных видов педагогической деятельности, позволил нам определить ориентиры, в соответствии с которыми необходимо выделять педагогические условия нравственно-волевого воспитания подростков средствами восточного боевого единоборства кудо:

– реализация личностного подхода, ориентация на развитие личности воспитанника, как системного социального образования;

– ориентация на деятельность, как источник нравственно-волевого развития личности;

– создание социально-ценностной среды нравственно-волевого становления подростка. Под созданием социально-ценностной среды мы понимаем такую организацию жизни подростка, когда он максимально плотно будет взаимодействовать с взрослыми и сверстниками, разделяющими нравственно-волевые ценностные ориентиры.

Теоретический анализ литературы по проблеме нравственно-волевого воспитания подростков в физкультурно-спортивной деятельности, а также результаты кон-

статирующего эксперимента, изучение опыта нравственно-волевого воспитания детей в системе школьного и дополнительного образования, анализ собственной педагогической деятельности автора и данные экспертов позволили выделить комплекс педагогических условий нравственно-волевого воспитания подростков средствами восточного боевого единоборства кудо:

1. Формирование у подростков представлений об эталоне нравственно-волевого поведения спортсмена-единоборца.

Данное педагогическое условие предполагает активное воздействие педагога на когнитивный, эмоциональный и мотивационно-потребностный компоненты структуры нравственно-волевых качеств.

Теоретическое обоснование этого условия основывается на концепции сторонников целостного подхода нравственного воспитания О.С. Богдановой, И.А. Каирова, С.В. Черенковой [2]. Они рассматривают нравственное воспитание как целостный процесс формирования и развития нравственной личности, основными компонентами которого они видят нравственное просвещение, формирование нравственных убеждений, чувств, оценок и отношений, мировоззрения.

Выполнение этого условия предполагает разъяснительную работу с подростками о нравственности, морали, воле, нравственно-волевом поведении; нравственных и волевых качествах; необходимости развития нравственно-волевых качеств у современного человека. Особое внимание должно быть уделено стимулированию самовоспитания подростков. Эталоном для самовоспитания может служить собирательный образ мастера боевого единоборства с высоким уровнем развития нравственно-волевых качеств. Эталон нравственно-волевой личности мастера кудо отражен в девизе учеников школы кудо – додзекуне. Педагог должен его конкретизировать, раскрыть его содержание, наполнив его конкретным набором нравственно-волевых качеств, таких как порядочность, доброта, гуманность, целеустремленность, решительность, смелость, выдержка, ответственность. Особенности каждого качества должны быть разъяснены подросткам.

Разъяснение необходимо сопровождать убеждением и примерами, доступными для понимания и одобрения подростками. Для усиления эмоционального воздействия на подростков можно использовать легенды и притчи о мастерах боевых искусств востока, анализируя с воспитанниками их поступки в различных житейских ситуациях. Если анализ поведения героев эпоса сопровождается характеристиками проявления различных нравственно-волевых качеств, то это должно способствовать усвоению подростками сущности различных нравственно-волевых качеств.

Примером высокого уровня развития нравственно-волевых качеств также могут послужить личности современных выдающихся спортсменов. Рассказы о конкретных случаях проявления нравственно-волевого поведения современных чемпионов, встречи подростков с легендарными спортсменами – чемпионами России, мира, способствуют формированию потребности в самосовершенствовании подростков. Занятия спортивным единоборством кудо должны быть представлены подросткам как один из инструментов нравственно-волевого самовоспитания.

В результате формирования знаний о нравственно-волевом поведении подросток приобретает: нравственные убеждения, нравственные знания, понятия, представления, взгляды, суждения и оценки.

В ходе осознанно-эмоционального усвоения норм и принципов нравственно-волевого поведения на уровне личности формируются интеллектуально-эмоциональные комплексы.

В ходе образования нравственно-волевых интеллектуально-эмоциональных комплексов у подростка формируется потребность в переживании положительных эмоций, связанных с опытом нравственно-волевого поведения. Л.И. Божович, рассматривая вопрос о роли эмоций в формировании потребностей, отмечала, что «переживание... выступает в качестве той психологической реальности, в которой человек начинает испытывать потребность» [3].

По мнению ряда авторов, потребности лежат в основе мотивов, интересов, убеждений, стремлений и других проявлений направленности личности. Таким образом, интеллектуальный и эмоциональный компоненты лежат в основе формирования мотивационного компонента нравственно-волевого воспитания. А мотивационный компонент, в форме потребностей и мотивов, является предпосылкой формирования поведенческого компонента нравственно-волевой сферы подростка.

2. Организация деятельности подростков, направленной на формирование опыта нравственно-волевого поведения.

Данное условие позволило вывести изучение работ Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, В.Н. Казанцева, В.А. Караковского, А.С. Макаренко, С.Л. Рубинштейна Н.Е. Щурковой и др. авторов, изучавших влияние коллективной общественной деятельности на воспитание личности.

Деятельность и общение являются источниками и движущими силами развития личности. В связи с этим одним из важнейших факторов нравственно-волевого воспитания личности юного спортсмена является коллективная творческая деятельность, которая не может быть ограничена рамками сугубо физкультурно-спортивной тренировочной деятельности. Коллективная творческая деятельность осуществляется на внеурочных мероприятиях, спортивных акциях, праздниках, показательных выступлениях, во время поездок на соревнования, в летнем спортивном лагере. Это могут быть выступления по пропаганде здорового образа жизни, популяризации кудо. Такие мероприятия сплочают подростков, развивают дух корпоративности, чувство локтя.

В ходе разработки сценариев, распределения ролей, репетиций, подготовки к мероприятиям и выступлениям подростки обогащают опыт нравственно-волевого общественного поведения. У них развивается инициативность, активность, ответственность за успех коллективного творческого дела, чувство долга перед товарищами.

В процессе коллективного взаимодействия происходит обмен ценностями, нормами морали. Коллектив осуществляет нормативную регуляцию поведения подростка через объективные оценочные отношения, способствующие становлению адекватной самооценки. Мнение товарищей оказывает существенное влияние на поведение подростка. Реализация воспитывающей функции коллектива способствует созданию социально-ценностной среды.

Учитывая высокую значимость для подростков общественного мнения спортивного коллектива, наиболее эффективными методами организации коллективной деятельности подростков выступают:

– разделение общего задания на части, а членов коллектива на временные функциональные группы;

– распределение ролей и общей работы так, чтобы роль каждого представляла значение для коллектива;

– организация самоуправления в спортивном коллективе;

– постоянный контроль и анализ результатов деятельности коллектива.

3. Обеспечение педагогического взаимодействия тренера с семьей и школой по созданию целостной воспитательной среды.

Интеграция деятельности педагогов и родителей с целью повышения эффективности нравственно-волевого воспитания юных спортсменов способствует созданию партнерской атмосферы сотрудничества, которая показывает ценность личности каждого подростка. Единство педагогических требований со стороны тренера, учителей в школе и родителей являются необходимым условием успешности воспитательных воздействий на личность подростка. На это указывают в своих работах Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.В. Петровский и др.

Обеспечение педагогического взаимодействия тренера с семьей и школой необходимо для создания целостной воспитательной среды, которая распространяется не только на учебно-тренировочный процесс, но и охватывает его учебную, школьную жизнь, а также его общение с родителями. Взаимодействие тренера с классным

руководителем и родителями подростка позволяет добиться единства требований к нормам морали, дисциплины. В такой атмосфере подросток лучше осознавает социальную значимость выдвигаемых педагогами ценностей. Взаимодействие с родителями и учителями также позволит точнее отслеживать успехи и пробелы в нравственно-волевом воспитании подростков.

Для обеспечения выполнения данного условия необходимо:

– информирование тренерами родителей и учителей подростков о целях и задачах различных этапов процесса нравственно-волевого воспитания юных спортсменов;

– групповое и индивидуальное консультирование родителей по вопросам нравственно-волевого воспитания подростков;

– педагогическое взаимодействие тренеров с родителями и учителями для отслеживания динамики нравственно-волевого воспитания подростков, коррекции поведения и поощрения юных спортсменов.

4. Диагностика и учет индивидуальных особенностей нравственно-волевой сферы подростков.

Наша модель направлена на реализацию личностно-ориентированного подхода к воспитанию нравственно-волевых качеств подростков, основанном на учете индивидуальных особенностей личности юных спортсменов. В связи с этим предполагается осуществление дифференцированного подхода к воспитанию нравственно-волевых качеств личности юных спортсменов, для чего необходимы:

– диагностика сформированности нравственно-волевых качеств воспитанников;

– создание благоприятных условий для социализации, реализации творческих способностей подростков в интересах спортивного коллектива;

– предоставление возможностей для проявления и развития нравственно-волевых качеств каждого воспитанника;

– воспитание у юных спортсменов умения учитывать и уважать особенности друг друга в различных видах совместной деятельности.

Таким образом, для учета индивидуальных особенностей нравственно-волевой сферы подростков необходима ее диагностика. Для этого использовался комплекс диагностических методик определения уровня сформированности нравственно-волевых качеств, подробнее описанный во второй главе диссертации.

Результаты диагностики позволяют педагогу отслеживать динамику процесса нравственно-волевого воспитания каждого спортсмена и осуществлять выбор методов и форм воспитания направленного действия по формированию тех нравственно-волевых качеств, которые менее развиты у данного подростка.

В реализации индивидуального подхода к нравственно-волевому воспитанию большое значение имеет использование воспитывающих ситуаций разной степени сложности, с необходимостью моделирования которых связано следующее педагогическое условие.

5. Создание воспитательных ситуаций, стимулирующих формирование нравственно-волевых качеств.

Кудо является контактным видом единоборств, требующим от занимающегося большой самоотдачи, преодоления собственных слабостей. Соревнования по кудо связаны с риском и большими физическими и психологическими нагрузками. При этом кудо сохраняет все традиции восточных боевых искусств, философия которых заключается в том, что физические упражнения и преодоление нагрузок – это способ внутреннего самосовершенствования личности занимающегося, обретения гармонии с миром и самим собой. Задачей педагогов является максимальное использование средств учебно-тренировочного процесса кудо, его этического наследия для целенаправленного формирования и развития нравственно-волевых качеств подростков путем моделирования воспитывающих ситуаций. При этом под воспитывающей ситуацией понимается совокупность условий, в которых проявляются и развиваются моральные противоречия, подлежащие разрешению личностью в процессе спортивной деятельности [4].

В.Н. Казанцев классифицирует воспитывающие ситуации на три группы, в зависимости от степени сложности нравственного содержания. К ситуациям большой степени сложности, требующим от спортсмена значительных нравственно-волевых усилий, связанных с ущемлением личного ради общественного относятся ситуации: персональной ответственности, нравственной вины, самооценки поступка.

К ситуациям средней степени сложности относятся ситуации: авансированного доверия, запрограммированного условия, противоречивого выбора. А к ситуациям малой степени сложности: ситуации обнажения недостатка, отсроченной оценки, провоцирования честности, смелости и других качеств.

Для установления взаимосвязи между выделенными педагогическими условиями и уровнем сформированности показателей нравственно-волевой воспитанности юных спортсменов был использован корреляционный анализ.

Проведенный анализ для всей совокупности выделенных педагогических условий нравственно-волевого воспитания подростков средствами восточного единоборства кудо подтвердил эффективность влияния некоторых из них на уровень сформированности показателей нравственно-волевой воспитанности юных спортсменов. Так как исследуемые педагогическим условиям были присвоены ранги, а показатели нравственно-волевой воспитанности измерялись в баллах, то есть имели числовое выражение, то для определения степени линейной зависимости между ними использовался симметричный коэффициент корреляции Пирсона r.

Взаимозависимости педагогических условий и уровня нравственно-волевой воспитанности юных спортсменов по показателям коэффициента корреляции Пирсона при достоверном уровне значимости представлены в табл. 1.

Таблица 1

Зависимость педагогических условий и уровня нравственно-волевой воспитанности подростков

Педагогические условия	Коэффициент корреляции Пирсона, r	Уровень значимости, p
Создание воспитательных ситуаций, стимулирующих формирование нравственно-волевых качеств	0,907	0,01
Организация деятельности подростков, направленной на формирование опыта нравственно-волевого поведения	0,905	0,01
Формирование у подростков представлений об эталоне нравственно-волевого поведения спортсмена-единоборца	0,864	0,02
Диагностика и учет индивидуальных особенностей нравственно-волевой сферы подростков	0,809	0,04
Обеспечение педагогического взаимодействия тренера с семьей и школой по созданию целостной воспитательной среды	0,818	0,04

Корреляционный анализ, проведенный по результатам итогового среза формирующего эксперимента, свидетельствует о том, что к числу условий, относящихся к доверительному интервалу степени вероятностного влияния на формировании нравственно-волевого потенциала подростков, принадлежат следующие: создание воспитательных ситуаций, стимулирующих формирование нравственно-волевых качеств; организация деятельности подростков, направленной на формирование опыта нравственно-волевого поведения.

Влияние остальных условий на уровень нравственно-волевой воспитанности подростков выявлено на уровне до 0,05. Корреляция представлена высокими (0,7<| r | >0,9) и очень высокими (0,9< | r | >1,0) значениями. Анализ подтверждает зависимость уровня нравственно-волевой воспитанности юных спортсменов от влияния определенных нами педагогических условий.

Таким образом, результаты контрольных срезов показали значительный рост количества подростков с высоким уровнем сформированности показателей нравственно-волевой воспитанности в экспериментальных группах в ходе формирующего эксперимента. Выявленная зависимость уровня нравственно-волевой воспитанности юных спортсменов от влияния определенных нами педагогических условий.

Рассмотренный нами комплекс педагогических условий нравственно-волевого воспитания подростков средствами восточного единоборства кудо предусматривает обеспечение каждого условия и направлен на повышение эффективности использования воспитательного потенциала кудо в нравственно-волевом воспитании подростков. *Воспитательный потенциал кудо мы понимаем как совокупность средств, методов и форм воспитания, обусловленных содержанием занятий и обеспечивающих формирование нравственно-волевых качеств воспитанников.*

Список литературы

1. Андреев В. И. Эвристика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань: КГПУ, 1994. – 237 с.

2. Богданова О. С. Нравственное воспитание старшеклассников: кн. для учителя / О. С. Богданова, С. В. Черенкова. – М.: Просвещение, 1988. – 206 с.

3. Божович Л. И. Изучение личности и ее формирование в онтогенезе / Л. И. Божович // Проблема управления процессом формирования личности. – М., 1972. – С. 7-18.

4. Казанцев В. Н. Нравственно-волевое воспитание школьников в физкультурно-спортивной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В. Н. Казанцев. – Барнаул, 1996. – 342 с.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF WILL-POWER AND MORALITY CULTIVATION OF TEEN-AGERS IN PROCESS OF STUDIES KUDO

V. D. Sen

Belgorod State University

e-mail: fighter45@yandex.ru

The article considering theory and practice of will-power and morality cultivation of teen-agers in process of studies by oriental combat kudo. It also analyzes experimental work on definition of the complex of pedagogical conditions of moral and volitional upbringing of yang sportsmen by means kudo.

Key words: pedagogical conditions of will-power and morality cultivation, cultivation of teen-agers, education potential, moral and volitional qualities, technology of will-power and morality cultivation, sports combat.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.17:378.18

ФУНКЦИИ ЗДОРОВЬЕОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТА[1]

В. Н. Ирхин

Белгородский государственный университет

e-mail: Irhin@bsu.edu.ru

В статье раскрывается сущность и содержание основных функций здоровьеориентированной педагогической системы высшей школы. Реализация указанных функций здоровьеориентированной педагогической системой университета рассматривается авторами статьи как один из возможных путей обеспечения здоровья студентов

Ключевые слова: здоровьеориентированная педагогическая система, здоровье студентов, функции.

В современных социально-экономических условиях перед высшей школой, наряду с подготовкой высококвалифицированных специалистов, ставится задача обеспечения здоровья студентов. Условием, процессом и результатом решение обозначенной выше задачи является осуществление здоровьеориентированной педагогической системой вуза специфических функций: социализационной, культурологической, профилактической, коррекционно-реабилитационной и укрепления здоровья [1].

Выделение социализационной функции определяется необходимостью решение педагогической задачи по включению студентов в систему общественных отношений, в которой происходили бы наименьшие потери здоровья будущих специалистов, осуществлялась их успешная адаптация к социальным условиям и возможность максимальной реализации социального и биологического потенциала личности. С другой стороны, важно обеспечить самостоятельное воспроизводство студентами системы общественных отношений, сориентированных на гуманистические ценности, включая ценности здоровья и здорового образа жизни. Наиболее ярко социализационная функция здоровьесберегающей педагогической системы проявляется в воспитательной деятельности. Повышение жизнеспособности студентов, как отличительного признака и результата осуществления социализационной функции здоровьесберегающей педагогической системы вуза, достигается в процессе реализации принципа взаимосвязи валеообразования и валеовоспитания будущих специалистов. Одним из аспектов реализации социализационной функции в здоровьеориентированной педагогической системе Белгородского государственного университета следу-

[1] Работа выполнена при поддержке аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы». № 2.2.3.3. / 3774 «Сохранение здоровья студентов в инновационной образовательной системе университета».

ет считать включение студентов в волонтерскую работу по утверждению ценностей здорового образа жизни среди населения, особенно детей и подростков. Свыше 300 студентов психологического, исторического, социально-теологического, медицинского, педагогического и других факультетов университета охвачено такой работой [2]..

Культурологическая функции заключается в создании благоприятных условий для овладения студентами на научной основе опытом сохранения и укрепления своего здоровья, формированием позитивного, гуманистического сознания личности будущих специалистов. Культура здоровья характеризуется сформированностью у студентов структуры представлений (усвоенной информации о мире, которая используется человеком для понимания мира и на основе которой он выстраивает свою деятельность в мире), структуры субъективного отношения (субъективно окрашенное личностью отражение взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира); структуры стратегии и технологии взаимодействия (совокупность методов, приёмов, необходимых для выполнения определенной деятельности).

Проблема формирования культуры здоровья студентов может быть решена в ходе реализации образовательной системы, включающей в себя учебные курсы валеологического цикла: физкультура, ОБЖ, валеология, человековедение, психология, основы медицинских знаний и др.; осуществление валеологического потенциала содержания учебных предметов в вузе; внеаудиторную валеологическую работу.

Несмотря на разнообразие подходов к содержанию валеологического образования, можно выделить и общие аспекты, характерные для отмеченных программ обучения студентов культуре здоровья: опора на общедидактические принципы непрерывности, последовательности, преемственности, целостности и системности, интегративности, обязательности и приоритетности, спиралевидности, гибкости и вариативности; требования к валеологическому образованию, отраженные в задачах: овладение системой знаний, приобщающих студентов к пониманию законов развития человека, его взаимосвязи с природой и окружающим миром; формирование установки на сохранение здоровья, следование системе здорового образа жизни в повседневной деятельности; формирование системы валеологических умений, помогающих молодому человеку жить в гармонии с собой и окружающей его социально-природной средой; «устоявшиеся» содержательные модули: индивидуальное здоровье и факторы, его обусловливающие; гигиена; психология здоровья; практические навыки ЗОЖ; нравственно-этический аспект здоровья; профилактика болезней; оказание первой медицинской помощи; анатомия и физиология; физическая культура; ОБЖ; половое воспитание и подготовка к семейной жизни.

Названные модули являются основой построения образовательных программ, учитывающих региональные и местные (для каждого вуза) особенности. По моему мнению, принцип сочетания федерального и регионального аспектов особенно важен, когда речь заходит о формировании культуры здоровья человека. Регионализация образовательной программы предусматривает учёт специфических особенностей конкретной территории и соответствующее усиление тех или иных содержательных аспектов с учетом таких показателей, как географический, экологический, социально-демографический, национально-культурный.

Анализ образовательных программ вузов и практической деятельности преподавателей свидетельствует о том, что каждая учебная дисциплина в высшей школе обладает большими потенциальными возможностями для формирования ценности интеллектуально-мировоззренческого, эмоционального, отношенческого аспектов валеологического сознания личности студента. Наряду с валеологическими спецкурсами, «традиционные» учебные курсы могут помочь студентам выйти на концептуальные, ценностные представления и идеалы здоровья, наполнить их нравственным смыслом и определить свою личную позицию через систему отношений.

Комплекс вузовских предметов, при соответствующей направленности преподавателей, позволяет представить студенту целостную картину мира, сформулировать ценностное отношение к ней и найти свое место в этом мире. Предметы гумани-

тарного цикла дают возможность сформировать социальное здоровье учащейся молодежи на основе общечеловеческих и национальных ценностей. На учебных занятиях с позиций конкретной науки рассматривается особенность взаимовлияния общих для гуманитарных дисциплин объектов изучения – индивидуального и общественного здоровья. В то же время содержание предметов естественнонаучного цикла раскрывает законы, механизмы развития, функционирования и взаимодействия объектов живой и неживой природы как факторов, обусловливающие здоровье человека.

Анализ учебно-методического комплекса вузовских предметов свидетельствует о недостаточной ориентации их содержания на культуру здоровья человека. В этой связи возникает проблема обновления вузовских учебников и наполнение их валеологическим содержанием. Тем не менее, каждый преподаватель на своих учебных занятиях имеет возможность творчески подойти к отбору текстов для чтения, диктантов, изложений, разработке заданий, упражнений, задач, тем сочинений, творческих, курсовых, дипломных работ и исследовательских проектов по валеологической тематике, анализу образа литературных героев и биографии исторических деятелей и т.д.

Потребность в обеспечении здоровья учащихся определяет необходимость формирования и развития валеологических компетентностей учителей на всех этапах их многоуровневой подготовки. Названная задача предполагает обоснование ключевых компетенций (как внутренних, потенциальных психологических новообразований: знаний, умений, представлений, способностей) здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности (решающей задачи сохранения, укрепления и формирования здоровья учащихся) и раскрытие потенциальных возможностей содержания вузовских психолого-педагогических дисциплин в развитии данного вида компетентности (как интегрального личностного феномена и результата подготовки будущих учителей). Обучение студентов в сфере культуры здоровья возможно на учебных занятиях предметного блока «Человек и его здоровье» базисного учебного плана; на учебных занятиях 22-х элективных спецкурсов; в процессе внеаудиторной воспитательной работы.

Анализ вузовской программы позволяет выявить потенциальные возможности содержания психолого-педагогических дисциплин в формировании валеологических компетенций будущих учителей (табл. 1).

Таблица 1

Учебные курсы подготовки студентов педагогических вузов	**Валеологические компетенции**
«Основы безопасной жизнедеятельности»	Оказание первой медицинской помощи при функциональных изменениях в деятельности физиологических систем человека
«Возрастная анатомия, физиология и гигиена»	Знание возрастных особенностей развивающегося организма, его взаимоотношений с окружающей средой, закономерностей, обеспечивающих здоровье школьников, поддержание их высокой работоспособности при различных видах учебной деятельности
«Психология человека»	Знание теоретических основ направленности личности и ее психологических проявлений, понимание своеобразия мотивационно-потребностной сферы, структуры, видов и характеристик деятельности, особенностей деятельностного подхода и др.
«Экспериментальная психология»	Знание основ проведения научного исследования, общенаучных и специальных методов, в том числе психологического эксперимента, психологического тестирования
«Социальная психология»	Социально-психологические механизмы социализации личности в обществе, знание особенностей деятельности малой группы, группового влияния на личность, знание методик противостояния групповому давлению и др.

Окончание табл. 1

«Психология личности»	Знание механизмов установления контактов с учениками, коллегами, родителями, вооружение методами воздействия на личность
Возрастная психология»	Знание основных закономерностей развития психики ребенка в связи с особенностями его биологической организации, определение значения факторов обучения, воспитания и самостоятельной активности в формировании способностей, социального опыта и личностной организации индивида, системы отношений, как фактора, включенного в процесс обучения и воспитания
«Педагогическая психология»	Знание закономерностей психического развития ребенка в процесс обучения и воспитания; умение самостоятельно определять потенциальные возможности и тенденции развития у учащихся способностей, целей и мотивов учебной деятельности; своевременно выявлять причины отставания в учебе и отклоняющегося поведения отдельных учеников; определять наиболее эффективные пути устранения этих явлений. Знания о специфике педагогической деятельности и роли личности учителя как организатора образовательного процесса, о структуре педагогической деятельности, ее творческом характере.
«Основы специальной психологии и коррекционной педагогики»	Знание об особенностях личности детей и подростков с отклонениями в умственном и физическом развитии; знание о способах организации специализированной помощи в современной образовательной системе
«Введение в педагогическую профессию»	Направленность деятельности учителя по сохранению, укреплению и формированию здоровья учащихся; значимость, содержание и структура культуры здоровья учителя; роль современного образования для обеспечения здоровья подрастающего поколения, связь педагогики с гигиеной, физиологией, психологией, экологией человека
«Педагогические теории и системы»	Теоретические основы современной педагогической науки, способы педагогических действий и опыт творческой деятельности по развитию здоровой личности в условиях существующих образовательных систем
«Педагогические технологии»	Технологии формирования культуры здоровья учащихся; здоровьесберегающие технологии обучения школьников
«Философия и история образования»	Идея воспитания здорового человека в гуманистической традиции отечественной и зарубежной педагогики, своеобразие традиций народной педагогики здоровья
«Основы управления педагогическими системами»	Знание о сущности и основных принципах управления здоровьесберегающей образовательной системой; о взаимодействии социальных институтов в управлении педагогическим процессом, содействующим здоровью школьников, о формах и методах работы учителя и классного руководителя с родителями по формированию культуры здоровья учащихся

Ключевым элементом системы формирования и развития рассматриваемой профессиональной компетентности будущих учителей может стать учебный курс «Здоровьеориентированная профессионально-педагогическая деятельность», рассчитанный на 32 часа аудиторных занятий [3].. Данный интегративный курс восполняет пробелы блока психолого-педагогических дисциплин, включает 4 раздела и выстраивается в следующей логике:

1. *Социально-педагогические факторы актуализации проблемы воспитания здорового поколения россиян.* Цивилизационный, социальный, экономический и научный факторы, определяющие социальный заказ системе образования на воспитание здорового человека. Состояние здоровья подрастающего поколения и причины его снижения в образовательном процессе. Имманентное развитие отечественной системы образования как фактор, актуализирующий проблему воспитания здорового поколения россиян в современных условиях.

2. *Теоретико-методологические основы здоровьеориентированной профессионально-педагогическая деятельности.* Ключевые понятия курса: «здоровье»,

«здоровый образ жизни», «здоровьесозидающая профессионально-педагогическая деятельность», «здоровьесберегающие образовательные технологии», «здоровьесберегающий образовательный процесс» и др. Валеологический подход как методологический фундамент здоровьесозидающей профессионально-педагогической деятельности. Принципы сохранения, укрепления, формирования здоровья и здоровьецентризма, лежащие в основе здоровьесозидающей профессионально-педагогической деятельности. Характеристика современных концепций организации здоровьесозидающего образовательного процесса.

3. Сущность, содержание и структура здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности. Целевой, содержательный, операциональный и результативный компоненты здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности. Понятие «здоровьесберегающие образовательные технологии». Характеристика гигиенического и валеологического подходов к организации процесса обучения на учебном занятии. Валеологизация занятия с помощью типодифференциального тестирования. Учет психосоматотипа детей на учебном занятии. «Психотерапия» педагогической деятельности. Требования к организации здоровьесберегающего образовательного процесса на учебном занятии. Модель обучающей деятельности по валеологизации учебного занятия. Критерии и показатели оценки эффективности здоровьесозидающей деятельности педагога. Передовой опыт здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности в разных типах учебных заведений.

4. Содержание и организация профессионально-педагогической деятельности по формированию культуры здоровья учащихся. Программа «Здоровье» и способы ее реализации в образовательном учреждении. Модели изменения поведения человека с ориентацией на здоровье. Содержание, организация и методы формирования классным руководителем культуры здоровья учащихся. Социально-психологический тренинг как средство изменения поведения школьников в направлении здорового образа жизни.

Идея формирования культуры здоровья студентов, реализуемая через учебный процесс, находит своё продолжение и во внеаудиторной воспитательной деятельности преподавателей и студентов, где ярко проявляется социализационная функция здоровьесберегающей педагогической системы вуза.

Базовыми принципами такого рода воспитательной работы являются гуманистические отношения, добровольность и свобода в выборе деятельности, открытость, разумная опека, последовательность, преемственность и системность, единство требований, учёт половозрастных и индивидуальных особенностей, единство внеучебной и учебной деятельности. Целью, объектом и результатом деятельности всех субъектов воспитательной системы является целостная, здоровая личность будущего специалиста, обладающего отменным здоровьем, повышенным уровнем образованности и культуры, гуманистической направленностью, социальной и экологической ответственностью, стремлением к творчеству и самосовершенствованию, трудолюбием и предприимчивостью, эмпатичностью и милосердным отношением к людям.

Содержание валеологической воспитательной работы включает вопросы личной и общественной гигиены, режима дня, полового воспитания и подготовки к семейной жизни, рационального и безопасного поведения, профилактики и преодоления вредных привычек, культуры питания, дыхания, движения, нравственного поведения и этикета, психической саморегуляции и др.

На содержание воспитательной работы оказывает влияние состояние здоровья и развития студентов, их поведенческие реакции, эпидемическая ситуация в вузе, своеобразие региональной и микросоциальной среды (например, необходимость усиления антиалкогольной пропаганды и профилактики наркомании) и другие факторы. Содержание валеологической воспитательной работы отражается в ведущих видах деятельности студентов.

Таким образом, валеологическая воспитательная работа со студентами осуществляется через содержание предметов валеологического цикла учебного плана, а также дополнительные оздоровительно-образовательные занятия; валеологизацию учебных предметов в вузе, внеаудиторную работу со студентами, охватывающую весь спектр её форм.

При такой системе чётко прослеживается реализация принципа взаимосвязи валеообразования и валеовоспитания студентов. Полученные на учебных занятиях знания и умения в области культуры здоровья используются студентами на практике, в том числе в контексте получаемой профессии. В педагогике «действия» закрепляется мотивация их валеологического поведения.

Профилактическая функция сориентирована на предупреждение заболеваний, функциональных нарушений и отклонений в развитии личности студентов. Она реализуется посредством комплекса воспитательных, гигиенических, психологических мер, устраняющих причины возникновения, в первую очередь, болезней, обусловленных факторами риска образовательного процесса. Поэтому механизмы функции включают в себя известный комплекс психогигиенического и психопрофилактического обоснования учебно-воспитательного процесса; по применению здоровьесберегающих методов обучения; созданию комфортного психологического климата в вузе; соблюдению санитарно-гигиенических норм при использовании аудиторий, мебели и оборудования; обеспечению оптимальной двигательной нагрузки студентов; осуществлению валеологического просвещения участников образовательного процесса. Сегодня в здоровьесберегающей инфраструктуре Белгородского государственного университета успешно развиваются: Центр семейной медицины, Лаборатория профилактической и восстановительной медицины; Центр хрономедицины; Лаборатория молекулярной генетики человека; Учебно-спортивный комплекс С. Хоркиной; Конно-спортивная школа; Оздоровительный лагерь в с. Титовка с прилегающим к нему природным ландшафтным парком «Нежеголь»; Оздоровительный лагерь в г. Туапсе; Ботанический сад; комфортабельное общежитие. Только в 2009 г. на базе природного парка в проводимых Днях здоровья приняло участие свыше 20 тысяч студентов. Профилактические мероприятия органично вплетаются в каждодневную жизнь коллектива БелГУ: физкультурные минутки в перерывах лекций; плавание в бассейне; занятия в многочисленных спортивных залах и манежах; организованное посещение загородного оздоровительного лагеря в с. Титовка и поездки г. Туапсе; коллективное участие в диспансерном осмотре; посещение спортивных соревнований в Центре С. Хоркиной [4].

Печальная статистика, свидетельствующая об ухудшении состояния здоровья студентов, предопределяет необходимость выделения коррекционно-реабилитационной функции здоровьеориентированной педагогической системы университета. Педагогическое понимание термина «реабилитация» смещает акцент на восстановление личностных свойств студентов. По мнению исследователей, цель реабилитационной педагогики заключается в создании реабилитационного пространства вокруг студентов, а деятельность преподавателя и куратора должны быть направлены на восстановление уверенности студентов в своих возможностях, на создание ситуации успеха. Коррекционная работа также включает в себя использование методов и средств по устранению, минимизации у студентов физических, психологических, нравственных отклонений в развитии от нормы. Реабилитационная функция направлена на восстановление утраченных личностных свойств, то есть того, что было раньше, но потеряно по тем или иным причинам. Коррекционная функция сориентирована на преодоление отставания студентов, неуспеваемости, устранение нарушений, например, в поведении, дефектов, аномалий. Поэтому суть коррекционной функции заключается в преодолении отрицательных свойств, то есть того, что сформировалось, приобретено, но противоречит личностным и общественным потребностям.

Вместе с тем, коррекционная и реабилитационная функции имеют много общих черт, позволяющих их объединить. Во-первых, функция педагогической деятельности, направленная на преодоление некоего личностного, физиологического состояния индивида, которое не соответствует определённым психологическим, физиологическим и социальным нормам, требует целостного взгляда на человека, с учётом его физических, психических и нравственных свойств. Во-вторых, основу функции составляет гуманистический взгляд, мажорный настрой преподавателя по отношению к личности студентов. В-третьих, преподаватели, в процессе реализации функции, ориентируются на сильные стороны личности студентов. В-четвёртых, осуществление функции предполагает создание в университете определённой среды, соответствующих условий для реализации юношами и девушками своего потенциала.

Система функций остаётся незавершенной при отсутствии функции укрепления здоровья студентов, поскольку она связана с необходимость повышения оптимальных адаптационных резервов организма человека. Механизм её реализации в вузе видится на пути наращивания физического компонента здоровья студентов на занятиях физической культурой, ЛФК, в спортивных секциях и клубах университета, в ходе проведения внеаудиторных спортивно-физкультурных воспитательных мероприятий. Педагогический процесс, направленный на обогащение нравственного опыта студентов, соответствует цели укрепления социального компонента здоровья. Важным средством укрепления психического и социального компонентов здоровья студентов являются тренинги, меняющие позиции педагога-куратора, который не «учит жить», а помогает каждому студенту понять себя и другого, контролировать свои мысли и поступки, определить критерии и систему оценки себя и группы как субъекта. Условиями роста резервов здоровья студентов следует считать дозированность физиологически и психологически обоснованных стрессоров, максимальный учет индивидуальных особенностей каждого студента.

Приоритетное значение в педагогическом процессе здоровьесберегающей педагогической системы вуза приобретают социализационная и культурологическая функции. Их ведущая роль обусловлена целью воспитания, обучения и развития здоровой личности студента, особенностями рассматриваемых функций, направленных на принятие студентом ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни, раскрытия его сущностных сил, формирования базовой культуры личности, включая культуру здоровья.

В отличие от педагогического процесса, в деятельности вузовских служб (Центра здоровья) ведущее значение приобретают профилактическая, коррекционно-реабилитационная функции и функция укрепления здоровья. Содержание и организация работы Центра здоровья отражается в его программе, которая включает четыре компонента: анализ состояния проблемы и результатов работы, задачи и направления деятельности, совокупность подпрограмм и способы их осуществления. В заключение отмечу, что программа содержания и организации деятельности вузовского Центра здоровья разрабатывается с учётом специфики конкретного образовательного учреждения, проблем в состоянии здоровья, развития студентов и преподавателей, а также возможностей здоровьеориентированной педагогической системы вуза.

Список литературы

1. Ирхин В.Н. Актуальные проблемы подготовки будущих учителей в системе непрерывного педагогического образования к здоровьеориентированной деятельности/ В.Н. Ирхин, Р.Е. Ковалева // Славянская педагогическая культура. – № 6. – 2007. – С. 140-142.

2. Ирхин В.Н.Концептуальные положения здоровьеориентированной подготовки специалистов / В.Н. Ирхин, Н.И. Жернакова // Высшее образование в России. -№ 7. – 2008. – С. 88-93.

3. Ирхин В.Н. Сущность и структура здоровьеориентированной профессионально-педагогической деятельности / В.Н. Ирхин, Р.Е. Ковалева // Культура физическая и здоровье. – № 5. – 2008. – С. 64-67.

4. Ирхин В.Н. / Ирхина И.В., Жернакова Н.И. Педагогическая система сохранения здоровья студентов вуза. – Белгород: ИПЦ «Политерра», 2009. 202 с.

THE FUNCTIONS OF HEALTHORIANTED EDUCATIONAL SYSTEM OF THE UNIVERSITY

V. I. Irhin

Belgorod State University

e-mail: Irhin@bsu.edu.ru

The article considers the substance of five main functions of healthorianted university?s educational system . The authors present healthorianted educational system as one of possible solutions of the student health saving?s problem.

Key words: healthorieanted educational system, student?s health, functions.

УДК 378.172: 378.178:796:613.86

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УМСТВЕННОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ, СНИЖЕНИЯ НЕРВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ[1]

А. А. Горелов
О. Г. Румба
В. Л. Кондаков

Белгородский государственный университет

e-mail: Gorelov@bsu.edu.ru

Rumba@bsu.edu.ru

Kondakov@bsu.edu.ru

В статье анализируется научный опыт использования средств физической культуры для повышения умственной и физической работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения студентов с нарушениями в состоянии здоровья.

Ключевые слова: студенты с нарушениями в состоянии здоровья, специальное медицинское отделение, двигательная активность, физическая работоспособность, умственная работоспособность, нервно-эмоциональное напряжение, мотивация к занятиям физической культурой и спортом.

В настоящее время наиболее точные и достоверные данные о состоянии здоровья студентов можно получить, проанализировав результаты обязательного ежегодного медицинского осмотра, одной задач которого, согласно Приказу Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 26 июля 1994 г. № 777, является распределение студентов на учебные отделения для занятий физической культурой [1]. На основании проведенного обследования врачебная комиссия дает рекомендации каждому студенту для занятий физической культурой, и определят группу здоровья.

Выделяют следующие группы здоровья для занятий физической культурой в учебных заведениях:

- *основную* (зачисляются учащиеся, не имеющие хронических заболеваний, с достаточно хорошей физической подготовленностью, редко болеющие);
- *подготовительную* (относятся учащиеся, не имеющие хронические заболевания, или находящиеся в стадии стойкой ремиссии и не имеющие противопоказания к физическим нагрузкам по программе учебного заведения, часто болеющие);
- *специальную медицинскую* (направляются учащиеся, имеющие врожденные и приобретенные хронические заболевания различных систем организма, с ослабленным здоровьем, часто болеющие, с низкой физической подготовленностью, имеющие противопоказания к физическим нагрузкам);
- *полностью освобожденные* (рекомендованы занятия в кабинетах ЛФК при лечебных учреждениях).

Данные о состоянии здоровья студентов содержатся в их медицинских картах и дублируются в журналах учёта учебной работы по физической культуре. На основании анализа этих документов, подробное изучение которых является одной из прямых обязанностей преподавателей физической культуры, большинство специа-

[1]Статья подготовлена в рамках реализации Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы, направление «Гуманитарные науки», мероприятие 1.2.1 «Проведение научных исследований научными группами под руководством докторов наук», конкурс № НК-416П, проект «Психолого-педагогические технологии повышения умственной и физической работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения у студентов в процессе образовательной деятельности».

листов говорят о заметном снижении уровня здоровья студенческой молодёжи в последние годы. Обобщение данных специальной литературы показывает, что в настоящее время около 30-40% всех российских студентов занимаются физической культурой в специальных медицинских группах и около 3-7% имеют полное освобождение от занятий физической культурой по состоянию здоровья [2, 3, 4, 5, 6].

Дополнительную тревогу вызывает то обстоятельство, что в процессе обучения в вузе число студентов, отнесённых к специальному медицинскому отделению (будь то специальная медицинская группа (СМГ), либо полностью освобождённые), продолжает увеличиваться. Подтверждением могут служить результаты многолетних исследований А.Н. Усатова, В.Н. Усатова [8], проводимых ими в вузах Белгородской области. В частности, авторами установлено, что если на I курсе к основной группе здоровья в среднем относятся 44-45% студентов, к СМГ – 24-26%, то к III курсу в основной группе становится менее 30% студентов, в СМГ – более 30%.

Проблема прогрессирующего снижения здоровья и работоспособности студенческой молодёжи является на сегодняшний день одной из самых острых и самых широко обсуждаемых специалистами. Многие вузы вынуждены стоять на той позиции, что в настоящее время основной задачей кафедр физического воспитания является не достижение спортивных результатов, а сохранение и восстановление физического здоровья студентов, поддержание у них адекватного уровня физической и умственной работоспособности, выработка насущной жизненно-необходимой потребности в двигательной активности как основы жизненного благополучия [9, 10].

О смещении целевых установок предмета «Физическая культура» свидетельствует Письмо Министерства образования Российской Федерации от 31 октября 2003 г. (№ 13-51-263/123) «Об оценивании и аттестации учащихся, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе для занятий физической культурой», из которого следует, что задачи физического воспитания студентов, имеющих нарушения в состоянии здоровья и отнесенных по этой причине для занятий физической культурой к СМГ, несколько иные, чем для студентов, которые занимаются физической культурой в основной и подготовительной группах [11]. К ним, в частности, относятся:

- укрепление здоровья, ликвидация или стойкая компенсация нарушений, вызванных заболеванием;
- улучшение показателей физического развития;
- освоение жизненно важных двигательных умений, навыков и качеств;
- постепенная адаптация организма к воздействию физических нагрузок, расширение диапазона функциональных возможностей физиологических систем организма;
- закаливание и повышение сопротивляемости защитных сил организма;
- формирование волевых качеств личности и интереса к регулярным занятиям физической культурой;
- воспитание сознательного и активного отношения к ценности здоровья и здоровому образу жизни;
- овладение комплексами упражнений, благоприятно воздействующими на состояние организма обучающегося с учетом имеющегося у него заболевания;
- обучение правилам подбора, выполнения и самостоятельного формирования комплекса упражнений утренней гигиенической гимнастики с учетом рекомендаций врача и педагога;
- обучение способам самоконтроля при выполнении физических нагрузок различного характера;
- соблюдение правил личной гигиены, рационального режима труда и отдыха, полноценного и рационального питания.

Интегральным средством, позволяющим решить все поставленные задачи, несомненно, является двигательная (физическая) активность. Её значение как катали-

затора физического развития человека является общепризнанным и не вызывающим сомнения. Двигательная активность нормализует и совершенствует деятельность практически всех органов и систем организма, поскольку первоначально филогенетически все они возникли именно для обслуживания двигательной деятельности как залога выживаемости вида [12]. Для молодого организма реализация потребности в движении является залогом его биологического формирования и развития. Недостаток движений обуславливает возникновение нарушений осанки, ухудшение функции стопы, появление избыточной массы, сбои в работе основных функциональных систем организма и т.д. Ограниченная мышечная деятельность не только задерживает развитие организма и ухудшает здоровье, но и приводит к тому, что в дальнейшем молодой человек с трудом осваивает или вовсе не может овладеть теми или иными жизненно необходимыми двигательными навыками, у него снижается эффективность умственной деятельности, он становится эмоционально менее уравновешенным [13].

Таким образом, двигательная активность, по мнению большинства специалистов, выступает как комплексное средство физического, интеллектуального, нравственно, эстетического развития, а, значит, именно ей принадлежит решающая роль в решении вопросов повышения умственной и физической работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения студентов, в том числе с различными отклонениями в здоровье [14, 15, 8, 16].

Реализовывать положительный потенциал двигательной активности наиболее логично посредством занятий физической культурой. И опыт показывает, что при правильной организации таких занятий в вузе снижается уровень заболеваемости студентов, повышаются показатели их умственной и физической работоспособности, а также показатели физического развития и физической подготовленности [17]. Однако ряд специалистов указывают на некоторые несоответствия при решении этого важного вопроса. В частности, установлено, что переход студентов в специальную медицинскую группу здоровья, и, тем более, освобождение от занятий физической культурой неизбежно влекут за собой значительное снижение уровня двигательной активности, что подтверждается результатами исследований А.Н. Усатова, В.Н. Усатова [8]. Данные авторов, свидетельствуют, что двигательная активность студентов, освобождённых от занятий физической культурой, почти в 2 раза ниже, чем у студентов основной группы здоровья.

Возникает своеобразное противоречие: с одной стороны, двигательная активность – одна из непременных составляющих здорового образа жизни, важнейшее средство укрепления здоровья, повышения умственной и физической работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения, с другой стороны, у молодых людей с отклонениями в здоровье показатели двигательной активности снижаются почти в два раза, в то время как им особенно необходимо укреплять своё здоровье.

Проблемой повышения двигательной активности студентов специального медицинского отделения (СМО) занимаются многие специалисты [18, 2, 19, 3, 5, 20, 21]. Обобщая представленные в специальной литературе мнения, можно заключить, что в настоящее время выделяются три основных условия, от выполнения которых зависит успешность решения проблемы:

- ✓ выбор подходов к комплектованию учебных групп для занятий физической культурой со студентами СМО;
- ✓ выбор средств физической культуры и видов двигательной активности, используемых в занятиях со студентами СМО;
- ✓ формирование у студентов СМО мотивации к занятиям физической культурой.

По вопросу подходов к комплектованию учебных групп для занятий физической культурой со студентами СМО существует множество самых разных мнений и предложений. Обобщая их, можно выделить следующие основные направления:

- комплектование учебных групп по нозологическому признаку, т.е. по типу заболеваний [22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33];

- комплектование учебных групп с учетом уровня физической подготовленности занимающихся [34, 35, 36];
- комплектование учебных групп с учетом функциональных возможностей организма занимающихся [37, 38, 2];
- комплектование учебных групп на основе противопоказаний к выполнению, каких-либо упражнений [39, 4];
- комплектование учебных групп на основе индивидуально-дифференцированного подхода [40, 7];
- комплектование учебных групп с учетом половых различий [41, 5].

При этом следует отметить, что большинство специалистов сходятся во мнение, что учебные группы для занятий физической культурой со студентами СМО должны формироваться по нозологическому принципу, то есть по типу заболеваний. При такой организации учебно-тренировочных занятий появляется возможность максимально реализовать оздоровительные задачи физической культуры с учётом специфики нарушений в здоровье, а также с учётом показаний и противопоказаний для занятий физическими упражнениями.

Арсенал средств, предлагаемых специалистами для учебно-тренировочных занятий по физической культуре со студентами СМО, невероятно велик. Такое разнообразие предлагаемых для студентов СМО средств физической культуры и видов двигательной активности объясняется особенностью примерной программы для вузов по дисциплине «Физическая культура», которую именно потому называют «примерной», что она отражает самые основные требования государственного стандарта. При этом в каждом вузе она может быть расширена и дополнена с учётом регионально-территориальных, социокультурных, климатических факторов, а также с учётом особенностей профессиональной подготовки кадров и материально-технических условий. По вопросу организации занятий со студентами СМО, согласно примерной программе, кафедрам физического воспитания рекомендовано разрабатывать содержание практического раздела самостоятельно с учетом показаний и противопоказаний для каждого студента. Учебный материал должен иметь корригирующую и оздоровительно-профилактическую направленность и учитывать уровень функциональной и физической подготовленности, характер и выраженность структурных и функциональных нарушений в организме, вызванных временными или постоянными патологическими факторами [42, 43]. Обобщая данные специальной литературы по вопросу средств физической культуры и видов двигательной активности, рекомендуемых специалистами к применению на занятиях со студентами СМО, можно заключить, что в качестве основного средства большинство авторов рассматривают гимнастику и её разновидности, такие как: йога, пилатес, каланетика, оздоровительная аэробика, дыхательная гимнастика и пр.

Особенности мотивационной сферы студентов СМО были подробно изучены Е.В. Перпелюковой [21]. Автором было установлено, что уменьшение двигательной активности студентов с отклонениями в здоровье обуславливается, прежде всего, снижением посещаемости ими занятий по физической культуре, что, в свою очередь, объясняется отсутствием у них интереса к занятиям. В числе основных причин неудовлетворённости занятиями студенты назвали неинтересное содержание занятий, их плохую организацию и низкую эффективность. При этом основные мотивы, побуждающие студентов СМО к физкультурно-оздоровительным занятиям, связаны с потребностью в физическом совершенствовании, например: желание улучшить телосложение, выглядеть привлекательнее, улучшить координацию и пластику и т.п. Мотивы, связанные с укреплением здоровья, также звучат в ответах респондентов, однако лишь во вторую очередь. При этом интересно, что студенты рассматривают двигательную активность как способ восстановления не только своего физического, но и психического здоровья.

Что касается видов двигательной активности, которыми бы хотели заниматься студенты СМО на учебно-тренировочных занятиях по физической культуре, то, как

свидетельствуют Е.В. Перепелюкова [21], А.Н. Усатов, В.Н. Усатов [8], наиболее востребованными являются разновидности оздоровительной гимнастики (аэробика, шейпинг, пилатес, каланетика и т.п.), танцы, плавание, спортивные игры. Результаты проведённых авторами исследований оптимистичны в том смысле, что свидетельствуют о наличии интереса к двигательной активности и готовности заниматься у большинства студентов СМО. В то же время эти результаты заставляют задуматься о поиске возможностей так организовать работу кафедр физического воспитания, чтобы студенты могли заниматься теми видами физических упражнений, которые им интересны и для занятий которыми они готовы находить дополнительное время.

Большое значение дополнительных занятий физической культурой отмечают многие специалисты, изучающие вопросы оптимизации образовательной деятельности студентов. По их мнению, в повседневной студенческой жизни чередование умственных и физических нагрузок служит целому ряду перспективных целей, среди которых особое место занимают вопросы оздоровления, повышения работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения. С целью предупреждения утомления и поддержания высокого уровня работоспособности организма студентов многие вузы вводят на занятиях так называемые «физкультминутки», представляющие собой коротенькие комплексы упражнений (5-7 минут), направленные на ликвидацию негативных последствий неизбежного в процессе учебной деятельности «сидячего» образа жизни. Несмотря на свою небольшую временную продолжительность, «физкультминутки» являются ещё одной формой дополнительных занятий физической культурой и, так или иначе, способствуют увеличению двигательной активности студентов [15, 44].

Таким образом, проведённое исследование по обобщению опыта использования средств физической культуры для повышения умственной и физической работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения студентов с нарушениями в состоянии здоровья позволяет заключить следующее:

✓ основным средством повышения умственной и физической работоспособности, снижения нервно-эмоционального напряжения студентов с нарушениями в состоянии здоровья, по мнению большинства специалистов, является двигательная активность;

✓ в качестве основных форм реализации двигательной активности специалисты рассматривают учебно-тренировочные и дополнительные занятия физической культурой со студентами с нарушениями в состоянии здоровья;

✓ эффективность занятий физической культурой со студентами с нарушениями в состоянии здоровья зависит от реализации трёх условий: выбора оптимальных подходов к комплектованию учебных групп; выбора оптимальных средств физической культуры и видов двигательной активности; формирования у студентов положительной мотивации к занятиям;

✓ большинство специалистов считают, что наиболее эффективным подходом к формированию учебных групп для занятий физической культурой со студентами с нарушениями в состоянии здоровья является распределение студентов с учётом их нозологических особенностей;

✓ основным средством физической культуры, применяемым в работе со студентами с нарушениями в состоянии здоровья, по мнению большинства специалистов, является гимнастика и её разновидности;

✓ с целью повышения мотивации студентов с нарушениями в состоянии здоровья к занятиям физической культурой необходимо учитывать их предпочтения в видах двигательной активности и формировать понимание оздоровительных механизмов этих занятий.

Список литературы

1. Приказ Государственного комитета РФ по высшему образованию, от 26 июля 1994 г. № 777 (Д) «Об организации процесса физического воспитания в высших учебных заведениях».

2. Лутонин, А.Ю. Основные подходы к формированию специальных медицинских групп / А.Ю. Лутонин, В.Д. Прошляков, М.М. Лапкин, А.В. Иванов // Адаптивная физическая культура: науч.-теоретич. журнал. – СПб: Изд-во СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта, 2002, вып. 2 (10). – С. 14-17.

3. Балашова, В.В. Здоровьеформирующие технологии в физическом воспитании студентов тольяттинского государственного университета / В.В. Балашова // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 3, С. 11-14.

4. Тимошина, И.Н. О физкультурном образовании учащихся, отнесённых по состоянию здоровья к специальной медицинской группе / И.Н. Тимошина, И.М. Купцов, Л.А. Парфёнов // Адаптивная физическая культура: науч.-теоретич. журнал – СПб: Изд-во СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта, 2006, вып. 2 (26). С. 22 – 24.

5. Волкова, Т.И. Физическое воспитание студентов, отнесенных по состоянию здоровья в группы лечебной физической культуры (ЛФК): Учеб. пособие / Т.И. Волкова. – Чебоксары: ЧИЭМ СПбГПУ, 2007. – 235 с.

6. Горелов, А.А. Анализ показателей здоровья студентов специальной медицинской группы / А.А. Горелов, О.Г. Румба, В.Л. Кондаков // Научные проблемы гуманитарных исследований: науч.-теоретич. журнал. – Пятигорск: Изд-во ПГТУ, 2008, вып. 6, С. 28-33.

7. Батова, Е.А. Особенности занятий физической культурой студентов специальной медицинской группы / Е.А. Батова // Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 216-220.

8. Усатов, А.Н. Дополнительные занятия физической культурой как фактор повышения двигательной активности студентов / А.Н. Усатов, В.Н. Усатов // Вестник спортивной науки: науч.-теоретич. журнал / ВНИИФК. – М., 2009, №1. – С. 45-50.

9. Сивас, Н.В. Физическое воспитание студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья / Н.В. Сивас, С.П. Евсеев, Д.Н. Давиденко, С.С. Крючек // Адаптивная физическая культура: науч.-теоретич. журнал. – СПб: Изд-во СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта. – 2002. – вып. 1 (9). – С. 14-15.

10. Румба, О.Г. О состоянии здоровья студенческой молодёжи некоторых регионов России / О.Г. Румба, М.Д. Богоева // Физическая культура и здоровье студентов вузов: Матер. IV Междунар. науч.-практич. конф., 31 марта 2008 г. / СПбГУП. – СПб, 2008. – С. 171-172.

11. Федякин, А.А. Организация занятий по физическому воспитанию студентов специального отделения вуза / А.А. Федякин, Ю.А. Тумасян, Л.К. Федякина // Адаптивная физическая культура: науч.-теоретич. журнал. – СПб: Изд-во СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта, 2005, вып. 3 (23). – С. 25-28.

12. Позднышева, Е.А. Влияние занятий оздоровительной аэробикой на развитие силовых способностей студенток нефизкультурных вузов / Е.А. Позднышева, Ж.А. Ломтева, Л.С. Фадеева / Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 180-183.

13. Фадеева, Л.С. Влияние двигательной активности на организм подрастающего поколения с ослабленным здоровьем / Л.С. Фадеева // Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 200-203.

14. Пономарёв, Н.И. О формировании потребности человека в физкультурно-спортивной деятельности (теоретический аспект) / Н.И. Пономарёв, В.М. Рейзин // Теория и практика физической культуры: науч.-теоретич. журнал. – М., 1988, вып. 10, С. 2-4.

15. Савельева, Л.А. О значении пауз активного отдыха в жизни студентов / Л.А. Савельева, Е.В. Зорченко // Современные дидактические проблемы физической культуры и оздоровительные программы в образовательном пространстве вуза: Матер. Междунар. науч.-практич. конф., 25-26 апреля 2008 г. / МВД РФ, БелЮИ. – Белгород, 2008. – С. 74-76.

16. Якимова, Е.А. Экологические аспекты подготовки специалистов по физической культуре и спорту / Е.А. Якимова, Л.В. Грызлова, Е.Е. Елаева // Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 210-213.

17. Чемоданова, Ф.Х. Особенности организации и методики проведения занятий физической культурой со студентками специальной медицинской группы / Ф.Х. Чемоданова, Е.А. Меркулова // Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 231-234.

18. Алексанянц, Г.Д. Медицинские аспекты допуска детей к занятиям спортом (проблемы и решения) / Г.Д. Алексанянц, Г.А. Макарова. В.А. Якобашвили // Физкультура и спорт. – 1999. – № 1/2. – С. 30-33.

19. Вржесневский, И.И. Общая характеристика физических возможностей и способностей студентов специального отделения вуза / И.И. Вржесневский // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. науч. тр. / под ред. С.С. Ермакова – Харьков: ХГАДИ (ХХПИ), 2004. – №6. – 112 с.

20. Каинов, А.Н. Физическая культура. Система работы с учащимися специальных медицинских групп: рекомендации, планирование, программы / авт.-сост. А.Н. Каинов, И.Ю. Шалаева. – Волгоград: Учитель, 2009. – 185 с.

21. Перепелюкова, Е.В. Изучение мотивационной сферы студенток специальной медицинской группы / Е.В. Перепелюкова // Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 227-230.

22. Витшас, В.В. О работе по физической культуре с третьей (врачебной) группой в высших учебных заведениях // Теория и практика физической культуры. – 1939. – № 5. – С. 46-51.

23. Наумов, Б.А. Физическое воспитание в высшей школе: Метод. пособие для студентов и преподавателей / Наумов Борис Александрович. – Л.: Б. и., 1962. – 148 с.

24. Прошляков, В.Д. Контроль и самоконтроль на занятиях по физическому воспитанию / В.Д. Прошляков, Т.М. Морозова // Теория и практика физической культуры. – 1983. – № 5. – С. 35–36.

25. Чаговадзе, А.В. Физическое воспитание в реабилитации студентов с ослабленным здоровьем: Учеб. пособие для студентов вузов / А.В. Чаговадзе, В.Д. Прошляков, М.Г. Мацук // под ред. А.В. Чаговадзе. – М.: Высшая школа, 1986. – 144 с.

26. Вучева, В.Н. Научно-методические основы формирования гуманистически ориентированной физической культуры студенток педагогических специальностей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вера Васильевна Вучева. – Москва, 1998. – 155 с.

27. Юденко, И.Э. Организационно-методические условия оздоровительных занятий студенток специальной медицинской группы с диагнозом нейроциркуляторная дистония. На примере вузов г. Сургута: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ирина Эдуардовна Юденко. – Сургут, 2002. – 160 с.

28. Анисимова, В.А. Формирование у студентов вуза физической культуры готовности к самообразованию: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вера Александровна Анисимова. – Челябинск, 2003 – 180 с.

29. Дробышева, С.А. Повышение двигательных возможностей студентов с заболеванием вегето-сосудистой дистонией средствами физического воспитания: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /Светлана Анатольевна Дробышева. – Волгоград, 2004. – 139 с.

30. Попов, С.Н. Лечебная физическая культура: Учебник для студ. вузов / С.Н. Попов, Н.М. Валеев, Т.С. Гарасеева и др. // под ред. С.Н. Попова. – М.: Академия, 2004. – 416 с.

31. Богоева, М.Д. Проблемы организации занятий физической культурой со студентами специальных медицинских групп / М.Д. Богоева, О.Г. Румба // Физическая культура студентов: Матер. 57-ой межвуз. науч.-метод. конф., 11 июня 2008 г. / СПбГМТУ. – СПб, 2008. – С. 231-233.

32. Перемышленникова, Н.В. О целесообразности применения дозированной оздоровительной ходьбы на занятиях физической культуры со студентами специальных медицинских групп, имеющими отклонения в деятельности сердечно-сосудистой системы / Н.В. Перемышленникова // Развитие России в XXI веке: предпосылки, факторы, перспективы: Матер. Всерос. науч.-практич. конф., 13 мая 2008 г. / Ин-т экономики, управления и права. – Чистополь, 2008. – 436 с.

33. Лазутина, Т.С. Особенности индивидуальной тренировки студентов вуза при гипертонии / Т.С. Лазутина, Н.Ю. Херувимова // Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 166-168.

34. Апанасенко, Г.Л. К проблеме распределения студентов на медицинские группы для занятий физическими упражнениями / Г.Л. Апанасенко, В.В. Волков // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 10. – С. 45-47.

35. Козлов, В.И. Прогрессирование дефицита двигательной активности у студенток и выбор средств его компенсации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Владимир Иванович Козлов. – Малаховка, 1995. – 199 с.

36. Милодан, В.А. Унифицированная система физической и функциональной подготовки студентов специальных медицинских групп и оценка ее результативности / В.А. Милодан, А.И. Крылов, С.А. Малышева // Адаптивная физическая культура: науч.-теоретич. журнал. – СПб: Изд-во СПбГУФК им. П.Ф. Лесгафта, 2003, вып. 3 (15). – С. 17-24.

37. Мотылянская, Р.Е. Врачебный контроль при массовой физкультурно-оздоровительной работе / Р.Е Мотылянская, Л.А. Ерусалимский. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – 96 с.

38. Чаговадзе, А.В. Физическое воспитание и формирование здорового образа жизни учащихся / А.В. Чаговадзе, М.М. Рыжак. // Теория и практика физической культуры. – 1993 – № 7 – С. 8-10.

39. Петров, Н.В. Некоторые итоги занятий по физическому воспитанию со студентами групп лечебной физической культуры / Н.В. Петров, В.Ф. Железин, В.Б. Волков // Теория и практика физической культуры. – 1973. – №8. – С. 48-50.

40. Вялкина, Т.Г. Физическое воспитание студенток вузов на основе дифференцированного применения комплексов ритмической гимнастики в сочетании с оздоровительными технологиями: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тамара Григорьевна Вялкина. – Волгоград, 2002 – 139 с.

41. Вишневский, А.М. Физическое воспитание студентов специальной группы в высшей школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М. Вишневский; Гос. ин-т физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – Ленинград, 1953. – 17 с.

42. Физическая культура. Примерная программа для высших учебных заведений. Инструкция по организации и содержанию работы кафедр физического воспитания высших учебных заведений. – М., 1994. – 54 с.

43. Ключникова, Н.А. Здоровьесберегающая и социальная направленность физического воспитания в вузе / Н.А. Ключникова // Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 154-158.

44. Бутакова, В.А. Основы формирования здорового образа жизни / В.А. Бутакова // Пути совершенствования физической подготовки студенческой молодежи в современных условиях: сборник научных трудов. – Чебоксары: ЧИЭМ, 2009. – С. 148-151.

THE EXPERIENCE TO USE PHYSICAL CULTURE METHODS TO RAISE MENTAL AND PHYSICAL WORKING EFFICIENCY AND TO REDUCE NEURO-EMOTIONAL TENSION FOR THE STUDENTS WITH DETERIORATION OF HEALTH

A. A. Gorelov
O. G. Rumba
V. L. Kondakov

Belgorod State University

e-mail: Gorelov@bsu.edu.ru

Rumba@bsu.edu.ru

Kondakov@bsu.edu.ru

In the article the scientific experience of physical culture methods employment is analysed in the context of mental and physical working efficiency to raise and neuro-emotional tension to reduce for the students with deterioration of health.

Key words: the students with deterioration of health, special medical department, movement activity, physical working efficiency, mental working efficiency, neuro-emotional tension, motivation to physical education and sports.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ МОДЕРАЦИИ В ПРАКТИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Кирий
С. Ю. Боруха

Белгородский государственный университет

e-mail:
kiriy@bsu.edu.ru

borukha@bsu.edu.ru

Наличие высшего образования на сегодняшний день не гарантирует стабильную работу и карьерный рост, требуется постоянное обновление знаний и умений в любых сферах. Система дополнительного образования призвана обеспечить этот процесс. Обучение взрослых предполагает применение форм коллективной и групповой деятельности. Педагогические техники модерации позволяют на всех этапах процесса обучения организовывать совместную групповую, кооперативную деятельность обучающихся. В статье представлены новые формы применения техник модерации из «Методической копилки» на курсах повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: система дополнительного образования взрослых; личностно-ориентированный подход в системе дополнительного профессионального образования; педагогические техники «Методической копилки»; техника модерации.

Приоритетная задача образования взрослых, как это отмечается в материалах ЮНЕСКО, – обеспечить человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично изменяющемся обществе. Речь идет о пожизненном развитии человека как работника, гражданина, личности, индивидуальности. Образование, сопровождающее человека в различные периоды его жизни, имеет различные названия – пожизненное, перманентное, возобновляющееся. Нередки случаи отождествления теории непрерывного образования с теорией пожизненного учения. К настоящему времени сложилась определенная общность взглядов на роль образования взрослых в достижении согласованного прогресса личности и общества и на подходы к осмыслению путей его обновления. Главной целью образования взрослых является формирование и развитие творческой личности, активно, компетентно и эффективно участвующей во всех сферах общественной жизни.

Эта цель достигается посредством удовлетворения конкретных образовательных потребностей взрослых людей, которые сводятся к нескольким группам: получение общего среднего образования; приобретение или усовершенствование профессиональных навыков; поддержание и улучшение здоровья, экологическое образование; улучшение качества семейной жизни; активизация участия в общественной жизни; содержательное проведение досуга; развитие собственной личности.

В сложившейся современной экономической ситуации в России – ситуации глобального экономического кризиса нарастают тенденции развития безработицы. Под безработицей понимается социально-экономическая ситуация, при которой часть активного, трудоспособного населения не может найти работу, которую эти люди способны выполнить в соответствии со своим образованием. Безработица обусловлена снижением спроса и падением производства. Безработица обусловлена превышением количества людей, желающих найти работу, над количеством имеющихся рабочих мест, соответствующих профилю и квалификации претендентов на эти места. Различают фрикционную, структурную, сезонную, циклическую и региональную безработицы. Фрикционная безработица обусловлена наличием людей, временно находящиеся без работы в результате смены работы. Структурная безработица возникает в результате реструктуризации экономики, циклическая безработица связана с цикличностью экономики. Сезонная безработица – результат кратковременных сезонных изменений рынка труда.

К концу 2009 года официальная безработица в стране может достичь 2,8 млн. человек, сообщила в начале марта на заседании Совета федерации министр здравоохранения и социального развития РФ Татьяна Голикова. Причем большая часть людей, потерявших работу и испытывающих затруднения в поиске работы «белые воротнички», т.е. служащие – люди, имеющие высшее профессиональное образование. Таким образом, наличие высшего образования на сегодняшний день не гарантирует в нашей стране стабильную работу и карьерный рост. Кроме того, что для продвижения по профессиональной лестнице, для активного участия в жизни страны и социума сегодня категорически недостаточно просто получить профессиональное образование. Сегодня в информационном обществе знания и умения в любых сферах требуют постоянного обновления. Чтобы «не отстать от жизни», нужно непрерывное совершенствование профессиональных и общекультурных умений и навыков.

Возникает вопрос: что может помочь гражданам страны в условиях кризиса избежать шоковой ситуации – безработицы, найти выход из затруднительного положения?

Очевидно, система дополнительного образования взрослых может помочь людям в решении проблем отдельных видов безработицы. При фрикционной и сезонной безработице улучить общее состояние способны различные курсы повышения квалификации, самообразование, интенсивные курсы без отрыва от производства и т.п. При структурном и циклическом типах безработицы необходимы меры, направленные на обеспечение возможности получения образования иного уровня, смена квалификации, что, безусловно, требует дополнительного финансирования и значительных временных затрат.

«Производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и... чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни» – вот основная задача системы дополнительного образования взрослых [2].

Однако и сама система дополнительного образования взрослых должна претерпевать изменения в соответствии с требованиями общества. На первый план сегодня выходят задачи гуманизации и обеспечения личностно-ориенированного подходов в системе дополнительного профессионального образования. Как отмечает В.Ф.Хозов, базовыми педагогическими условиями гуманизации дополнительного образования взрослых являются: становление личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования как андрагога; развитие личностно-ориентированных форм организации учебного процесса; создание учебно-профессиональной общности обучающихся взрослых в процессе дополнительного образования. Реализация этих условий может обеспечиваться за счет применения техник предлагаемых «Методической копилкой» [1]. «Методическая копилка» представляет собой сборник педагогических техник и методических приемов активизации деятельности обучающихся – техник модерации, направленных на развитие комму-

никативной, информационной компетентностей, интеллектуальных и рефлексивных умений и навыков. Описание каждой педагогической техники снабжено методическими рекомендациями по применению.

В своей статье мы хотим представить вашему вниманию содержание «Методической копилки» на примере обучения слушателей на курсах повышения квалификации учителей школ Белгородской области. На каком бы этапе жизненного профессионального пути ни находился учитель, он никогда не может считать свое образование завершенным. Психологическая теории и практика убеждают, что развитие личностных качеств, наиболее эффективные изменения в психике человека происходят не в индивидуальном контексте деятельности, а в групповом взаимодействии. Освоение учителями форм коллективной и групповой деятельности эффективно способствует развитию их профессиональной компетенции. Для учителя эти формы важны не только как средство саморазвития, но и как профессиональный инструментарий. Ведь учитель сам использует формы коллективной и групповой деятельности, управляя развитием учащихся. В тоже время, развивать индивидуальность учителя можно только активизируя его жизненный опыт – один из источников обучения, и предоставляя возможность учителю ведущей роли в процессе своего развития. Педагогические техники «Методической копилки» позволяют на всех этапах процесса обучения организовывать совместную, групповую, кооперативную деятельность обучающихся учителей и обучающего преподавателя, специалиста.

Освоение педагогических техник и форм работы со взрослыми, представленных в «Методической копилке» позволило не только повысить профессиональный уровень модераторов – специально обученных педагогов, привлекаемых к работе на курсах повышения квалификации учителей, но и привело к появлению новых форм применения данных методик в работе со слушателями курсов и школьниками, послужило толчком для создания новых методик.

Рассмотрим некоторые из них подробнее. На основе педагогической техники «Поговорки – зеркало настроения», направленной на эмоциональную разрядку и развитие сензитивности обучаемых на курсах повышения квалификации учителей математики Алексеевского района Белгородской области появилась подборка русских поговорок для различных типов учебных занятий. Так, например, для вводного учебного занятия предложены поговорки: для молодца семь верст не околица; все хорошо в меру; борода с вершок, а слов с мешок; мал золотник, да дорог и т.п. В ходе учебного занятия по применению знаний и способов действий для анализа работы в парах, групповой работы можно применить такие поговорки как: один в поле не воин; один битый двух не битых стоит; один ум хорошо, а два лучше; одним выстрелом двух зайцев убить и другие. Для учебного занятия контроля, оценки и коррекции знаний и способов действий учащихся предложены поговорки: своя рубашка ближе к телу, не пойман – не вор, тяжело в ученье – легко в бою, сделал дело – гуляй смело и другие.

Интересной, на наш взгляд, получилась и подборка для проведения этой методики строф из романа в стихах А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Оказалось, что с их помощью тоже можно помочь слушателям курсов снять напряжение, создать условия для анализа и рефлексии своей деятельности.

На основе педагогической техники «Пейзаж – зеркало настроения», позволяющей проводить анализ и оценку занятия, рефлексию деятельности доцент Верзунова Л. В. предложила технику «Воздушные шары – зеркало настроения». В ходе работы всем слушателям раздаются копии изображенной на карточке воздушных шаров разной формы и взаимного расположения. Слушатели рассматривают изображение. Модераторы просят слушателей найти на картинке свой шарик и раскрасить его цветными карандашами. Затем слушатели по очереди показывают свои рисунки и кратко комментируют свой выбор. Свободное обсуждение своего эмоционального состояния по итогам занятия или этапа занятия позволяет выявить затруднения, возникающие в процессе освоения программы, в коммуникации внутри группы, осуществить мониторинг психо-эмоционального напряжения слушателей.

В процессе работы с «Методической копилкой» появились новые варианты применения описанных в ней педагогических техник, например, техники «Неоконченные предложения» (идея доцента Кирий Н. В.). При использовании этой техники модераторы записывает предложения не на доске, а по одному предложению на отдельных карточках, а слушатели произвольно выбирают карточку и дописывают окончание предложения. В другом варианте модераторы, обращаясь к конкретному слушателю, начинает фразу, которую слушатель должен продолжить. Такие вариации не изменяют сути техники, но позволяют учесть особенности контингента слушателей, специфику аудитории, временные ресурсы во время занятия.

Рассмотренные выше техники являются творческим развитием «Методической копилки».

Под влиянием «Методической копилки» появились новые педагогические техники эмоциональной разрядки и развития сензитивности слушателей, проведения анализа и рефлексии деятельности – это техники «Букет», «Корзина с фруктами», «Фантастическое дерево». Данные техники в большей степени являются групповыми по форме работы. Они схожи по способу проведения, однако используют разные образные предметы. В основе этих техник лежит деятельность, направленная на активизацию наглядно-образного мышления. Наглядно-образное мышление, как известно, представляет собой совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих ее предметов без выполнения реальных практических действий с ними. Такое мышление позволяет наиболее полно воссоздавать все многообразие различных фактических характеристик предмета. Важной особенностью этого вида мышления является установление непривычных сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве наглядно-образное мышление неразличимо с воображением. Именно это свойство наглядно-образного мышления используется в приведенных ниже техниках.

В технике «Букет» (идея доцента Посохиной Е. В.) основным действием является составление букета из цветов различной окраски: зеленой – удовлетворенность работой, желтой – частичная удовлетворенность, красной – неудовлетворенность. Для составления букета необходима пустая ваза, изображенная на листе бумаги, стенд. В ходе работы каждому слушателю выдается набор из трех цветков. Модератор поясняет, что все слушатели имеют возможность выразить свое мнение о ходе семинара, «поставив» свой цветок в общую вазу. В результате работы получается букет, цветность которого может дать основу для обсуждения хода и результатов работы на семинаре. Слушатели, по желанию, могут объяснить свой выбор цветка и высказать свое мнение.

Техника «Корзина с фруктами» (идея доцента Кирий Н. В.) аналогична по способу проведения, но разнообразнее по содержанию. Основой для ее проведения является пустая корзина и набор бумажных изображений овощей и фруктов. В отличие от техники «Букет» слушатели высказывают свое мнение шире, не только обосновывая удовлетворенность или неудовлетворенность работой на семинаре, но и представляя свое «Я», плоды своего труда и процесс работы в образном виде, а также имеют возможность комментировать свой выбор одновременно с составлением корзины. Это, на наш взгляд, существенное достоинство данной техники. По окончании работы модератор может обсудить богатство и разнообразие фруктов и овощей в корзине и подвести итоги занятия.

Способ проведения техники «Фантастическое дерево» (идея доцента Борухи С.Ю.) практически полностью повторяет предыдущую. Основой для нее является изображение дерева без листьев. Листья, вырезанные из бумаги, предлагаются слушателям на выбор. Интерес заключается в том, что листья, принадлежат разным сортам деревьев. Среди них: кленовые и березовые, ивовые и дубовые, каштановые и тополиные листья и т. д. Полученное в результате работы группы дерево является нереальным, фантастическим, соединившим в себе все возможные виды, взгляды, настроения.

В качестве примера новой техники проработки, планирования работы можно предложить технику «Нарисуй понятие» (идея доцента Верзуновой Л.В.). По форме проведения – это групповая работа. В основе этой техники также лежит деятельность, базирующаяся на образном мышлении. Основная функция образного мышле-

ния – создание образов и оперирование ими в процессе решения задач. Реализация этой функции обеспечивается специальным механизмом представления, направленным на видоизменение, преобразование уже имеющихся образов и создание новых образов, отличных от исходных. Создание образа по представлению осуществляется при отсутствии объекта восприятия и обеспечивается его мысленным видоизменением. В результате создается образ, отличный от того наглядного материала, на котором он первоначально возник. Таким образом, деятельность представления, на каком бы уровне она ни осуществлялась, обеспечивает создание нового по отношению к исходному, т.е. является продуктивной. Поскольку образное мышление оперирует не словами, а образами, то в отличие от словесно-дискурсивного мышления, где словесные знания являются основным его содержанием, в образном мышлении слова используются лишь как средство выражения, интерпретации уже выполненных преобразований образов. Понятия и образы, которыми оперирует мышление, составляют две стороны единого процесса. Будучи более тесно связанными, с отражением реальной действительности, образ дает знание не об отдельных изолированных сторонах (свойствах) этой действительности, а представляет собой целостную мысленную картину отдельного участка действительности. В ходе техники «Нарисуй понятие» модератор предлагает понятие, требующее проработки, являющееся основой для темы семинара. Слушатели рисуют цветными карандашами понятие так, как они его представляют. Роль модератора на этом этапе сводится к стимулированию деятельности слушателей; подбадривая, поощряя, одобряя, мотивируя участников семинара, модератор добивается того, что каждый слушатель включается в работу и в ходе работы в малых группах получаются изображения понятия. Полученные рисунки или схемы обсуждаются в ходе общей дискуссии, организованной модератором, обосновываются компоненты, цветность исполнения. По окончании дискуссии может быть предложена работа с текстом, раскрывающим сущность обсужденного понятия, или прочитана лекция по соответствующей теме. Важно отметить, что модераторы не должны давать пояснения понятия, предлагать свои идеи или критиковать идеи слушателей.

Схожей с данной является техника «Вчера – сегодня – завтра» (идея доцента Кирий Н. В.), также основанная на образном представлении тех или иных понятий, явлений, педагогических систем. Однако здесь использован другой прием. В ходе работы модератор предлагает слушателям нарисовать три рисунка или схемы, соответствующие представлению слушателей о данном понятии (явлении, педагогической системе): каким оно было вчера, каким является сегодня, каким оно, по их мнению, будет завтра. Таким образом, на первый план выходит способность человека анализировать развитие понятий, а образное мышление является лишь средством активизации деятельности. Говорить об активизации и развитии исторического мышления на основе техники «Вчера – сегодня – завтра» как о способности рассматривать события и явления с точки зрения их исторической обусловленности, наверное, было бы ошибкой, однако, очевидно, что и такой аспект применения этой техники возможен при соответствующей постановке цели учебного занятия. По готовности слушатели представляют свои рисунки (схемы). Каждый слушатель или представитель малой группы представляет результаты своего труда. В результате сравнения представлений слушателей о понятии (явлении, педагогической системе) в прошлом, настоящем и будущем, выявляются существенные признаки понятия, имеющиеся проблемы, потенциальные возможности и перспективы его развития. На основе выявленных проблем можно выстроить цели семинара ли завязать беседу со слушателями по теме семинара. В качестве примера использования описанной выше техники можно привести семинар на тему «Профессиональное образование: вчера – сегодня – завтра».

Техника анализа, оценки и структурирования информации – техника «Кооперация» (идея профессора Давыденко Т.М.). Данная педагогическая техника по организации представляет собой последовательное применение индивидуальной, парной, группой и коллективной форм работы со слушателями. В ходе работы слушателям предлагается письменно (по определенной форме) высказать свое мнение о выявленных в ходе предварительной дискуссии проблемах. Затем слушатели обмени-

ваются своими высказываниями в парах, группах, определяя состояние каждой проблемы с различных точек зрения. В ходе заключительной дискуссии определяется состояние данных проблем в регионе (районе, городе, области). Роль модератора в проведении данной техники чрезвычайно важна. Модератор выступает не только как организатор деятельности пар и групп, но он следит за тем, чтобы время, используемое парами и группами на обсуждение, было примерно одинаковым, чтобы слушатели не оставались без партнера по обсуждению проблемы, чтобы в работе групп не возникали паузы, чтобы обсуждение носило конструктивный характер. Деятельность модератора в этой технике можно сравнить с деятельностью дирижера оркестра.

В работе с учащимися школы родилась педагогическая техника «Физика за чайным столом». По содержанию данная техника направлена на проработку материала, получение дополнительной информации, развитие сензитивности. По форме работы – групповая, коллективная. Эта техника разработана для учебного занятия по обобщению и систематизации знаний и способов действий учащихся на материале темы «Тепловые процессы» (физика, 8 класс), однако, несколько изменив, ее можно применить и на других учебных дисциплинах, а также в работе с взрослыми. В ходе занятия учащиеся собираются за «чайным» столом, сервированным таким образом, чтобы предметы и продукты на столе соответствовали заявленной учебной дисциплине и позволили раскрыть обсуждаемую тему. Рядом с приборами у учащихся лежат конверты с вопросами, на которые в течение занятия они должны в ходе самостоятельной индивидуальной, парной работы получить ответы. Ответы обсуждаются в ходе общей дискуссии. Учащиеся могут сами выбрать заинтересовавший вопрос из списка. Учитель (модератор) должен иметь список дополнительных и вспомогательных вопросов. Ответы на вопросы учащиеся получают в результате свободного обсуждения за столом. Обстановка непринужденного общения позволяет учащимся самостоятельно выбирать партнера для обсуждения вопросов, образовывать микрогруппы. Учитель (модератор) может помочь каждому учащемуся найти партнера.

Подводя итог выше сказанному, хочется отметить, что педагогические техники «Методической копилки» постоянно творчески совершенствуются. Модераторами университета и учителями школ предлагаются новые педагогические техники и мы надеемся, что этот процесс будет способствовать эффективному развитию их профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Браунек Т., Урбанек Р., Циммерманн Ф. Методическая копилка. Новые идеи и примеры для модерации. / Пер. на русск. яз. под науч. ред. М. Н. Костиковой. – Зост, 1997. –240 с.

2. Змеёв С.И. «Основы андрагогики: Учебное пособие для вузов», М.: Флинта: Наука,1999 г. – 152 с.

PEDAGOGICAL METHODS OF MODERATION IN PRACTICE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

N. V. Kiriy
S. Y. Borukha

Belgorod State University

e-mail: kiriy@bsu.edu.ru

borukha@bsu.edu.ru

Nowadays the possession of a higher professional education doesn't guarantee a sustainable employment and career advancement, it's necessary to update skills and knowledge in any spheres. The system of additional education is served to provide this process. Adult education involves the application of the forms of collective and group activities. Pedagogical methods of moderation enable to organize joint group cooperative activities of trainees on all stages of the educational process. The article presents the new forms of application of the moderation methods from «Methodical bank» at teaching skills improvement course.

Key words: The system of additional education for adults, person-centered approach in the system of additional professional education, pedagogical methods of "Methodical bank", moderation technique.

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ МОДЕРАТОРОВ ВУЗА

Н. В. Кирий
Л. В. Верзунова
А. П. Пересыпкин

Белгородский государственный университет

e-mail:
kiriy@bsu.edu.ru

verzunova@bsu.edu.ry

peressypkin@bsu.edu.ru

В статье рассмотрены условия и процесс подготовки модераторов высшей школы. Авторами определены такие методико-инструментальные условия подготовки модераторов: использование интерактивных методов и приемов обучения, проектирование авторской методики модераторской деятельности в условиях внутривузовского повышения квалификации. Их реализация позволит коренным образом изменить способы взаимодействия преподавателя и группы обучающихся.

Ключевые слова: преподаватель вуза, модератор высшей школы, повышение квалификации преподавателя, модерация, интерактивные методы.

В силу объективности процессов, происходящих в нашем образовании, проблема повышения квалификации тех, от которых зависит успешность проводимой модернизации, т.е. педагогического корпуса и, в частности, преподавателей высших учебных заведений, является наиболее острой. Острота проблемы связана с несоответствием современных профессиональных потребностей и интересов преподавателей вузов предлагаемым формам и методам сложившейся системы повышения квалификации. Выход мы видим в подготовке модераторов высшей школы.

Модераторы вуза – это тот внутренний ресурс, наличие которого позволяет вузу в автономном порядке обеспечить должный уровень квалификации своих педагогических кадров и тем самым повысить результативность их деятельности, направленной на эффективное решение задач развития профессионального образования. В современном значении под модерацией понимают технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структуированной [4].

Процесс подготовки модераторов выстраивается так, чтобы происходило раскрытие творческого и профессионального потенциала как отдельных слушателей, так и группы в целом [1]. Результатом работы по подготовке модераторов должно стать приобретение определенных компетенций, которые будут выражаться в:

- способности понимать и воспринимать, т.е. признавать участников компетентными субъектами процесса обучения, предоставлять им возможность самостоятельно структурировать учебный процесс, давая возможность решить задачу разными путями;
- способности анализировать, т.е. выявлять противоречия в учебном процессе и находить способы их разрешения на коллегиальном уровне; идентифицировать причины проблем и конфликтов в группе, выявлять взаимосвязь явлений и объяснить ее, распознавая те формы работы, которые мешают включению личности в активную деятельность; учитывать и соответственно реагировать на социальные процессы в группе;
- способности организовывать образовательную деятельность, т.е. использовать имеющийся опыт студентов, слушателей, обеспечивать непрерывность этого процесса, инициировать его, противостоять поспешным решениям, учить критически подходить к содержанию обучения, к использованию научных знаний;
- способности анализировать и оценивать деятельность слушателей в процессе обучения, поддерживая их в стремлении найти собственные пути к овладению знаниями, создавая возможности анализа и оценки хода курсового мероприятия, признания зависимости дидактических решений от ситуации учебного взаимодействия;

- способности к сотрудничеству, т.е. умении строить процесс повышения квалификации совместно с другими модераторами и слушателями.

Подготовка модераторов требует создания определенных условий. Определяя педагогические условия подготовки модераторов в вузе, мы опирались на теоретические положения синергетического, компетентностного и андрагогического подходов. Подготовка модераторов высшей школы будет эффективной, если этот процесс станет частью специально организованной образовательной среды, представляющей собой интеграцию специфических содержательно-целевых, организационно-процессуальных и методико-инструментальных условий. Реализация всех условий в их совокупности, на наш взгляд, в наилучшей степени обеспечивает образовательную деятельность в ходе подготовки модераторов вуза.

При подготовке модераторов широко применяются интерактивные методы и приемы работы, позволяющие максимально использовать уже имеющиеся в группе ресурсы, допускающие возможность гибкого приспособления к потребностям обучающихся, а также обеспечивающие их самостоятельность в образовательном процессе и интенсивность усвоения знаний в режиме активного решения актуальных проблем профессиональной деятельности, поэтому наибольший интерес вызывают **методико-инструментальные** условия подготовки модераторов.

К методико-инструментальным условиям подготовки модераторов, мы относим, прежде всего:

- использование интерактивных методов и приемов обучения;
- проектирование авторской методики модераторской деятельности в условиях внутривузовского повышения квалификации.

Модерация побуждает по-новому взглянуть на процессы преподавательской деятельности, ее внутренние пласты, связанные с изменением поведенческого стиля и способов его взаимодействия со студентами, слушателями курсов повышения квалификации. Изменения в процессуальных основах повышения квалификации, позволяющие сделать приоритетным развитие личности слушателей, предусматривают существенное преобразование образовательного процесса за счет **использования интерактивных методов и приемов обучения**, которые обеспечивают наиболее полное удовлетворение личностных и профессиональных потребностей слушателей, всесторонний учет их психофизиологических особенностей, интересов, склонностей и способностей. В качестве основных методов могут быть использованы метод мозгового штурма, метод смыслового поля, методы вызовы, метод систематизации ожиданий и пр.

Эти методы способствуют формированию у них опыта самоорганизации и культуры труда в условиях реализации деятельностно-коммуникативной парадигмы повышения квалификации педагогических работников и обеспечивают как показ им соответствующих образцов образовательной деятельности и сотрудничества со слушателями, специфических техник и приемов, так и практическую отработку будущими модераторами в режиме тренингов первоначальных умений владения наиболее значимыми интерактивными методами. Кроме того, деятельностный способ обучения, лежащий в основе подготовки модераторов, дает им возможность знакомиться с теми или иными методами непосредственно в ходе личного участия в образовательной деятельности и тем самым формировать у себя более целостное представление о методической оснащенности курсовых мероприятий. Таким образом, при прохождении курсовой подготовки будущие модераторы могут познакомиться и освоить стандартный набор групповых активных методов, без овладения которыми успешное проведение ими курсов повышения квалификации, в том числе и внутривузовских, становится невозможным.

Как правило, большинство используемых в ходе курсовой подготовки интерактивных методов полифункциональны и адаптируемы к различным формам организации учебных занятий. Так, один и тот же метод может развивать межличностную сенситивность слушателей и одновременно помогать им в планировании их бу-

дущей совместной деятельности. Кроме того, работа по этому методу может быть индивидуальной, парной, групповой или коллективной. Выбор тех или иных форм организации учебных занятий осуществляется модератором-организатором курсов с учетом их образовательной эффективности [3].

Ввиду этого при подготовке модераторов вуза организаторам следует ориентироваться, прежде всего, на раскрытие их психологических резервов и личностного потенциала – способностей, компетентности, на увеличение меры их личностной свободы, стимулирование процессов целеполагания, целеосуществления и целеутверждения. Методологически неверно и практически невозможно в ходе курсовой подготовки вооружить модераторов всеми необходимыми им для практической работы методами и приемами. Сохраняет свою актуальность высказанная К.Д. Ушинским мысль о том, что передача готовых советов, независящих от конкретных условий обучения, невозможна, что «передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт», поэтому в ходе методико-технологической подготовки модераторов вуза необходимо наряду с передачей ведущих идей модерации развивать у них способность к трансформации того или иного (предметного) содержания в деятельностно-коммуникативной форме и формировать у них профессионально-технологическую культуру, создающую надежную основу для убедительного присвоения и творческого воспроизведения модерационного опыта, для совершенствования уже знакомых и разработки новых интерактивных методов обучения. Методико-технологическая подготовка модераторов призвана заложить основы для дальнейшего профессионального самоопределения и самореализации.

Создание собственной авторской методики модераторской деятельности в условиях внутривузовского повышения квалификации начинается с освоения модераторами вуза первого десятка наиболее функциональных интерактивных методов обучения.

И именно **проектирование авторской методики модераторской деятельности в условиях внутривузовского повышения квалификации** мы выделяем в качестве другого методико-инструментального условия подготовки школьных модераторов.

Личностно-ориентированную подготовку модераторов нельзя подогнать под какие-то каноны, она всегда привязана к индивидуальной (авторской) педагогической системе преподавателя. Излишнее нормирование означало бы неизбежное принуждение, насилие, ограничение творчества обучающегося, что обязательно привело бы к аналогичным действиям с его стороны по отношению к своим будущим курсистам. Поэтому с учетом этих соображений и вследствие различий в целях, содержании и условиях конкретных курсов повышения квалификации не может быть никаких стандартных решений относительно роли модератора и выбора методов обучения. Практику повышения квалификации специалистов всегда должны отличать многообразие стилей профессионального поведения модераторов и их индивидуальная склонность к использованию тех или иных форм и методов работы.

Оказание помощи модераторам в проектировании собственной методики повышения квалификации своих университетских коллег – одна из важных задач руководителя модераторской подготовки. Ядром проектно-ориентированных форм работы с модераторами является создание на занятиях образовательной ситуации, в результате проживания которой они приобретают не только информационное, но и деятельностное приращение. Мы разделяем мнение В.В. Ворошилова, что процесс овладения педагогами технологиями деятельностного проектирования может быть осуществлен только в рамках организации их собственной проектной деятельности и последующей рефлексией проведенной работы [2]. Независимо от форм организации подобной работы, она должна включать в себя следующие этапы:

1) анализ собственной педагогической ситуации (выделение в своей работе и описание модератором основных проблемных ситуаций, основных объектов и субъектов, находящихся во взаимоотношении с модератором и друг с другом в данных ситуациях, основных параметров, описывающих данные объекты, субъекты и взаимоотношения между ними);

2) построение идеального образа своей модераторской деятельности (фиксация наличных и определение желаемых значений выделенных параметров, обобщающее описание наличной, возможной и желаемой ситуаций, ценностное самоопределение, текущее и перспективное целеполагание, определение ближайших и перспективных конкретных деятельностных шагов по достижению желаемой ситуации);

3) планирование модераторской деятельности (определение объемов работ и сроков выполнения конкретных шагов, определение способов и форм оценки степени успешности осуществления предполагаемых шагов);

4) оформление проекта (оформление результатов проведенной рефлексивно-аналитической работы в виде авторской методики модераторской деятельности в условиях внутривузовского повышения квалификации).

Таким образом, реализация таких методико-инструментальных условий как использование интерактивных методов и приемов обучения и проектирование авторской методики модераторской деятельности в условиях внутривузовского повышения квалификации обеспечивают совершенствование образовательного процесса на курсах повышения квалификации, способствует методической самореализации в деятельности преподавателя.

Список литературы

1. Боронина Н.С., Ваулина Л.Н. О значении и перспективах внедрения идеи «модератор» в обеспечение учреждений образования области квалифицированными учителями иностранного языка. // Вестник КГПУ. – 1996. – №1. – С. 54-57.

2. Ворошилов В.В. Организационные и педагогические условия освоения педагогами способов проектной работы: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – С. 16.

3. Кирий Н.В., Боруха С.Ю. «Методическая копилка»: российские идеи для модерации / Н.В. Кирий, С.Ю. Боруха // На пути развития международных связей: Сб. материалов (Итоги сотрудничества Белгородского государственного университета с образовательными учреждениями Земли Северный Рейн-Вестфалия (ФРГ)). – Белгород: Изд-во Белгор. гос.ун-та, 2002. – С. 182-188.

4. Петров А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – С. 9.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MODERATOR TRAINING AT THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

N. V. Kiriy
L. V. Verzunova
A. P. Peresypkin

Belgorod State University

e-mail:

kiriy@bsu.edu.ru

verzunova@bsu.edu.ry

peressypkin@bsu.edu.ru

The article deals with the process of moderator training at the institution of higher education. Authors define such methodical – instrumental conditions of moderator training as the use of interactive methods and ways of training, designing the authorial methods of moderating activity within the framework of intrainstitutional professional skills improvement. The realization of the given conditions will allow changing radically the ways of interaction between the lecturer and the group of students.

Key words: A lecturer, a moderator of an institution of higher education, teaching skills improvement, moderating activity, interactive methods.

УДК 378

РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА АСПИРАНТУРЫ СРЕДСТВАМИ СОЗДАНИЯ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И. А. Шумакова

Белгородский государственный университет

e-mail: shumakova@bsu.edu.ru

В этой статье раскрываются основные условия селективного отбора в аспирантуру, выделены аспекты развития института аспирантуры: создание института – стажерства; совершенствование содержания образовательных программ подготовки аспирантов, разработка и создание виртуальной образовательной среды.

Ключевые слова: виртуальная образовательная среда, институт – стажерства, стажер-исследователь, подготовка аспирантов.

Проблема повышения инновационной грамотности аспиранта обусловлено тем что в настоящее время остро стоит вопрос о результативности российской аспирантуры как института, обеспечивающего кадровое воспроизводство науки и высшей школы, которая рассматривается, как правило, с двух сторон: «качественной» – снижение качества подготовки и научного уровня диссертационных работ аспирантов и «количественной» – сокращение доли аспирантов, завершающих обучение с защитой диссертации в срок. В своей основе оба этих аспекта чрезвычайно тесно переплетены. Проблема снижения качества подготовки обусловлена комплексом факторов: образовательный компонент аспирантуры не отвечает современным представлениям о высшей ступени образования, аспирантские программы не ориентированы на формирование инновационного стиля мышления будущего ученого; отсутствует преемственность и согласованность между образовательными программами высшей школы и аспирантуры. Следовательно, аспирантская подготовка должна быть «встроена» в вузовскую систему, ее стратегию и политику: вузы должны обеспечивать такую их подготовку, которая отвечает современным вызовам и способствует развитию индивидуальной профессиональной карьеры.

В БелГУ разработана и реализуется комплексная система подготовки научно-педагогических кадров, позволяющая удержать процент выпускников аспирантов с защитой кандидатской диссертации в срок на уровне 67%.

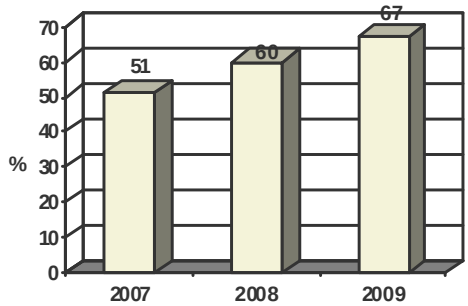

Рис. 1. Количество аспирантов окончивших с защитой в срок

Она включает в себя следующее:

1) институт стажерства: подготовка к обучению в аспирантуре по приоритетным направлениям науки для обеспечения потребности кафедр вуза молодыми высоко квалифицированными специалистами;

2) введение в образовательную программу подготовки аспирантов бизнес инновационного модуля;

3) создание виртуальной образовательной среды, ориентированной на повышение уровня подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Основной целью введения в вузе института стажеров является селективный отбор кандидатов для поступления в аспирантуру из числа студентов, магистров проявивших за период учебы способности к научно-исследовательской деятельности. Основными задачами подготовки стажеров- исследователей являются:

– содействие более глубокому усвоению стажерами-исследователями изучаемого материала путем введения дополнительных к учебному плану разделов специальных дисциплин по избранной специальности;

– формирование у стажеров-исследователей начального опыта организации научных исследований, ориентированных на решение актуальных, научных и технических задач;

– содействие приобретению стажеров-исследователей опыта представления результатов научной работы в форме докладов, сообщений, публикаций на конференциях, конкурсах, выставках научно-технического творчества;

– подготовка стажеров-исследователей к сдаче кандидатских экзаменов.

Отбор стажеров-исследователей для последующей научной и педагогической работы организуется на кафедрах, в научных подразделениях БелГУ на конкурсной основе. В качестве стажеров для поступления в аспирантуру отбираются студенты пятого курса и магистранты 2 года обучения, имеющие склонность к научно-исследовательской работе и успешно выполняющие учебный план. Кандидаты на стажировку заключают двухсторонний договор с БелГУ об их индивидуальной подготовке для педагогической и научно-исследовательской работы или поступления в аспирантуру после окончания вуза.

Научно-исследовательская работа стажеров-исследователей осуществляется путем привлечения их к решению научно-технических задач в рамках выполнения финансируемых НИОКР или инициативных научных исследований.

Подготовка стажеров-исследователей к научно-исследовательской и научно-педагогической работе или обучению в аспирантуре осуществляется на основе дополнительной образовательной программы в объеме 360 часов, в которую включаются теоретические, практические и семинарские занятия, лабораторно-экспериментальные исследования, а также формы текущего контроля и аттестации.

Программа подготовки стажеров-исследователей составляется на кафедре и утверждается на научно-техническом совете БелГУ.

Стажеры-исследователи, успешно освоившие основную и дополнительную образовательные программы индивидуальной подготовки, на основании рекомендации государственной аттестационной комиссии и кафедры пользуются преимущественным правом при поступлении в аспирантуру, приеме на научную, педагогическую работу в БелГУ. С ними заключается договор о целевой подготовке в аспирантуре.

Таким образом, институт стажерства позволяет установить преемственность программ высшего и послевузовского образования. Максимально снизить отсев аспирантов в течение первых лет обучения в аспирантуре и увеличить количество аспирантов защитивших кандидатскую диссертацию до окончания срока обучения в аспирантуре.

Ни для кого не секрет, что к числу основных факторов, определяющих статус современной науки, относится ее способность отвечать запросам рынка, эффективно и быстро проходить путь от выдвижения научной идеи до ее практической реализации. Облик аспиранта сегодня существенно отличается от того, каким он был в прошлом. Сейчас гораздо больше тех, для кого овладение исследовательскими и аналитическими навыками открывает путь в самые разные секторы экономической и общественной жизни – промышленность, администрирование, юридические и финансовые сферы и.т.д. Молодые люди, таким образом, пытаются расширить возможности собственного трудоустройства, поскольку наличие высшего образования представляется им недостаточным для карьерного роста в условиях современного рынка интеллектуального труда. Основными компетенциями современного аспи-

ранта являются: эрудиция, знание иностранных языков, опыт работы в команде, опыт презентации результатов исследований и разработок, «узнаваемость» в научной среде, навыки написания конкурсных заявок, знакомство с основами экономики науки, методами коммерциализации результатов исследований и разработок. Все это влечет за собой пересмотр образовательных программ подготовки аспирантов, требует их перевода на новый более современный уровень. Их основная цель – стимулировать поиск практического применения научных результатов и адаптировать научную молодежь к новым профессиональным требованиям с учетом инновационного характера развития экономики.

Программы подготовки аспирантов в нашем вузе носят бизнес-инновационный характер. Это стало возможным благодаря включению бизнес-инновационного образовательного модуля в факультативные дисциплины основной образовательной программы подготовки аспирантов. Этот модуль рассчитан на 150 часов. Он содержит следующие блоки:

Блок 1. Сущность инновационной деятельности бизнес-организаций:

– государственное регулирование инновационной деятельности: российская и международная практика;

– предпринимательство на начальной стадии инновационного проекта;

– управление процессом разработки новых продуктов;

– трансфер и коммерциализация технологий. Оценка коммерческого потенциала технологий (технологический аудит). Жизненный цикл высокотехнологичного товара;

– финансовый анализ инновационных проектов. Венчурное финансирование;

– технология разработки бизнес-плана.

Блок 2. Интеллектуальная собственность на инновационные продукты управление интеллектуальной собственностью.

– коммерческое использование интеллектуальной собственности, стоимостная оценка интеллектуальной собственности;

– основы коммерциализации результатов НИОКР и технологий;

– методические основы патентных исследований. Патентные технологии получения охранных продуктов;

– организация торговли лицензиями;

– правовое регулирование охраны интеллектуальной собственности;

– правовая охрана программных продуктов и баз данных.

Введение в образовательную программу подготовки аспирантов бизнес инновационного модуля позволило нам удовлетворить потребность научной молодежи в инновационных знаниях и навыках. До включения этого модуля в образовательную программу подготовки всего лишь 14% от общего числа аспирантов, обучающихся за счет федерального бюджета, принимали участие в выполнении научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ на платной основе. В настоящий момент их количество составляет 35% от общего числа аспирантов.

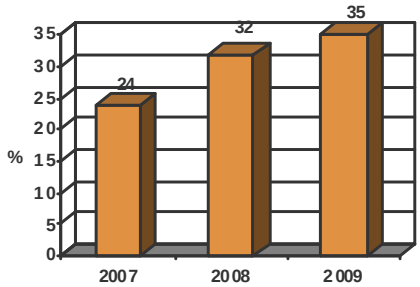

Рис. 2. Количество аспирантов, принимающих участие в выполнении научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ на платной основе

Для повышения уровня подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре и реализации бизнес-инновационных образовательных программ создана виртуальная образовательная среда, ориентированная на:

– разработку системы электронного обучения, реализующей подготовку научно-педагогических кадров в аспирантуре посредством информационно-образовательных технологий и опосредованного контакта обучаемого и преподавателя;

– разработку организационно-методического комплекта для преподавателей-создателей учебно-методических комплексов по модулям подготовки;

– организацию проведения курсов подготовки авторов-разработчиков учебно-методических материалов для реализации учебного процесса аспирантов;

– разработку учебно-методических материалов для дистанционной подготовки к поступлению в аспирантуру;

– создание портала электронного обучения, позволяющего реализовать и, по возможности, автоматизировать все стороны учебного процесса аспиранта;

– разработку электронных учебно-методических комплексов по философии и истории науки, иностранному языку и специальностям научной подготовки а так же по факультативным дисциплинам;

– разработку методик и средств поддержки оффлайновой работы с образовательным контентом экспортируемым из сетевой версии информационно-образовательной среды для локального использования на CD;

– создание новостного форума «Инноватик», дающий возможность аспирантам найти единомышленников в мире научного сообщества;

– облегчение доступа к каталогам электронных ресурсов библиотеки: каталогам фондов, каталогам учебно-методического комплекса, интернет-ресурсам и библиотечным серверам;

– размещение на сайте электронных портфолио научных руководителей с интерактивными возможностями (форумы научных руководителей);

– организацию проведения он-лайн консультаций с аспирантами;

– организацию он-лайн конференции, учебных чатов;

– разработку автоматизированной системы мониторинга оценки качества подготовки аспирантов;

– разработку критериев и реализацию автоматизированной системы мониторинга работы научных руководителей;

– разработку блока системы электронного обучения для автоматизации формирования периодических отчетов аспирантуры БелГУ;

– внедрение разработанной системы электронного обучения в систему подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре БелГУ.

Виртуальная образовательная среда Белгородского государственного университета основывается на комплексе программных средств «Пегас», реализующих уникальную технологию создания и распространения мультимедийного образовательного контента, сочетающую простоту разработки и удобство использования образовательных ресурсов. Система «Пегас» обеспечивает работу пользователей в режиме он-лайн через Интернет и локально в режиме офф-лайн или подкастинг.

Комплекс программных средств (КПС) «Пегас» позволяет осуществить организацию электронного обучения на очной и заочной форме в высших и средне-специальных образовательных учреждениях и может быть использован на ступени послевузовского образования. Также КПС «Пегас» является весьма привлекательным для осуществления повышения квалификации и переподготовки специалистов, в том числе и без отрыва от производства.

КПС «Пегас» состоит из 3-х подсистем: подсистема организации сетевого обучения; подсистема управления образовательным процессом; подсистема автоматизации создания электронных образовательных ресурсов для сетевого и локального использования.

Сетевая подсистема «Пегас» (система электронного обучения (СЭО) «Пегас»), базирующаяся на всемирно известной свободно распространяемой системе поддержки интернет-обучения Moodle. Система спроектирована с учётом достижений современной педагогики, акцентируясь на взаимодействии между аспирантами и преподавателями, предназначена для организации обучения с использованием Интернет-технологий и может включать различные учебные материалы: аннотации курсов, ресурсы, задания, темы для обсуждений. В качестве ресурса может выступать любой материал для самостоятельного изучения, проведения исследования, обсуждения: текст, иллюстрация, web-страница, аудио или видео файл и др. При подготовке и проведении занятий в системе «Пегас» преподаватель может использовать набор элементов курса: глоссарий, задание, рабочая тетрадь, форум, чат, урок, семинар, лекция, тест и др. Варьируя сочетания различных элементов курса, преподаватель может организовать изучение материала таким образом, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий.

Система также обеспечивает коммуникационное взаимодействие участников образовательного процесса, реализуемое в форме форумов и чатов, а также обмена посланиями, содержащими, в том числе, задания обучаемым, решения заданий и комментарии. Система поддерживает обмен файлами любых форматов – как между преподавателем и аспирантами, так и между самими аспирантами. Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса или отдельные группы о текущих событиях. Форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем, при этом обсуждение можно проводить по группам. К сообщениям в форуме можно прикреплять файлы любых форматов. Есть функция оценки сообщений – как преподавателями, так и аспирантами. Чат позволяет организовать учебное обсуждение проблем в режиме реального времени. Сервисы «Обмен сообщениями», «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и аспиранта: рецензирования работ, обсуждения индивидуальных учебных проблем. Сервис «Учительский форум» дает преподавателям возможность обсуждать профессиональные проблемы.

Важной особенностью «Пегас» является то, что система создает и хранит портфолио каждого аспиранта: все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя к работам, все сообщения в форуме. Преподаватель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости. «Пегас» позволяет контролировать «посещаемость», активность аспирантов во время их учебной работы в сети.

СЭО «Пегас» с одной стороны вобрала в себя все достоинства всемирно известных систем Интернет обучения, и учитывает стандарты информационных обучающих систем, с другой стороны ориентирована на организацию учебного процесса, характерного для ***российских образовательных учреждений***.

Подсистема управления образовательного процесса позволяет автоматизировать работу сотрудников отделов аспирантуры, докторантуры и дополнительного профессионального образования, а также администраторов системы по организации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий. В системе упрощен процесс подключения учебных групп к учебным курсам в соответствии рабочим учебным планом специальности, перевод аспирантов на следующий курс, осуществление их «восстановления» и т.д. Автоматизирован процесс поиска информации о учебных группах и отдельных аспирантах; обеспечена возможность работы с электронными журналами групп, в том числе генерация отчетов об успеваемости и посещаемости, создание электронных зачетных и экзаменационных ведомостей; автоматизировано управление учебными курсами. Функция обработки лог-файлов предназначена для получения интегральной статистической информации о посещаемости курсов как обучающимися, так и преподавателями и позволяет реализовать систему мониторинга работы аспирантов и научных руководителей.

Одной из серьёзных проблем использования электронных систем обучения является создание качественных электронных учебных материалов. Так как с одной стороны, преподаватели-предметники порою не готовы использовать современные web-технологии и технологии программирования для создания электронных образовательных ресурсов, а с другой стороны ИТ-специалисты зачастую не в состоянии разработать качественный учебный материал. В БелГУ при проектировании учебно-образовательных ресурсов используется новый подход, направленный на достижение высокого качества их подготовки при минимальных затратах времени и других ресурсов. В связи с этим в помощь преподавателям, работающим над созданием УМК, сотрудниками Центра дистанционного обучения БелГУ была разработана **подсистема автоматизации создания электронных образовательных ресурсов для сетевого и локального использования,** представляющая собой комплекс программных и методические средств. Имея данный комплекс, автору-разработчику учебных материалов, достаточно иметь навыки работы со стандартным текстовым редактором. Все материалы электронных учебно-методических комплексов оформляются как документы текстового процессора Word, а затем с помощью специализированной программы преобразуются к виду пригодному для экспорта в систему электронного обучения. Этот способ позволяет существенно экономить время, затрачиваемое на наполнение ресурсной базы системы дистанционного обучения.

Кроме того, используя данный комплекс программных средств, можно реализовать возможность «локального» изучения материалов электронных УМК с компакт-дисков.

Программный комплекс «Пегас» активно используется в образовательном процессе Белгородского государственного университета. «Пегас» применяется для обучения аспирантов, используется в 23 программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, с использованием системы «Пегас».

К сетевым образовательным ресурсам имеют авторизированный доступ аспиранты, преподаватели и сотрудники БелГУ, а также слушали курсов повышения квалификации.

В настоящее время разработаны два «пилотных» электронных учебных курса для обучения аспирантов «История и философия науки» и «Иностранный язык» и созданы ресурсы для проведения сетевых консультаций и форумов по всем дисциплинам аспирантуры. В дальнейшем планируется разработка всех необходимых электронных учебно-методических комплексов для обучения аспирантов и подготовки к поступлению в аспирантуру.

Таким образом, модернизация национальной системы послевузовского профессионального образования предполагает четкое определение целей аспирантской подготовки, среди которых важнейшей становится подготовка специалистов, конкурентоспособных на современном рынке интеллектуального труда, обладающих навыками исследовательской и аналитической работы, способных гибко и результативно реагировать на вызовы быстро меняющегося мира.

DEVELOPMENT OF POST GRADUATE INSTITUTION BY CREATING VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I. A. Shumakova

Belgorod State University

e-mail: shumakova@bsu.edu.ru

The main terms of a selective choice to post-graduate courses are revealed in given article, the aspects of the post-graduate courses development are marked out, they are creating of the trainee-school institution; the content creation of the educational programmes of post-graduate students training, the development and the creation of the virtual educational environment.

Key words: virtual educational environment, trainee-school institution, post-graduate students training, trainee researcher.

УДК 377.35

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ РАБОЧИХ КАДРОВ ЗА РУБЕЖОМ

В. Н. Кормакова

Белгородский государственный университет

e-mail: kormakova@bsu.edu.ru

В статье раскрываются особенности управления системой профессионального образования и подготовки рабочих кадров в некоторых зарубежных странах. Показано значение и функции социального партнерства разного уровня в решении проблем подготовки молодежи в сфере рабочих профессий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка рабочих кадров, система профессионального образования, социальное партнерство в профессиональном образовании.

Практически каждое цивилизованное государство, имеющее своей целью совершенствование системы профессионального образования и профессиональной подготовки рабочих кадров любого уровня, работает со школами, с колледжами, развивает партнерские отношения с работодателями, использует и формирует связи образования и бизнеса. Это не просто благотворительность: инвестирование в молодежь позволяет надеяться на появление и закрепление на производстве высококвалифицированной рабочей силы. В XXI в. функциями подготовки квалифицированных рабочих в условиях профессионального образования являются: формирование компетенций в условиях информационного общества; расширение перспектив в странах, испытывающих социально-экономические трудности; развитие общеучебных и специальных умений, необходимых для продолжения образования.

Исследованиями установлено, что в Великобритании только 28% людей работоспособного возраста имеет рабочие навыки в технике или ремесле; во Франции таких людей 51%, а в Германии 65%. Около 20% молодых людей покидает школу, не имея никакой квалификации [6]. В правительственных документах этих стран ставится вопрос о необходимости профессиональной подготовки в школах и о расширении возрастных границ при ее организации; имеются предложения о снижении до 14 лет возраста учащихся, покидающих школу, в том случае, если они поступают на курсы и обучаются профессии. Система профессионального образования в этих странах имеют следующие сходные черты: профессиональное образование, которое дает возможность продолжить обучение в высшей школе и устроиться на работу; принятие мер для поддержки в продолжение обучения учащихся, имеющих проблемы в состоянии здоровья, или имеющих трудности вследствие материального положения родителей; система вознаграждений и аттестации, подобно французской системе бакалавраты (the French baccalaureate) или немецкой системы абитур (the German Abitur) для обозначения окончании фазы обучения [2].

В Великобритании реформы системы профессионально-технической подготовки начались в 80-х гг. XX века и включали: политику правительства, направленную на усиление партнерства между работодателями и образованием при создании профессиональных стандартов; замену внутрифирменной подготовки национальными организациями во главе с работодателями; развитие системы национальных квалификаций; изменение законодательства в области профессионально-технической подготовки. Однако для повышения статуса профессионального образования недостаточно только усилий правительства, здесь необходимы объединенные усилия бизнеса и всего сообщества, направленные на ориентацию молодого поколения на выбор, прежде всего, рабочих профессий. С этой целью используются новые формы социального партнерства школ, колледжей и университетов.

Основным направлением реформ в профессиональном образовании в Великобритании является ориентация системы обучения на потребности индивида, что предполагает расширение возможностей выбора для учащихся. Реформаторы убеж-

дены в том, что следует изменить взгляд на начальное профессиональное образование, как на образование второго сорта; формируется убеждение в том, что этот уровень образования – базовый, способствующий формированию мотивационной готовности студента к получению ключевых профессиональных компетенций, базовых умений, позволяющих в будущем получить высокооплачиваемую работу [4].

Согласно результатам работы Института исследований в Лидсе (2008 г.) выделяется не менее десяти основных аспектов развития профессиональных умений учащейся молодежи в Англии. Исходная позиция исследования заключается в том, что формирование профессиональных умений и компетенций имеет значение для всех: людей, компаний, общин и страны в целом; необходимо знать и соблюдать требования к умениям работников, которые предъявляет рынок труда: умения счета, менеджмента, компьютерные умения; следует учитывать некоторые аспекты существующих региональных и местных различий в формировании умений, к примеру, это касается структуры занятости населения, ее воздействие на профессиональную подготовку, уровень квалификации рабочей силы. Использование информационной базы данных способствует повышению эффективности политики подготовки профессиональных кадров (Skills in England 2007/ Research Report). Это сложный процесс, предполагающий рассмотрение ряда факторов: потребность в профессиональных рабочих кадрах сегодня и в ближайшем будущем; тенденции занятости; требования пенсионного обеспечения; факторы, привносящие изменения в структуру занятости: глобализация, технологические изменения, изменения в требованиях работодателей. В решении этой проблемы крайне важна заинтересованность работодателей, которые имеют возможность посредством стимулирования работников способствовать повышению уровня профессиональных умений. Эти факторы важны для оценки требований к профессиональным умениям рабочих кадров в перспективе.

Партнерство в профессиональном образовании Англии (Vocational Partnerships) является первым шагом в налаживании контактов для тех, кто заинтересован в подготовке рабочих кадров, основанной на получении профессиональных компетенций, в повышении квалификации, в создании модели подготовки в сфере рабочих профессий и развитии профессиональных умений. Система работы с партнерами в Великобритании и в других европейских странах показывает, что ее создатели двигаются в направлении к международной, признанной модели получения профессиональной квалификации, отвечающей нуждам глобальной экономики. Сеть партнеров, связанных с системой профессионального образования, во многом определяет ее инфраструктуру, обеспечивая системе связь с практикой.

Правительство и Департамент образования и занятости (Department for Education & Skills or DfES) обеспечивают политику развития образования, поддерживая и финансируя соответствующие секторы Советов (Sector Skills Councils or SSCs), которые обеспечивают профессиональные стандарты, их анализ и целеполагание национальной профессиональной подготовки. Советы учебных умений (Learning Skills Councils or LSC) отвечают за стратегическую интеграцию, планирование и финансирование послесреднего образования (кроме высшего). Квалификационные органы (Abs, EMTA, AAT), будучи независимыми от государства, являются центрами выдачи квалификационных свидетельств. Органы инспекции (Training Inspection Bodies, Adult Learning Inspectorate or ALI) отвечают за развитие и внедрение системы инспектирования с целью повышения качества подготовки и эффективности учения. Органы, регулирующие содержание профессиональной подготовки (Qualification & Curriculum Authority or QCA, Scottish Qualification Authority or SQA), поддерживают систему аккредитации и проверки качества профессиональной подготовки. Кроме того, существуют организации, занимающиеся подготовкой персонала колледжей, разработкой и распространением учебных материалов, менеджментом в заведениях профессионального образования. Каждая из этих организаций в любой момент готова оказать поддержку учебным заведениям, работодателям или лицам, занимающимся профессиональной подготовкой учащихся частным образом [2].

Партнерство в профессиональном образовании Великобритании – это рекомендуемая правительством Т. Блэра схема Public – Private Partnership or PPP, позволяющая колледжам заключать финансовые соглашения, направленные на улучшение условий работы и обучения, своего рода финансовые инъекции от частного сектора. С помощью этой схемы правительство предполагает до 2010 г. получить сумму в 200 бн. фунтов в качестве инвестиций в систему (The Guardian, 09.10.2007). Проблемы, связанные с возможным введением схемы PPP, обсуждаются Ассоциацией колледжей, объединяющей работников 450 колледжей страны (директоры, старшие менеджеры, администраторы и пр.). При этом считается, что, в отличие от других стран Европы, предлагаемая в Великобритании схема защищена от коррупции. Использование данной схемы несет в себе опасность передачи права управления колледжем (а также и имущества колледжа) в руки частных компаний. Эта тенденция может положить конец автономии, которую колледжи получили в 1993 г. [1].

Совет по учебным умениям (Learning and Skills Councils or LSC) ищет возможность подчинить несколько колледжей одному управляющему совету (governing body); передать ответственность за продолжение образования органам, ответственным за высшее образование или частным компаниям; организовывать специальные встречи с членами управляющих советов колледжей; приостановить полномочия директоров и смещать управляющие советы; передавать имущество колледжей, включая персонал, другим организациям (02.10.2006). Такие намерения вызывают резкие возражения со стороны профессионалов, работающих в сфере продолженного образования, которые считают, что колледжи должны сохранить свою автономию. Так или иначе, по этим важным вопросам ведется открытая дискуссия в периодических изданиях, прежде всего в газете «Гардиан».

На партнерские отношения ориентирована также организация, которая образовалась в результате слияния Британского совета и британского отдела международного совета по подготовке кадров, состоявшегося в конце 2000 года. Эта организация, в соответствии с принятой в Великобритании политикой, проводит профессиональную и техническую экспертизу в области профессиональной подготовки; стремится поддерживать качество профессиональной подготовки, развивая Реестр качества. В своей деятельности организация придерживается определенных ценностей, среди которых: приоритетность нужд международного потребителя; забота о качестве персонала, предлагаемых проектов и программ; защита репутации страны в международном сообществе; предложения эффективного обслуживания для международных партнеров и потребителей. Организация работает по всему миру – от Аргентины до Таиланда, контакты с ней поддерживаются через Британский Совет.

Одной из наиболее сложных задач, стоящих перед Правительством Великобритании, является необходимость подготовки высококвалифицированной рабочей силы из тех выпускников школ, которые не пожелали обучаться в университете (таких, по данным 2005 г., насчитывается 50%). Между тем система профессионального образования страны, как утверждают британские специалисты, является системой с низкими достижениями, мало привлекательной для учащихся в возрасте от 14 до 19 лет (думаем, это достаточно хорошо поймут их российские коллеги.) Среди причин такого положения можно назвать следующие: несмотря на проводимые реформы, набор курсов, их статус и качество программ профессионального обучения часто разочаровывает учащихся и их родителей; система современного ученичества (Modom Apprenticeships) призвана улучшить положение, но качество подготовки может быть самым разным, а набор на отдельные курсы зачастую недопустимо низкий.

Д. Миллбанд считает, что система образования детей 14-19 лет, способная реализовать эти функции, должна отвечать определенным требованиям относительно содержания профессионального образования [5]. Во-первых, необходима разработка программ, сочетающих общие положения и конкретные элементы содержания, отвечающих индивидуальным нуждам (многие программы профессионального обучения слабо мотивируют учащихся). Во-вторых, соответствие оценки цели нагрузкам на

учащихся, учителей и учебные организации. Соответствующие организации (QCA) работают над стабильностью и устойчивостью системы экзаменов, которая пытается балансировать между оценкой учения и оценкой для учения, стремится быть пригодной для самых разных учебных курсов. Не менее важно также искать ответы вопросы: соответствуют ли методы оценки целям курса; следует ли признавать учебные достижения ниже предлагаемого уровня пяти GCSEs; достаточно ли преимуществ у оценки с помощью международного бакалаврата, требующего заполнения резюме в 4000 слов; каковы должны быть частота и объем внешней оценки. В Великобритании ведутся поиски более реалистичной системы оценки достижений учащихся. В них участвуют Ассоциация попечителей (Association of Learning Providers or ALP), Инспекция обучения взрослых (Adult Learning Inspectorate or ALi), Департамент образования и умений (DfES), Совет по умениям и навыкам (Learning and Skills Council or LSC). В-третьих, присвоение квалификации как признание достижений и в то же время как стимул к дальнейшему профессиональному росту. Предполагается, что система присвоения квалификации должна не только давать заслуженную награду окончившим курсы, но и обеспечивать возможность дальнейшего профессионального продвижения [2].

Одной из инициатив правительства является организация курсов базовой подготовки (foundation degrees), на которую возлагаются большие надежды. «Эти курсы имеют реальную возможность дать ученикам именно те навыки и умения, которые в первую очередь необходимы бизнесу. Чтобы создать действительно ценные курсы, будь то академическое или профессиональное направление, колледж или университет должны понимать потребности работодателей и студентов» (D.Jones, CBI director). «Развитие курсов базовой подготовки является примером растущего сотрудничества, партнерства между работодателями, региональными агентствами развития, советами по навыкам и умениям, университетами и колледжами» (L-Beaty, HEFCE). Курсы базовой подготовки дают квалификацию в рамках высшего образования в течение двух лет, и приравниваются к двум третям степени бакалавра (полный диплом бакалавра можно получить, отучившись еще один год). Считается, что такие курсы могут привлечь ту часть молодежи, которая считает, что полный университетский курс они не осилят. Формы обучения на курсах могут быть разными, в зависимости от подхода работодателей, курсы могут быть платными или действующими в рамках государственной системы образования. Важно отметить, что мнение будущего работодателя учитывается при создании структуры курсов, в надежде, что работодатель сможет оценить ценность получаемой учащимися квалификации.

В стране принята программа «современного ученичества» (modern apprenticeships or MAs) – в высшей степени структурированные программы подготовки на рабочем месте, дополненные техническими инструкциями по развитию, распространению и совершенствованию профессиональных умений, не требующие окончания полного курса вузовского обучения. Это и система подготовки, используемая разными группами работодателей для пополнения квалифицированной рабочей силой и поддержания качества подготовки; и испытанный метод, с помощью которого добивались успеха в подготовке и переподготовке профессионалов; и система добровольной подготовки, используемая нанимателями для обучения умениям и навыкам для тех или иных профессий. К этой программе могут привлекаться молодые люди до 25 лет, желающие получить трудовую подготовку; при этом от старших студентов не предполагается требовать овладения ключевыми умениями, которые часто вызывают затруднения у младших коллег [7].

В Канаде действует Канадский форум по ученичеству, в рамках активности которого выделяются следующие приоритетные направления: поддержка развития ученичества по всей стране; поощрение молодых канадцев, впервые выбирающих профессию, требующую специальных навыков и умений; развитие информационного проекта в рамках сети Интернет – «точка контакта», что позволяет получать информацию об имеющихся возможностях для получения профессии по всей стране. При-

нят подход к ученичеству с позиций «общего ядра» профессиональной подготовки. К развитию профессионального образования в Канаде имеет отношение достаточно широкий круг участников. В каждой канадской провинции наряду с департаментом образования имеется и Департамент по профессиональной подготовке молодежи, а также ряд общественных организаций, так или иначе связанных с подготовкой профессиональных кадров. Это Совет по развитию человеческих ресурсов среди аборигенов (Aboriginal Human Resource Association), Канадский Совет директоров профессиональной подготовки (Canadian Council of Directors of Apprenticeship), Канадский конгресс труда (Canadian Labour Congress) и др.

Во Франции доступ к получению профессии с помощью программы современного ученичества (modem apprenticeship) имеет каждый молодой человек в возрасте от 16 до 26 лет. Подростки до 16 лет могут быть допущены к получению профессионального образования, если они окончили низшую ступень средней школы или проучились три года в колледже. Лица с физическими недостатками старше 26 лет также могут принимать участие в этой программе. Статистика показывает, что возраст участников программы повышается – 17,5 лет в 1997 г. и 18,3 года в 2007 г. Для реализации программы ученичества заключается контракт между работодателем и обучаемым, предусмотренный в трудовом законодательстве страны. Этот особый вид контракта на обучение может быть ограничен периодом в два месяца для обжалования в судебном порядке; по истечении этого срока контракт может быть прерван только в случае повторяющегося нарушения обязательств, неспособности обучающихся, или досрочное получение диплома. Конфликты о прекращении контракта рассматриваются в суде. Длительность контракта зависит от длительности периода обучения и обычно составляет 1-3 года, в зависимости от уровня получаемой квалификации. Учебная нагрузка в течение года обычно составляет не менее 400 часов.

Обучающийся получает практические и теоретические умения, дополняющие практическую подготовку, проводимую на предприятии. Две трети учебного плана отданы общим урокам (язык, математика, введение в экономику и менеджмент, законодательство), урокам техники (технология, черчение и пр.); треть приходится на практические занятия на предприятии. Обычно одна неделя обучения в классе сопровождается двумя неделями практики. Работодатель обязан направить поступившую на работу молодежь в Центр ученичества (CFA), дающий соответствующую подготовку в рамках заключаемого контракта. Центры ученичества представляют образовательные учреждения, возникшие благодаря соглашению либо между государством (для национальных центров), либо между региональным Советом и управляющим органом Центра, к которым можно отнести органы местной власти, профсоюз, Торговую палату, предприятие, общественное или частное учебное заведение, а также отдельное лицо.

Во Франции насчитывается 12 национальных Центров подготовки, управляющих 70 учебными образованиями, находящимися под контролем Министерства образования и Министерства сельского хозяйства (из почти 800 региональных центров 200 относятся к сельскому хозяйству). Центры получают методическую помощь со стороны Министерства образования, а также техническую и финансовую поддержку от государства или от региона (согласно заключенному соглашению). Более трех четвертей обучающихся получает подготовку в частных Центрах, принадлежащих Промышленной или Торговой палате (4 из 10 обучающихся). Общественные и частные школы, как и Центры, также могут давать профессиональную подготовку, которая организуется следующим образом: школа или центр подготовки подписывают контракт об организации единицы подготовки; те же организации образуют секцию ученичества и подписывают контракт непосредственно с Региональным Советом. Такая секция, большая часть из которых организовалась на базе лицеев, некоторые базируются в университетах, не является постоянной, она действует в период подготовки. В последнее время разрешение, выдаваемое префектом Департамента, заменено простым заявлением со стороны работодателя. Заявление включает оборудование и ис-

пользуемые технологии, условия работы, гигиену и безопасность, а также профессиональную и педагогическую характеристику руководителя подготовки. Им может быть как директор предприятия, так и служащий, который должен: а) иметь диплом, эквивалентный тому, который могут получить обучающиеся; б) иметь, как минимум, три года опыта работы в профессии. Отсутствие диплома может заменить пять лет стажа работы с минимальным уровнем квалификации.

В Австралии термин «профессиональное образование и подготовка» или VET (Vocational Education and Training) используется для обозначения системы, предназначенной для подготовки австралийцев всех возрастов для работы по найму и для совершенствования знаний и умений уже работающих людей. С конца 90-х гг. XX в. эта система принята во всех секторах образования – школьном, послешкольном и высшем. Развитие системы профессионального образования и подготовки в Австралии было вызвано значительными изменениями в техническом и профессиональном образовании в стране в ответ на требования приобретения знаний в течение всей жизни. Эта система (VET), основанная на получении компетенций в той или иной области деятельности, достаточно гибкая и позволяет использование способов получения образования на разных уровнях, в том числе и на рабочем месте. Профессиональная подготовка осуществляется на базе учебного заведения, на рабочем месте или в их комбинации. Результаты профессиональной подготовки признаны на национальном уровне. Подготовка может осуществляться в полном объеме, частично или в сочетании с работой. Прием желающих пройти курс обучения основан на наличии у будущего студента умений, позволяющих воспринять предлагаемую программу и достичь требуемого уровня достижений.

Профессиональная подготовка включает околопрофессиональный и профессиональный уровни по широкому спектру специальностей, набор специфических умений или ремесел, ассоциирующихся с традиционным ученичеством. Выделяют два направления в развитии национальной стратегии профессиональной подготовки в Австралии. Первое связано с появлением документа «Австралийская национальная стратегия в профессиональном образовании и подготовке»: по пути к вооруженной умениями стране» (Australia's National Strategy for Vocational Education and Training: Towards a Skilled Australia), второе – с документом «Национальная стратегия Австралии по профессиональному образованию и подготовке: мост в будущее» (Australia's National Strategy for Vocational Educa tion and Training: a Bridge to the Future). Цель этого документа – подготовка страны к участию в рынке труда, к получению соответствующих результатов в профессиональном обучении, увеличение инвестиций в эту область образования, максимизация его ценности.

Сегодня система профессионального образования и подготовки в Австралии рассматривается в качестве национальной системы, поддерживаемой федеральным Правительством, государствами и территориями – членами федерации и большинством промышленных организаций. Совет министерств (MTNCO) – федеральных, государств и территорий – несет ответственность за национальные цели и приоритеты, стратегическую политику и планирование, включая финансы. Федеральное Правительство посредством Департамента образования и подготовки молодежи (Department of Education, Training and Youth Affairs or DETYA) играет центральную роль в осуществлении политики в этой сфере образования, в разработке программ на национальном уровне, обеспечивая согласованность в реализации профессиональной подготовки и консультации по вопросам национального уровня. Оно осуществляет мониторинг деятельности этого сектора образования и координирует связи Федерального правительства с Советом Министров и Австралийским национальным агентством по подготовке (ANTA). Департамент также осуществляет финансирование программ подготовки, включая программы по современному ученичеству (Modern (New) Apprenticeships), по обучению английскому языку мигрантов и пр.

Правительства стран и территорий помогают в формулировании целей национальной политики и приоритетов, пользуясь участием в работе Совета министров

и подготавливая ежегодные планы, адресованные нуждам промышленности и того сообщества, на территории которого эти Правительства функционируют. Они несут ответственность за администрирование и распространение профессиональной подготовки на территориях, относящихся к их юрисдикции, отвечают по закону за обеспечение квалификации. Государства и территории распределяют общественное финансирование колледжей технического и продолженного образования и регистрируют общинные и частные организации, осуществляющие профессиональное обучение и подготовку, ответственны за управление колледжами технического образования.

Административные структуры в каждом государстве и территории различны, но обычно существует Департамент образования и подготовки с управлением или подразделением, ответственным за реализацию профессионального обучения и подготовки в рамках национальной программы (National Training Framework). Каждое государство или территория также имеет орган власти, регистрирующий все организации, занятые профессиональной подготовкой и осуществляющий мониторинг их деятельности. Отслеживается регистрация квалификаций, предусмотренных пакетом соглашений, и аккредитация курсов, где не существует соответствующего пакета, однако приняты условия в рамках всеавстралийской модели. Государства и территории несут ответственность за Новое ученичество (New Apprenticeships), могут создавать комитеты или советы, консультирующие по различным вопросам профессионального обучения.

Австралийское национальное управление профессиональной подготовки (Australian National Training Authority or ANTA), образованное в 1994 г., является законодательно утвержденным органом. Оно работает с правительствами, органами профессиональной подготовки в промышленности, а также с общественными и частными органами, обеспечивающими профессиональное обучение и подготовку на национальном уровне. Его задачей является обеспечение поддержки правительства; оно несет ответственность за национальную политику, цели и задачи профессионального образования. Управление также несет ответственность за подготовку национальной стратегии профессионального обучения, обеспечение консультаций по вопросам финансирования и распределения средств между государствами и территориями, управление и обеспечение Национальной системы подготовки, продолжающийся пересмотр политики, оценку и исследование национальных приоритетов, а также администрирование национальных программ. Управление руководит программами федерального финансирования государств и территорий, направленными на профессиональное обучение и подготовку; оно согласовывает ежегодные планы профессиональной подготовки с государствами и территориями. За Управлением надзирает Совет, который назначает Совет Министров.

Программа национальной подготовки (National Training Framework or NTF) обеспечивает единый подход к профессиональному образованию. Ключевыми элементами национальной подготовки являются Пакеты соглашений (Training Packages) и Австралийская модель признания результатов (Australian Recognition Framework or ARF), которые совместно определяют способы организации подготовки, определяют ответственных, описывают пути определения качества и пр. Пакеты соглашений были созданы с целью объединения всех компетенций, связанных с промышленностью, с соответствующими рекомендациями по оценке и получению квалификации. Эти пакеты подготавливаются Национальными консультативными органами в области промышленности, определяют результаты на выходе, которые промышленность требует от учреждений профессионального обучения; они обеспечивают организации, занятые выдачей свидетельств, инструментами, позволяющими создать свои собственные программы подготовки. Все пакеты подготовки содержат стандарты компетенции в национальной промышленности, указания по оценке, и национальные квалификации согласно Австралийской квалификационной модели. Отдельные пакеты содержат материалы по разработке учебной стратегии, оценочные материалы и материалы по профессиональному развитию.

Стандарты компетенции формируют основу Пакетов подготовки в промышленности и представляют набор широко распространенных на промышленных предприятиях компетенций, которые определяют набор умений, необходимых в данной отрасли промышленности. Каждая единица стандарта компетенции обозначает конкретное требование на том или ином рабочем месте. От стандартов компетенции требуется гибкость в применении, они должны быть детализированы в целях использования организациями, отвечающими за подготовку профессионалов. Выделяют три вида стандартов компетенции: промышленные стандарты, разработанные для отдельных видов промышленности, межпромышленные стандарты, общие для целых отраслей, и стандарты предприятий, которые можно использовать на уровне отдельного предприятия.

Национальные квалификации в пакетах профессиональной подготовки основаны на Австралийской модели квалификации (Australian Qualifications Framework or AQF), которая обеспечивает единую для страны модель профессиональных квалификаций. Австралийская модель квалификации совершенствует признание текущей компетенции, делает более гибкими пути обучения. Следуя этой модели, вознаграждают в первую очередь приобретенные умения, а не длительность или тип пройденных курсов обучения. В профессиональном обучении в качестве дипломов используют Сертификаты четырех уровней (I-IV), Дипломы и Дипломы повышенного уровнях [7].

Представляет интерес достаточно четкое разграничение ролей правительства Австралии и региональных и местных органов управления профессиональным образованием. «Правительство должно обеспечивать законодательное регулирование подготовки; поддерживать те аспекты подготовки, которые не могут быть поддержаны рыночными методами; быть уверенным в том, что молодые люди имеют доступ к необходимой в современных условиях подготовке; обеспечивай, инвестирования в профессиональное обучение и подготовку; оно должно быть уверено в том, что система профессиональной подготовки функционирует настолько эффективно, насколько это возможно. В случае необходимости оно должно вмешиваться и оказывать помощь» – считает доктор Дэвид Кемп, Министр школ и профессионального обучения и подготовки. Правительство Австралии в качестве одного из своих приоритетов объявило развитие современной системы ученичества и подготовки (Modern Australian Apprenticeship and Traineeship system), нацеленное на совершенствование всей системы профессиональной подготовки. Роль правительства в данном случае понимается более широко: оно должно поддерживать баланс между нуждами предприятий и ответственностью перед молодыми людьми, получающими профессию. Термин «ученичество» означает качественную подготовку, которая дает реальную работу. Важным элементом создания такой системы является партнерство бизнеса и общины, усиление связей между школами, системой профессиональной подготовки и рабочим местом. При этом важно учитывать интересы делового сообщества, промышленности. Промышленные предприятия привлекаются для того, чтобы определять необходимые компетенции; предвидеть потребности производства в будущем; совместно с правительством определять приоритеты и необходимую стратегию; промышленные предприятия несут ответственность за изменения на региональном уровне и на уровне своего предприятия. Партнерство между предприятиями и родителями, учебными заведениями распространяется на региональный уровень. Централизованный подход в этом случае не работает [7].

В Австралии организуются на региональном уровне советы, которые планируют трудовую подготовку и обеспечивают развитие малого и среднего бизнеса в своем регионе. Правительство стремится к созданию такой системы профессиональной подготовки, которая отвечает потребностям современной экономики страны: соответствие требованиям промышленности и количеству рабочих мест; реализация партнерского подхода на региональном и национальном уровнях; обеспечение рабочих мест для молодежи сегодня и в будущем; гибкость и простота с минимальным бюрократическим вмешательством.

Список литературы

1. Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. – Калуга, 1993.
2. Драйден г., Вос Дж. Революция в обучении / Пер. с англ. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу для высш. учеб. заведений, институтов повышения квалификации работников образования. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
5. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. – 96 с. – (Серия «Библиотека образовательных технологий»).
6. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999.
7. Papandreou A. An Application of the Projects Approach to EFL // English Teaching Forum. – 1994. – Vol.32/ – # 3. – P. 41-42.

THE PECULIARITIES OF TRAINING PEOPLE OF WORKING SPECIALTIES ABROAD

V. N. Kormakova

Belgorod State University

e-mail: kormakova@bsu.edu.ru

The article dwells on the peculiarities of management of the system of professional education and training of employees in some foreign countries. It is shown the importance and functions of social partnership of different levels in deciding the problems of youth skill training in working qualifications.

Key words: professional training of employees, the system of professional education, social partnership, social partnership in professional education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Болгова А.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Боруха С.Ю. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Верзунова Л.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Белгородского государственного университета

Горелов А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного университета

Еремкин А.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Ерошенкова Е.И. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Иванова В.К. – кандидат педагогических наук, доцент

Ирхин В.Н. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры Белгородского государственного университета

Ирхина И.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Исаев И.Ф. – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, зав. кафедрой педагогики Белгородского государственного университета

Исаева Н.И. – доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и социальной психологии, декан факультета психологии Белгородского государственного университета

Кирий Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Кондаков В.Л. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания №1 Белгородского государственного университета

Кормакова В.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, докторант Белгородского государственного университета

Кролевецкая Е.Н. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Кучерова О.Е. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Макарова Л.Н. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой общей педагогики Тамбовского государственного университета

Макотрова Г.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Пересыпкин А.П. – кандидат педагогических наук, начальник управления научно-исследовательской работы Белгородского государственного университета

Рагозина Л.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Румба О.Г. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания №1, докторант Белгородского государственного университета

Сен В.Д. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Ситникова М.И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Тарасова С.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Тонков Е.В. – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Холод В.Л. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Шаршов И.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Тамбовского государственного университета

Шеховская Н.Л. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Шилова В.С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета

Шумакова И.А. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики Белгородского государственного университета

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Уважаемые коллеги!

Материалы необходимо высылать в двух экземплярах:

- по адресу: 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85, Белгородский государственный университет;
- по электронной почте редакторам разделов: «Русская филология» – nagorny@bsu.edu.ru (Нагорный Игорь Анатольевич – заместитель главного редактора); «Романо-германская филология» – prokhorova@bsu.edu.ru (Прохорова Ольга Николаевна – заместитель главного редактора); «Методологические проблемы гуманитарных наук» и «Журналистика и связи с общественностью» – korochensky@bsu.edu.ru (Короченский Александр Петрович – главный редактор); «Педагогика» – Isaev@bsu.edu.ru (Исаев Илья Федорович – заместитель главного редактора); «Психология» – NIsaeva@bsu.edu.ru (Исаева Надежда Ивановна – заместитель главного редактора).

Ответственный секретарь серии журнала – springmil@mail.ru (Хмеленко Эмилия Владимировна); сайт журнала: http://unid.bsu.edu.ru/unid/res/pub/index.php.

Статьи, отклоненные редколлегией, к повторному рассмотрению не принимаются. Материалы, присланные без соблюдения правил, редколлегией не рассматриваются.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ ЖУРНАЛА «НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ БЕЛГУ» СЕРИИ «ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ»

Филология. Журналистика. Педагогика. Психология

В материалы включается следующая информация:

1) УДК научной статьи;
2) аннотация статьи (не более 1200 знаков);
3) ключевые слова;
4) сведения об авторах (Ф.И.О., должность с указанием места работы (без сокращений), ученая степень, ученое звание, почтовый адрес, адрес электронной почты (если имеется), контактные телефоны);

на русском и английском языках

5) внешняя рецензия доктора наук (для аспирантов и кандидатов наук);
6) текст статьи;
7) ссылки.

на русском языке

Технические требования к оформлению текста

1. Текст набирается в Microsoft Word 2000/2003. Лист – А4. Без переносов.
2. Поля:
- правое – 1,5 см;
- левое – 3,0 см;
- нижнее – 2,0 см;
- верхнее – 2,0 см.
3. Шрифт:
- гарнитура: текст – **Georgia**; УДК, название, ФИО автора – **Impact**;
- размер: в тексте – **11 пт**; в таблице – **9 пт**; в названии – **14 пт.**
4. Абзац:
- отступ 1,25 мм, выравнивание – по ширине;
- межстрочный интервал – одинарный.

5. Ссылки:

- номер ссылки размещается в квадратных скобках перед знаком препинания (перед запятой, точкой);
- нумерация – автоматическая, сквозная;
- текст сноски внизу каждой страницы;
- размер шрифта – 10 пт.

6. Объем статей: до **8 страниц** (**Georgia, 11 пт).**

7. Формулы набираются в «Редакторе формул» Word, допускается оформление формул только в одну строку, не принимаются формулы, выполненные в виде рисунков, формулы отделяются от текста пустой строкой.

8. Требования к оформлению статей, таблиц, рисунков приведены в прил. 1, 2, 3.

Приложение 1. Оформление статьи

УДК 808.2-318+802.0-318

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНАЯ ДИХОТОМИЯ ЗНАКОВ ЯЗЫКА И РЕЧИ[1]

Н. Ф. Алефиренко

Белгородский государственный университет

e-mail: alefirenko@bsu.edu.ru

Вопреки принятой в современной лингвистике знаковой теории языка в статье предлагается решение одной из важнейших проблем теоретического языкознания: разграничение знаков языка и знаков речи. Методологической основой такого разграничения служит концепция языка как явления психики и опирается на дихотомию «язык – речь».

Ключевые слова: язык, речь, знак, функции языка и речь, когнитивно-дискурсивная деятельность.

Если исходить из основного положения дихотомии языка и речи, утверждающего, что единицы речи объективируют (реализуют) единицы языка, будет уместно, как мне представляется, использовать данную аксиому во благо развития современной лингвосемиотической теории. Кстати, не лишним было бы упомянуть, что, пожалуй, впервые идею о целесообразности различения знаков языка и знаков речи высказал Ф.Ф. Фортунатов…

COGNITIVE-DISCURSIVE DICHOTOMY OF LANGUAGE AND SPEECH SIGNS

N.F. Alefirenko

Belgorod State University

e-mail: alefirenko@bsu.edu.ru

Contrary to the present-day sign theory in linguistics in the article it's proposed a solution for one of the principal issues of theoretical linguistics: distinction between language signs and speech signs. Methodologically this distinction is based on the assumption that language is a mental phenomenon and it is rested upon language/speech dichotomy.

Key words: language, speech, sign, language and speech functions, cognitive-discursive activity.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алефиренко Н.Ф. – профессор кафедры русского языка и методики преподавания Белгородского государственного университета, доктор филологических наук.

[1] Работа выполнена в рамках научной программы внутривузовского гранта БелГУ.

Приложение 2. Оформление таблиц

1. Каждая таблица должна быть пронумерована справа, иметь заголовок, расположенный по центру над таблицей.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

2. Таблицы не должны выходить за границы полей страницы слева и справа.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

3. Если таблица располагается на двух страницах, ее столбцы должны быть пронумерованы на каждой новой странице так же, как на первой.

Таблица 1

Рейтинговая оценка ЦФО за 1999-2004 гг.

Регионы	1999 г.	2000 г.	2001 г.	2002 г.	2003 г.	2004 г.	В среднем за	
							1999-2001 гг.	2002-2004 гг.
1	2	3	4	5	6	7	8	9
РФ	1,3222	1,5091	1,3470	1,4661	1,5940	1,6954	1,3928	1,5852
ЦФО	1,5028	1,9389	1,7210	1,6149	1,6888	1,6930	1,7209	1,6656

Таблица, расположенная на первой странице.

Продолжение табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Белгородская обл.	1,2620	0,4169	2,2612	1,0176	1,2012	0,6413	1,3134	0,9534
Брянская обл.	0,9726	0,4817	0,5612	1,8653	0,9064	1,6898	0,6718	1,4872

Таблица, расположенная на следующей странице.

Приложение 3. Оформление графических объектов

1. Изображение каждого графического объекта должно иметь номер и заголовок, расположенные под рисунком по центру.

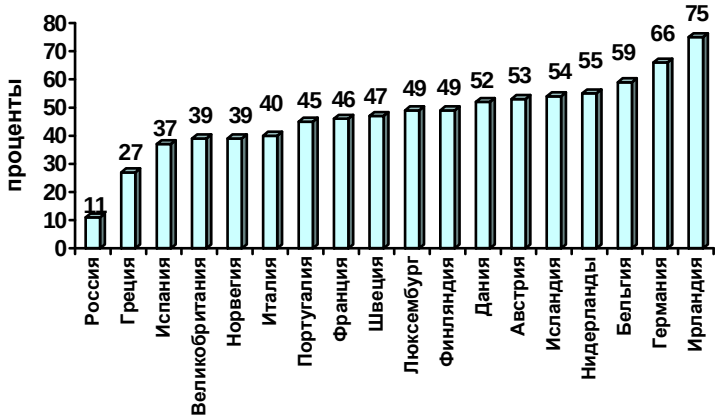

Рис. 1. Уровень активности медиапотребителей в России, странах ЕС, Норвегии, Исландии

2. Изображение графического объекта должно быть в виде рисунка или сгруппированных объектов.

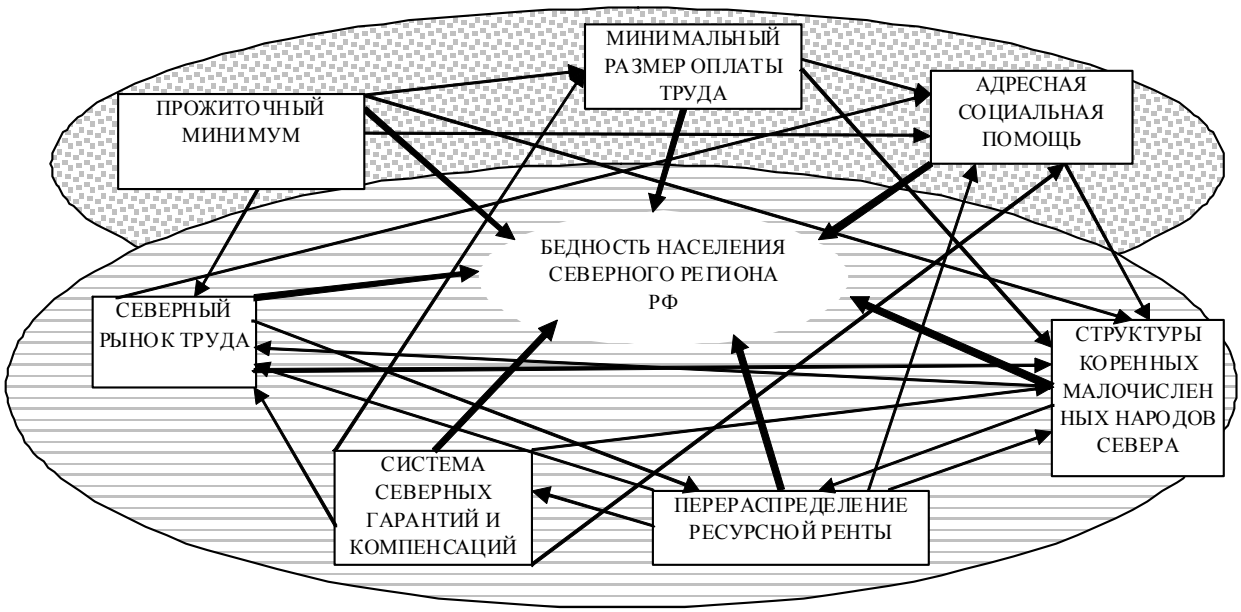

Рис 2. Институциональная среда существования бедности населения северного региона России

3. Изображение графического объекта не должно выходить за пределы полей страницы.

4. Изображение графического объекта не должно превышать одной страницы.