

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 4 (18)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2011

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY

№ 4 (18)

**Published since 2007
Quarterly**

**Moscow
2011**

Редакционный совет:

Рябов В.В. председатель	ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Геворкян Е.Н. заместитель председателя	проректор по научной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Атанасян С.Л.	проректор по учебной работе ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, профессор
Русецкая М.Н.	проректор по инновационной деятельности ГОУ ВПО МГПУ, доктор педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И. главный редактор	доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор
Вачкова С.Н. заместитель главного редактора	кандидат педагогических наук, доцент
Амонашвили Ш.А.	доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО
Богуславский М.В.	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Воропаев М.В.	доктор педагогических наук, профессор
Веракса Н.Е.	доктор психологических наук, профессор
Данилюк А.Я.	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО
Зиновьева Т.И.	кандидат педагогических наук, доцент
Козлова С.А.	доктор педагогических наук, профессор
Курочкина И.Н.	доктор педагогических наук, доцент
Коньшева Н.М.	доктор педагогических наук, профессор
Приходько О.Г.	доктор педагогических наук, профессор
Резаков Р.Г.	доктор педагогических наук, профессор
Романова Е.С.	доктор психологических наук, профессор
Фельдштейн Д.И.	доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО
Ямбург Е.А.	доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Пимчев С.П.* Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы»: прогностический анализ инновационного опыта 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Факторович А.А.* Преподаватель вуза как гарант качества образования 17
- Коджастирова Г.М.* Педагогическая антропология как учебная дисциплина 25

Психология

- Чекалина А.А.* Профессиональные события в жизненных сценариях женщин-учителей 35

Теория и практика обучения и воспитания

- Жадько Н.В.* Проектный подход как технологическая основа разработки концепции тренинга 45
- Невдах С.И.* Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых 56
- Вачкова С.Н.* Управление формированием уклада школы в информационно-коммуникационных средах 63

История педагогического и психологического образования

- Рябов В.В.* История московского образования 74

Специальная педагогика и специальная психология

Киселева Н.Ю. Когнитивно-коммуникативные нарушения
в структуре дислексии учащихся общеобразовательной школы 86

Страницы молодых ученых

Чурилова Е.Е. Проявление монологичности и диалогичности
в личных дневниках девушек 94

Сломянская Н.Е. Диагностика пунктуационных умений
первоклассников в период обучения грамоте 103

Верещагина Л.М. Возрастные особенности утомления младших
школьников 110

Вершинина Н.А. Теоретические подходы и современные
концепции разработки содержания образования 118

Аннотации и ключевые слова 127

**Авторы «Вестника МГПУ» серии «Педагогика и психология»,
2011, № 4 (18)** 134

Требования к оформлению статей 138

CONTENTS

Pedagogical Education

- Pimtchev S.P.* «Moscow Teacher of the Year» Professional Contest:
Forecasting Analysis of Innovatory Activity 8

Problems of Professional Training

- Faktorovich A.A.* The University Lecturer as a Guarantor of Education
Quality 17
- Kodzhaspirova G.M.* Pedagogical Anthropology as an Academic Subject 25

Psychology

- Chekalina A.A.* Professional Events in Life Scripts of Women-teachers 35

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Zhadko N.V.* Project Approach as a Technological Basis for Training
Conception Development 45
- Nevdakh S.I.* Polysubject Interaction Development in Educational
Environment of Institution of Additional Adult Education 56
- Vachkova S.N.* Management of School Set-up in Information
and Communications Environments 63

History of Pedagogical and Psychological Education

- Ryabov V.V.* History of Education in Moscow 74

Special Pedagogy and Special Psychology

- Kiselyova N.Yu.* Cognitive-communicative Disorders in Dyslexia
Structure of 5th–7th Class Students (Comprehensive Schools) 86

Young Scientist's Pages

<i>Churilova E.E.</i> Monologue and Dialogue Displays in Personal Diaries of Girls of Adolescent till Pre-adult Age	94
<i>Slomyanskaya N.E.</i> Diagnostics of First Formers' Punctuation Knowledge and Skills in Writing and Reading Learning Period.....	103
<i>Vereshchagina L. M.</i> Age-specific Features of Primary-school Pupils' Exhaustion.....	110
<i>Vershinina N.A.</i> Theoretical Approaches and Modern Concepts in Educational Content Development	118

Abstracts and Keywords	127
-------------------------------------	-----

MCPU Vestnik. Series «Pedagogic and Psychology». 2011, № 4 (18) / Authors	134
--	-----

Style Sheet	138
--------------------------	-----

С.П. Пимчев

**Профессиональный конкурс
«Учитель года Москвы»:
прогностический анализ
инновационного опыта**

Развитие образования — многофакторный процесс. Существуют формы, где такое развитие организуется специально (например, экспериментальная деятельность), а есть формы, где это происходит опосредованно, однако и они по своему смыслу должны преследовать ту же цель — развитие образования. К последним относится проведение профессиональных конкурсов, в частности конкурса «Учитель года Москвы». Охарактеризуем Конкурс как способ развития столичного образования, говоря академическим языком, как форму инновационной деятельности.

На наш взгляд, с этой точки зрения особенность Конкурса заключается, прежде всего в выявлении инновационных элементов *содержания образования*, его *методов* и *организационных форм* (то, что и составляет, собственно говоря, развитие), когда *непосредственным* и *полноценным* их разработчиком выступает учитель. Учитель как разработчик, как творческий работник, даже как исследователь, аналитик, побеждая в Конкурсе, утверждает в таком качестве, перенося эту логику в образовательный процесс и превращая тем самым в разработчиков, творцов, исследователей своих учеников. По моему мнению, победителями в Конкурсе должны быть *новаторы* в подлинном смысле этого слова — не только состоявшиеся специалисты-мастера, освоившие теоретическое содержание предмета преподавания, сформировавшие самостоятельное педагогическое мировоззрение, владеющие методами и формами образования (это основа). Хотелось бы видеть в них *авторов*, создавших оригинальные подходы к решению проблем профессиональной деятельности, для которых Конкурс — своеобразная опытная площадка для предъявления своих *идей* и *находок* общественности, их публичной проверки на истинность, защиты и, если надо, продвижения. Общение с участниками различных педагогических конкурсов, другими учителями показывает, что творческий

педагогический потенциал, несмотря на известные трудности, по-прежнему очень высок. Существуют действительно интересные идеи, но они недостаточно осмыслены и проявлены, действительно оригинальный педагогический опыт, но он не структурирован и методически не описан, действительно свежие находки, но они не сформулированы. Поэтому остаются в латентном, скрытом состоянии чаще всего навсегда. Благодаря Конкурсу они могут привлечь к себе общественное внимание, добиться общественного признания, получить моральное одобрение и материальную поддержку. Стратегия профессионального конкурса «Учитель года Москвы» видится именно такой. Её концептуальные, методологические основания, апробация систематически представляются педагогическому сообществу в альманахе «Профессиональный конкурс “Учитель года Москвы”» [2–6]. Такой анализ — необходимое условие концептуального осмысления и организационного развития и самого Конкурса, и сферы образования. Считаю нужным приглашать к анализу тех, кто в разных ипостасях в нём участвует: учителей, руководителей образования разного уровня, методистов, учёных, членов жюри. В какой мере профессиональный конкурс «Учитель года Москвы» осуществляет эту миссию? Что получается? Что это дало и самому Конкурсу, и развитию образования Москвы? Что не получается и почему? Что предлагается?

Итак, главное — инновационность, выходящая за рамки привычной педагогической деятельности, инновационная педагогическая деятельность. Теория инновационной деятельности разрабатывается уже в течение 100 лет. Напомним только её родоначальников: М.И. Туган-Барановский, Н.Д. Кондратьев, Й. Шумпетер, П.А. Сорокин [8: с. 18–24]. Начавшись с экономики, в наше время анализ инноваций охватывает практически все виды человеческой деятельности, включая сферу образования. Основное: новое знание, на основе которого создан новый продукт, услуга. Обратим внимание, что в контексте инновационной деятельности имеется в виду не академическая, научная новизна, а новизна относительная — именно относительно обычной («рутинной») деятельности субъекта (например, учителя). Разумеется, если учитель выходит соревноваться на профессиональный конкурс, то относительность (то есть масштаб) такой новизны должна быть выше — как минимум чтобы её признали члены жюри. Масштабность авторской (именно авторской) педагогической разработки может быть различна: от отдельных элементов педагогической деятельности и образовательного процесса до законченных образовательных моделей и авторских образовательных систем. Чтобы стать победителем, надо показать большую оригинальность и значимость разработки!

Проблема заключается в том, что в рамках профессионального конкурса как создаются благоприятные условия для проявления педагогом собственного инновационного потенциала, так и складываются известные ограничения. В числе благоприятных условий находится прежде всего необходимость и возможность для педагога переосмыслить свой профессиональный опыт через призму предъявляемых критериев оценки, представить его по некоторой форме (включая основной вид деятельности — урок), ситуации состязания и интенсивного профессио-

нального и личностного общения (мобилизующих, стимулирующих творчество), моральное одобрение и материальное поощрение, общественное внимание и возможность заявить о себе и своих достижениях, а также проблемах. В числе ограничений: большое число участников и сжатый регламент (препятствующий педагогу сосредоточиться, а жюри — разглядеть его инновационный потенциал), новизна ситуации и её требований (а времени для адаптации не хватает), недостаточность опыта мыслить критериально (и так же представлять свой опыт на суд жюри более точно). Расхождения между названными сторонами конкурсного процесса не позволяют проявиться инновационному потенциалу педагогов как можно полнее. Проблему можно раскрыть более предметно, опираясь на анализ типичных ошибок:

– отсутствие *инновационной идеи* или её неявная, скрытая или чрезмерно абстрактная формулировка, или же трафаретность педагогической идеи;

– недостаточная *наступательность* и *доказательность* позиции участника (во многом связанная с отсутствием идеи, но не только с этим). Внешне в поведении преобладает стилистика, которую можно образно назвать как «Меня пригласили на экзамен», а надо бы: «Я знаю, как решать проблему»;

– слабая *полнота* и *структурность* представляемого опыта (опять из-за отсутствия главной идеи). Предлагаемые для ознакомления материалы нередко описательные, внутренне не связанные, рыхлые — как каждый в отдельности, так и по отношению друг к другу. Тогда как каждая форма прохождения по Конкурсу (с момента подготовки документов) должна раскрывать основную идею с той или иной стороны — одну идею, главную, а не разные;

– дефицит *опыта анализа* собственной деятельности, что затрудняет адаптацию к конкурсным заданиям (чем их заполнить?), точность и быстроту реакции на возникающие ситуации. Этот недостаток наиболее явно отражается в небольшом, как правило, числе публикаций, особенно в официальных и авторитетных научно-методических и методических изданиях, что сегодня трудности для автора не представляет;

– полная *социальная индифферентность*, закрытость по отношению к *социальным проблемам*. Между тем, чтобы быть услышанным, понятым, принятым экспертами различной специализации и — шире — получить общественный резонанс (к чему Конкурс стремится), важно сказать о том, что волнует всех, продемонстрировать, как социальная по характеру проблема решается (смягчается) образовательными средствами (что не только возможно, но и необходимо по определению);

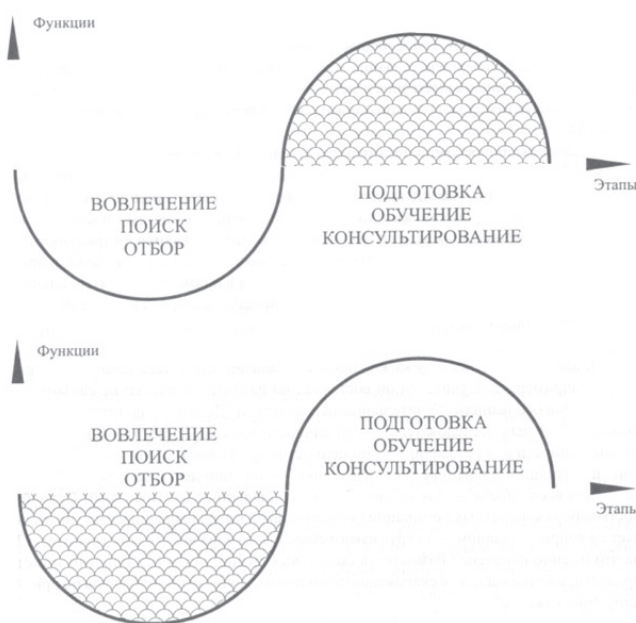
– недостаточная *восприимчивость* к новым идеям, новой информации, их творческой переработке, интерпретации в рамках своей профессиональной картины мира в ходе самого Конкурса, особенно когда буквально «золотыми» идеями, предложениями делятся квалифицированные эксперты (уникальная возможность именно в Москве) [7].

Повышая научную, методологическую квалификацию, педагог более грамотно, строго, логично, точно анализирует опыт, развивает его, оформляет

в виде концептуальной идеи. Доказать педагогическую целесообразность и оригинальность такой идеи в ходе Конкурса — значит не только апробировать, поправить, но и заявить, привлечь к своему опыту общественное внимание. Не к себе как к персоне, у которой будет публичный портрет, а к конкретным достижениям, даже, возможно, открытиям, к новой педагогической стилистике, выбивающейся из жвачки main stream'a. Однако в ходе самого Конкурса преодолеть названные затруднения не представляется возможным в силу уже отмеченных его организационных особенностей!

Центром педагогических конкурсов и управления проектами МИОО в совместной аналитической работе с окружными методическими центрами в 2001 г. были предложены и опубликованы основные концептуальные положения, рассматривавшие Конкурс как форму инновационной деятельности [2]. В тот период её главной целью представлялось повышение социального и профессионального статуса учителя. Структура Конкурса виделась в два этапа, каждому из которых присущи соответствующие функции: I этап — собственно сам городской Конкурс до финала включительно, II этап — подготовка и участие московского победителя в общероссийском финале (см. схему 1). Характер организации городского Конкурса мог иметь два варианта — с акцентом в приложении усилий на первом (верхняя часть схемы) либо на втором (нижняя часть) этапе. В первом случае Конкурс развивался бы по линии натаскивания, «репетиторства», второй путь в большей мере ориентировал организаторов на поиск талантливых учителей на начальном этапе. Разумеется, предпочтение отдавалось второму варианту. Причём изначально социальная проблематика педагогической деятельности рассматривалась как приоритет, и делалось всё возможное для роста «удельного веса» социального контекста в педагогическом анализе.

Схема 1



Очень быстро представление о цели Конкурса заметно расширилось — её главным содержанием стало определение именно инновационных элементов педагогической деятельности (значение социального контекста специально подчёркивалось) [4]. Именно это представление о цели получило дальнейшее развитие и усложнилось, а представление о структуре обогатилось третьим этапом (см. схему 2). Расширился круг авторов — участников анализа, для них разработан и проведён специальный учебный курс по обучению научному анализу, сочетавший очную и дистанционную форму обучения. Главные акценты: корректное определение темы, аналитический стиль текста, интенсивное индивидуальное взаимодействие научного руководителя проекта и конкретного автора.

Схема 2



На III этапе (после окончания Всероссийского конкурса) к анализу приглашались все участники Конкурса (включая его организаторов, а также учителя — победители и лауреаты предыдущих лет). Основным предметом анализа — инновационные элементы педагогической деятельности. Всем авторам обеспечивалась необходимая научно-консультационная поддержка. Материалы публиковались в научно-практическом альманахе «Профессиональный конкурс “Учитель года Москвы”». Необходимость III этапа (фактически на следующий учебный год после городского Конкурса) обуславливалась тем, что на предыдущих этапах, в силу их организационной загруженности, времени и сил для глубокого анализа проделанной работы практически не было, а на следующий год это уже можно было сделать относительно спокойно и полно. Таким образом, сложилась инновационная модель организации конкурса «Учитель года Москвы» как способа:

- повышения социального и профессионального статуса учителя;
- повышения общепедагогической квалификации учителя;
- определения инновационных элементов педагогической деятельности;
- освоения учителем опыта и методов научного анализа.

Каковы «точки роста» Конкурса как формы инновационной деятельности?

Проблемная ситуация. Перегрузка в работе — основная черта педагогической деятельности сейчас, что закономерно ведёт к постепенному падению её качества: глубине и осмысленности проработки учителем учебного материала, освоению и включению в образовательный процесс нового, уменьшению времени на работу с учениками, особенно индивидуальную, просто формальному отношению к текущим, но на самом деле важным вопросам. Если в этой плоскости для учителя ничего не сделать и главное достижение образовательных результатов видеть преимущественно в изошрённых тестах и ужесточении аттестационных процедур, вся образовательная конструкция только напряжётся, но — не поменяется. В чём корень? Если на самого учителя смотреть как на *объект* управленческой, организационной или научной деятельности, а не как на их *цель* или *субъект*, замечательными будут только программы развития и отчёты по развитию, но не само развитие. Личностное развитие учителя как средство развития ученика, развитие ученика через развитие учителя — основные тезисы, на наш взгляд, для модернизации образования. Учитель — творец, создатель и выдумщик. Но не на уровне клоуна, а в качестве современного интеллектуала.

Учитель как субъект развития образования реализуется в педагогическом творчестве, педагогическом поиске, которые происходят в разных формах, по разным направлениям и в разных условиях. Надо выбирать главное, тем более в условиях перегрузки и ограниченности материальных средств. Полагаю, что стержнем творчества и поиска должна стать научная подготовка педагога, прежде всего повышение его общенаучной квалификации. На прочной научной базе педагог может самостоятельно и обоснованно проектировать, создавать важнейшие средства своей деятельности — элементы содержания образования и способы организации образовательного процесса. Пожалуй, выполнение такой роли — одно из современных требований к учителю. Названные вопросы — основной предмет педагогического исследования и одновременно главные составляющие собственно процесса развития образования. Опираясь на научную картину мира, педагог осмысленно относится к педагогическим новшествам, предлагаемым извне, рационально оценивает их целесообразность и при необходимости присоединяет к своему инструментарию. Обоснованный профессиональный анализ требуется педагогу при решении серьёзных педагогических проблем, с которыми он сталкивается один на один и за решение которых несёт основное бремя ответственности. Причём такие проблемы ещё необходимо правильно выявить и квалифицировать, потому что это проблемы ребёнка и подростка, живущего и развивающегося в мире, в котором даже взрослые потеряли себя. Нигде и никто нашего учителя этому специально не обучал. Зато его под видом «инноваций» не-

редко вынуждают следовать всяким модным педагогическим «штучкам», не прошедшим проверку временем и опытом, сита общественной экспертизы.

Классический результат исследовательской деятельности — защита диссертации на соискание учёной степени кандидата наук. Все, кто связан с подготовкой научных кадров, согласятся со мной, что качество диссертационных исследований значительно снизилось, цена диссертаций девальвировалась, их содержание часто становится надуманным, выводы натянутыми, новизна и практическая значимость неубедительны, сами они нередко похожи на увеличенные в объёме дипломные работы студентов, а не на самостоятельно выполненные педагогические исследования. Мне кажется, было бы целесообразным градуировать научную подготовку по уровням, введя, скажем, официальную степень педагога-исследователя. По сути, её соискатель должен будет пройти тот же путь, что и соискатель кандидатской степени, только в сжатой по содержанию концентрической форме и таким же образом защитить свой исследовательский проект. Появился бы психологически значимый, более реальный промежуточный и в то же время законченный результат на пути личного профессионального роста педагога. Его можно было бы учитывать при аттестации. Этим решением мы в несколько раз увеличим количество педагогов, занятых исследованием, так как приблизим цель. И разумеется, получаемый исследовательский результат рассчитан на продолжение, для которого станет опорой.

Широко распространённой практикой поддержки педагогического творчества стали гранты и участие в профессиональных конкурсах. Они, разумеется, имеют важное значение, но существенно не меняют сути дела с точки зрения развития образования, поскольку на «выходе» мы не получаем в законченном виде авторских педагогических разработок, их аналитических описаний, отличающихся логической строгостью, проблемностью, новизной. Для педагога это не вина, а беда, поскольку такие понятия, как проблема и новизна — суть содержание специальной научной подготовки, которую педагог, как правило, не имел возможности прежде приобрести. Представляется, практический результат был бы более значим, если бы победители (например, профессионального конкурса «Учитель года Москвы», Гранта Москвы) получали право очного обучения в аспирантуре с последующим выходом на защиту диссертации или как минимум годичной стажировки с целью написания книги (или же получения «степени» педагога-исследователя, о возможности которой только что сказано). Само же обучение в аспирантуре или стажировку необходимо организовать при ведущей, известной своими научными традициями научно-педагогической школе или привлекая авторитетных учёных. Получив время для творческого анализа проблемы, педагог не только подготовит текст (диссертации или книги), но разработает курс повышения квалификации по данной проблеме для других педагогов. Без такого рода «бонуса» гранты и конкурсы не имеют законченного характера и выступают преимущественно формой материального поощрения, не реализуя полностью своего потенциала.

Определяя предмет исследования, необходимо «семь раз подумать». В данном случае, на мой взгляд, педагог-исследователь должен заниматься, как говорят, прикладной проблемой (но на прочной теоретической базе), нацеливаясь на обязательное получение весомого практического результата. Это позволит избежать исследовательских работ, созданных в жанре «для всех времён и народов», и предлагать конкретные обоснованные и апробированные решения *вопросов жизни* нашего российского и московского человека.

При ограниченных материальных ресурсах научный анализ становится уникальным источником развития, потому что человеческое творчество бесконечно. Посредством анализа выявляются потенциальные, скрытые от внешнего наблюдения, тревожащие проблемы, а также исследуются ресурсы и методы, применение которых может дать больший эффект (включая экономию), чем материальные инвестиции. Организация очной аспирантуры или стажировки московских учителей выгодна, поскольку не приходится оплачивать проживание; кроме того, только сохраняя заработную плату, без привлечения дополнительных финансовых средств, при квалифицированном научном руководстве можно получить научно-методический результат высокого уровня и реальной практической значимости.

Чтобы у педагогической общественности не возникало ненужных подозрений в том, что такая творческая командировка педагога — в действительности скрытая форма «каникул» для «своих», соискателям и стажёрам необходимо отчитаться серией научных публикаций, а в конце учебного года провести открытую городскую научно-практическую конференцию с трансляцией в Интернет.

Порой можно слышать скептические высказывания, что учитель в силу ряда каких-то причин не может писать научные статьи. Это несколько высокомерное заблуждение. Анализ, проводимый учителем, носит иной характер: своим источником и одновременно целью он должен иметь социальную и образовательную практику. Достаточный опыт работы автора в качестве научного руководителя исследовательских проектов педагогов показывает, что для их результативной организации необходимо в совокупности обеспечить как минимум:

- правильную постановку педагогической проблемы учителем;
- опору на анализ индивидуального педагогического опыта;
- учёт особенностей научного сопровождения поисковой, исследовательской деятельности учителя;
- нацеленность на получение конкретного педагогического результата на научной основе.

Содержание образования как педагогический феномен и как педагогическая категория вполне адекватно может модифицировать «взрослую» цель с точки зрения логики образовательного процесса и воспитывать наших школьников и студентов, ориентируясь на данный приоритет. Педагог, получив опыт научного анализа, перейдя сам на более высокий уровень педагогического мышления, по-другому построит образовательный процесс, естественным для себя образом


внесёт в него необходимые и универсальные элементы науки, научного творчества, исследования как «точки роста» для своих учеников [1].

Литература

1. Пимчев С. Даёшь педагога исследователя! / С. Пимчев // Учительская газета. – 2010. – № 46. – 16 ноября.
2. Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы». Идеология. Политика. Практика / Отв. ред. С.П. Пимчев. – М.: МИПКРО, 2001. – 91 с.
3. Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы». Концептуальный и прикладной анализ / Науч. ред. С.П. Пимчев. – М.: МИОО, 2010. – 159 с.
4. Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы». Пионерские идеи, подходы, методы для столичного образования / Отв. ред. С.П. Пимчев. – М.: МИОО, 2003. – 132 с.
5. Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы»: школьный урок для постновой эры (урок как социальный проект) / Науч. ред. С.П. Пимчев, Л.А. Савинкова. – М.: МИОО, 2004. – 128 с.
6. Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы». Я учусь Будущему / С.П. Пимчев, А.С. Сиденко. – М.: МИОО, 2005. – 71 с.
7. Савинкова Л.А. Педагогическая разведка / Л.А. Савинкова, С.П. Пимчев // Учительская газета. – 2007. – № 45. – 6 ноября.
8. Яковец Ю.В. Эпохальные инновации XXI века / Ю.В. Яковец. – М.: Экономика, 2004. – 444 с.

Literatura

1. Pimchev S. Dayosh' pedagoga issledovatelya! / S. Pimchev // Uchitel'skaya gazeta. – 2010. – № 46. – 16 noyabrya.
2. Professional'ny'j konkurs «Uchitel' goda Moskvyy». Ideologiya. Politika. Praktika / Otв. red. S.P. Pimchev. – M.: MIPKRO, 2001. – 91 s.
3. Professional'ny'j konkurs «Uchitel' goda Moskvyy». Konceptual'ny'j i prikladnoj analiz / Nauch. red. S.P. Pimchev. – M.: MIOO, 2010. – 159 s.
4. Professional'ny'j konkurs «Uchitel' goda Moskvyy». Pionerskie idei, podxody', metody' dlya stolichnogo obrazovaniya / Otв. red. S.P. Pimchev. – M.: MIOO, 2003. – 132 s.
5. Professional'ny'j konkurs «Uchitel' goda Moskvyy»: shkoly'ny'j urok dlya postnovoj e'ry (urok kak social'ny'j proe'kt) / Nauch. red. S.P. Pimchev, L.A. Savinkova. – M.: MIOO, 2004. – 128 s.
6. Professional'ny'j konkurs «Uchitel' goda Moskvyy». Ya uchus' Budushhemu / S.P. Pimchev, A.S. Sidenko. – M.: MIOO, 2005. – 71 s.
7. Savinkova L.A. Pedagogicheskaya razvedka / L.A. Savinkova, S.P. Pimchev // Uchitel'skaya gazeta. – 2007. – № 45. – 6 noyabrya.
8. Yakovecz Yu.V. E'poxal'ny'e innovacii XXI veka / Yu.V. Yakovecz. – M.: E'konomika, 2004. – 444 s.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

А.А. Факторович

Преподаватель вуза как гарант качества образования

Качество высшего образования сегодня напрямую зависит от качества профессиональной деятельности современного преподавателя вуза. Самые безукоризненные образовательные стандарты, совершенные образовательные программы не обеспечат ожидаемого уровня качества подготовки выпускников, если их будут реализовывать недостаточно компетентные или не заинтересованные в качестве и результативности своего труда преподаватели.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения требуют внесения серьезных изменений не только в *содержание* высшего образования, но и в *организацию образовательного процесса* в вузе. Этим определяется ряд новых качественных характеристик профессиональной деятельности преподавателя. Компетентностный характер современных образовательных стандартов разрушает несколько устойчивых стереотипов:

- задача преподавателя вуза — транслировать научную информацию и проверять качество ее воспроизведения студентами;
- преподаватель автономен в выборе содержания, методов и средств обучения, оценочных средств, проверяющих учебные достижения студентов;
- и обучение, и контроль его результатов сосредоточены «в одних руках»; преподаватель, ведущий ту или иную дисциплину, сам формирует содержание оценочных средств и проводит промежуточную аттестацию.

Раскроем подробнее приведенные положения.

Компетентностный подход, ставший методологическим основанием современного образования, меняет его цели. Традиционным критериям качества образования — объему знаний, умений и навыков, оцениваемому по количеству часов студенческой нагрузки, придается промежуточный, учетный характер. Основопологающим критерием качества становится *профессиональная компетентность* выпускника. Этот заход для многих университетов — вещь совершенно новая: он требует от вузов, считающих себя только «поставщиками знаний», кон-

кретных движений в сторону объективной оценки качества своей «продукции» — образовательных достижений выпускников, а также качества собственного, обычно совершенно «непрозрачного» процесса обучения.

Задача, которая сегодня поставлена перед вузами, — не просто передавать определенный объем научных знаний, а формировать такую образовательную среду, которая бы способствовала личностно-профессиональному развитию обучающихся. Результаты образования, регламентированные ФГОС, представляют собой совокупность общекультурных и профессиональных компетенций. Они предполагают готовность к решению профессиональных задач с использованием имеющегося научно-практического потенциала. Компетентный человек сможет продуктивно действовать и в нестандартной ситуации, когда он не обладает конкретным знанием, умением, алгоритмом деятельности. Он сам способен разработать необходимый способ действия. Компетентностный подход не отрицает знаний, но акцентирует внимание на способности личности их осознанно перестраивать и применять в новых условиях. Формирование компетенций требует использования преимущественно деятельностных технологий обучения. Речь идет об использовании активных методов обучения, организации системы самостоятельной работы студентов, создании и апробации различных моделей общения обучающихся к исследовательской и проектной деятельности.

Компетентностно ориентированное образование усиливает *интегративные* тенденции в образовательном процессе вуза. Реализация новых образовательных стандартов — это серьезный научно-педагогический проект, основанный на творческом взаимодействии, работе команд преподавателей, причем не только на привычном кафедральном, но и на межкафедральном уровне. Компетенцию невозможно «закрепить» за отдельной дисциплиной или отдельным преподавателем. Обеспечить овладение студентом той или иной компетенцией возможно только в результате согласованных действий, постоянного партнерства всех преподавателей вуза. Такое взаимодействие основано на четком видении не только общей цели (она зафиксирована стандартом), но и путей ее достижения.

В современных условиях преподаватель должен выстраивать партнерские отношения не только со своими коллегами, но и, что особенно важно, с обучающимися. Одна из особенностей ФГОС ВПО третьего поколения — их студентоцентрированный характер. Они предусматривают возможности построения индивидуальных образовательных маршрутов, предполагают активное включение студентов в проектирование образовательных траекторий. Решение таких задач невозможно без пересмотра принципов взаимодействия в системе «преподаватель – студент».

Включение перечня общекультурных компетенций в требования к результатам освоения образовательных программ свидетельствует о понимании того, что качество образования несводимо только к конкретным учебным достижениям или освоенным профессиональным умениям. В очередной

раз мы признаем, что качество образования без нравственной составляющей личности невозможно. В связи с этим особое значение приобретает личность педагога, поскольку именно он оказывает непосредственное воспитывающее влияние на обучающихся, именно он создает условия, необходимые для формирования нравственных качеств, которые служат фундаментом профессиональной культуры выпускника. В связи с этим принципиальным становится вопрос о готовности преподавателя высшей школы к осуществлению целенаправленной воспитательной деятельности, к построению педагогического общения со студентами.

Формирование общекультурных компетенций нельзя обеспечить *локальными* воспитательными мероприятиями. Сегодня формируется новое понимание воспитания в профессиональном образовании. Оно должно приобрести *сквозной* характер и реализовываться через:

- содержание обучения (актуализация проблем профессиональной этики в программах дисциплин и модулей);
- выбираемые формы и методы работы (совместная исследовательская деятельность преподавателя и студента как действенное средство воспитания ценностного отношения к профессии, осознания ее социальной значимости);
- организацию работы на практике (здесь прежде всего формируется ответственное отношение к результатам своего труда, дисциплинированность, заинтересованность в развитии профессиональных компетенций, понимание перспектив развития профессии и своей роли в этом процессе).

Обновление образовательных *целей* предполагает и обновление *дидактического инструментария*. Одна из серьезных проблем заключается в том, что существующие учебники и учебные пособия уже не отвечают в полной мере требованиям стандартов третьего поколения. Перед преподавательским сообществом стоит задача подготовки нового поколения учебников, соответствующих компетентностной модели образования. В связи с этим возрастают требования к качеству не только научной, но и научно-методической работы преподавателей.

Переход к двухуровневому образованию предполагает разные модели преподавательской деятельности на разных уровнях высшего образования. Бакалавриат рассматривается сегодня как вариант массового высшего образования. Соответственно, мы должны быть готовы к усложнению контингента обучающихся. Среди студентов могут оказаться те, кто недостаточно подготовлен к вузовским формам обучения. В связи с этим преподавателям будет необходимо оказывать постоянную методическую поддержку студентам, пересматривать методы обучения, дифференцировать требования. В то же время магистерский уровень предусматривает акцент на формировании исследовательских компетенций студентов. Необходимо обоснованно выбирать такие формы обучения, которые позволят этими компетенциями овладеть.

Не менее сложной задачей, чем формирование компетенций, выступает их *оценивание*. Новые результаты образования требуют новых форм и мето-

дов контроля. Совершенно очевидно, что традиционные экзамены, предполагавшие устные ответы на вопросы, скорее, способны проверить качество памяти выпускников, а не качество их профессиональной подготовки. Не всегда и выпускные квалификационные работы давали достоверную информацию о готовности вчерашних студентов к началу самостоятельной профессиональной деятельности, поскольку не все темы проектов и исследований, выполнявшихся выпускниками, были направлены на решение значимых для науки или профессии проблем. Соответственно, сегодня востребованы и новые принципы формирования, и новое содержание оценочных средств.

Кроме того, расширение социального партнерства в образовании предполагает развитие системы независимой оценки качества высшего образования. Привычная модель совмещения субъекта преподавания и субъекта оценивания в одном лице утрачивает доверие. Однако независимой оценка учебных достижений должна быть не только в период итоговой аттестации, но и на протяжении всего обучения в вузе. Это означает, что целесообразно разделить функции обучения и функции оценивания его результатов по отношению к каждому преподавателю.

В нашей традиционной практике оценивает тот, кто учил: качество освоения той или иной дисциплины устанавливает читавший ее преподаватель, он же формирует содержание оценочных средств; качество освоения образовательной программы в целом — вуз, который эту программу реализовывал. Показательно, что фактически сам вуз и присваивает профессиональную квалификацию выпускникам. Такая процедура оценивания уже давно не вызывает доверия, поэтому она должна измениться.

Помимо преподавателя, читавшего тот или иной курс, результаты его освоения должен оценивать независимый эксперт. Его проверка может как распространяться на всех студентов, так и охватывать случайную выборку обучающихся. Такая практика давно используется европейскими вузами. Так, например, в Манчестерском университете все контрольные работы, включая экзаменационные, студенты выполняют только письменно, поэтому становится возможной их двойная и тройная проверка: сначала она осуществляется преподавателем, ведущим курс, затем — еще одним преподавателем этого же факультета, потом — еще и внешним экзаменатором, представляющим другой университет и независимым от первых двух. Внешняя проверка, как правило, бывает выборочной, но внешний экзаменатор вправе затребовать и все работы, поэтому само наличие института внешних экзаменаторов, перекрестной экспертизы «держит в тонусе» первых двух преподавателей, если они дорожат своей репутацией. В Манчестерском университете и результаты освоения программы, и ее содержание, и методы обучения, и главное — способы и инструменты проверки учебных достижений разрабатываются специальной программной командой, поэтому качество контрольно-измерительных материалов ни у кого не вызывает вопросов. Международный опыт может стать полезным для нас, поскольку позволяет ре-

шать проблему валидации результатов подготовки выпускников вузов. В то же время адаптация этого опыта предполагает методическую и психологическую готовность преподавателей.

Таким образом, особенностями педагогической деятельности в вузе на современном этапе являются:

- изменение целей — от трансляции информации к созданию образовательной среды развития личности будущего профессионала;
- интегративный характер, направленность на формирование не знаний, а ключевых компетенций студентов;
- актуализация задач профессионального воспитания, личностно-профессионального развития обучающихся;
- создание адекватного вызовам времени методического сопровождения образовательного процесса: учебной литературы, образовательных технологий, оценочных средств и др.

Соответственно, одной из первостепенных задач управления качеством образования в вузе становится задача управления качеством педагогической деятельности преподавателя, создания таких условий, при которых преподаватель будет развиваться непрерывно и как представитель науки, и как педагог, воспитатель, образец профессиональной культуры. Какими могут быть управленческие действия, способствующие решению таких задач? Прежде всего они должны быть направлены на *повышение мотивации* к совершенствованию профессионально-педагогического мастерства и *обеспечение условий* для приращения профессиональных компетенций, необходимых современному преподавателю вуза.

В первую очередь необходим пересмотр содержания и форм организации повышения квалификации преподавателей. Как это ни парадоксально, но в течение последних десятилетий ни у кого не было реальной заинтересованности в повышении квалификации. В условиях отсутствия конкуренции (преподавательская деятельность сегодня мало привлекательна) и вознаграждения преподаватель утрачивает стремление к профессиональному развитию. Необходимость решения материальных проблем вынуждает совмещать сразу несколько работ, что не может не отражаться на качестве их выполнения. Подобная ситуация не только не отвечает современному этапу модернизации высшего образования, но даже ставит под сомнение достижение поставленных целей.

Повышение квалификации должно утратить формальный характер, его следует рассматривать как подготовку преподавателей к реформированию и модернизации высшего образования, как механизм формирования новых компетенций преподавателя высшей школы. Среди наиболее актуальных отметим:

- проектирование образовательного процесса на уровне отдельной дисциплины, цикла дисциплин, образовательной программы в целом;
- участие в разработке компетентностной модели выпускника; паспортов и программ формирования компетенций; состава, основного содержания

и содержательно-логических связей учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, практик, научно-исследовательских работ, входящих в образовательную программу вуза;

– организацию воспитания в процессе обучения и выбор средств оценивания его результатов;

– построение процесса обучения на основе современных образовательных технологий, применение активных методов обучения;

– организацию научно-исследовательской деятельности студентов как части научно-исследовательской деятельности самого преподавателя, кафедры и т.д.;

– участие в формировании банка современных оценочных средств для проведения промежуточных и итоговых комплексных испытаний выпускников;

– написание или участие в написании учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям компетентного подхода.

Образовательные программы, которые осваивают педагоги с целью повышения квалификации, должны приобрести четкую нацеленность на результат. Соответственно, содержание таких программ должно определяться профессиональным стандартом современного преподавателя высшей школы, а в условиях его отсутствия — подробно прописанными требованиями к уровню квалификации и компетентности педагога, способного работать по новым образовательным программам. Также важно, чтобы в основу выбора содержания программ повышения квалификации закладывался принцип индивидуализации обучения, означающий построение индивидуальной траектории из предлагаемой системы курсов, модулей, варьирование их последовательности, свободу в выборе времени, темпов и режима (очного или дистанционного) обучения.

С учетом принципов ориентации на результат, индивидуализации и модульности построение системы повышения квалификации может опираться на следующий алгоритм:

– выделение основных видов деятельности современного преподавателя вуза и обеспечивающих их профессиональных компетенций;

– диагностика проблем преподавателей, выявление «дефицитов» профессиональных компетенций, необходимых для организации образовательного процесса, обеспечивающего ожидаемое качество подготовки;

– выбор содержания и форм курса повышения квалификации.

Одна из оптимальных форм повышения квалификации, соответствующая реалиям времени, — работа в творческой группе, проектной команде, направленная на постоянное совершенствование качества образовательного процесса. Такая деятельность обладает большим консолидирующим и эвристическим потенциалом, поскольку обеспечивает взаимопомощь, взаимоконтроль, передачу опыта молодым преподавателям, совместное решение профессиональных задач. К сожалению, совершенствование профессионально-педагогической деятельности сегодня крайне редко становится предметом приложения коллективных усилий, почти не вовлекается в сферу сотрудничества пре-

подавателей, хотя именно творческое взаимодействие преподавателей вуза (и внутри-, и межкафедральное) позволит решить как минимум две важные задачи управления качеством образования: во-первых, такое взаимодействие формирует педагогическую элиту, во-вторых, оно способствует созданию и укреплению корпоративной культуры.

Корпоративная культура преподавателя объединяет его с коллегами по работе; регулирует отношения со студентами; способствует быстрому получению и обмену достоверной информацией; позволяет безболезненно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям внешней среды; придает общий смысл деятельности педагогического коллектива; формирует имидж вуза. От уровня сформированности корпоративной культуры зависит, станет ли миссия вуза миссией каждого преподавателя или останется всего лишь выражением позиции руководства.

Культура такой сложной организации, как вуз, не может быть гомогенной, она дифференцируется на ряд субкультур, однако есть одно ценностное основание, которое может стать интегрирующим фактором. Системообразующей ценностью каждого преподавателя не может не быть качество подготовки студентов, производное от качества его труда. Если такая установка отсутствует в ценностной иерархии педагога, то говорить о качестве образования в высшей школе бессмысленно и никакие самые совершенные системы менеджмента качества, учитывающие мировой опыт и сертифицированные отечественными или европейскими агентствами, ничего не изменят. Если же качество профессионально-педагогической деятельности становится ядром системы ценностей преподавателя, то формируется команда профессионалов, которые непрерывно заботятся о повышении квалификации, мотивированы на совершенствование качества образования, ориентированы на лидерство в профессии и разделяют ответственность за достижение корпоративных целей.

Управление на основе ценностного подхода с позиций формирования корпоративной культуры, культуры качества исключает ситуацию, при которой инициатива качества спущена сверху. Такая стратегия может быть реализована только через построение партнерских отношений в вузе и переосмысление роли лидерства. Оно необязательно должно связываться только с вузовским менеджментом. Совместная работа преподавателей, направленная на совершенствование содержания и форм обучения, позволит выявлять и поддерживать истинных лидеров — тех сотрудников, которые могут служить ролевыми моделями для других членов организации. Выделяя таких людей как образцовых работников, административные структуры побуждают остальных преподавателей следовать их примеру. Задача должностных лиц заключается в том, чтобы четко различать тех сотрудников, которые только внешне декларируют солидарность с культурными ценностями организации, и тех, кто глубоко их разделяет и четко следует им в своем поведении. Для этого необходим скрупулезный и объективный анализ результатов труда каждо-

го преподавателя и установление соответствия морального и материального вознаграждения сотрудника достигнутым им результатам.

Сегодня в высшей школе не существует развитой системы мотивационного подкрепления собственно преподавательских усилий и достижений. Увеличение заработной платы — это необходимая защитная мера, но выглядит она «наивной» с точки зрения мотивационной динамики личности. Необходимо способствовать появлению новых «участков» приложения активности и творческих возможностей преподавателей, обеспечивать устойчивое отношение к качеству педагогической деятельности как ключевой ценности образовательного процесса, обязательному условию его совершенствования, фактору, определяющему формирование достижения ожидаемого качества высшего образования.

Поддержку преподавателя в освоении новых компетенций, управление качеством его деятельности следует рассматривать как ключевой фактор качества высшего образования на современном этапе его развития и условие успешной реализации компетентностного подхода.

Г.М. Коджаспирова

Педагогическая антропология как учебная дисциплина

Педагогическая антропология, становясь самостоятельной отраслью научного знания, только тогда начнёт эффективно влиять на профессиональное становление будущего учителя, когда займёт своё достойное место в системе обучения студентов психолого-педагогических специальностей. Иными словами, педагогическая антропология должна сформироваться как учебный предмет в системе профессионального образования. Процесс этот в последние годы идёт, несмотря на то, что в учебные планы образовательных учреждений системы профессионального педагогического и психологического образования педагогическая антропология пока вводится довольно осторожно.

Впервые в нашей стране вопрос о всеобъемлющем изучении человека будущим учителем был поставлен основателем отечественной педагогической антропологии К.Д. Ушинским. Достигать целостного знания о человеке воспитуемом, по мнению К.Д. Ушинского, «было правильнее устройством особых факультетов», которые К.Д. Ушинский предлагал называть педагогическими или антропологическими, целью которых должно было быть «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» [22: с. 15]. Говоря об устройстве педагогических («антропологических») факультетов, он считал, что прежде, чем приступить к изучению педагогики как собрания правил педагогической деятельности, педагог должен овладеть хотя бы основами наук, изучающих человека [22: с. 22]. Как известно, ни идея разработки педагогической антропологии, ни тем более создание антропологических факультетов не получили поддержки в тот период. О необходимости научной подготовки педагогов и устройстве для этого педагогических или антропологических факультетов позднее высказался П.Ф. Каптерев. Опровергая мнение современников, которым мысль К.Д. Ушинского об устройстве педагогических факультетов казалась излишним требованием, он писал о том, что обширные требования относительно подготовки педагогов вполне отвечают обширности и важности педагогического дела. Поставить педагогическую науку и подготовку учителей на твердую почву возможно, по мнению П.Ф. Каптерева, только тогда, когда педагогика будет опираться на антропологические науки, а будущие педагоги будут серьезно и обстоятельно изучать человека во всех отношениях, свойствах и проявлениях. Однако и тогда эта идея не получила развития. Процесс становления педагогической антропологии как научной отрасли знания и учебного предмета начался лишь с её возрождения в конце XX столетия. Одним из первых

о необходимости антропологизации педагогического образования стал писать В.А. Слостенин. По его мнению, антропологический подход выступает системообразующим фактором педагогического образования, которое должно быть направлено на становление духовно развитой культурной личности учителя, обладающего целостным гуманистическим мировоззрением.

Педагогическая антропология с этого периода разрабатывается, с одной стороны, как объект исследования, в частности, В.Б. Куликовым, который подходит к ней как к особому направлению в западноевропейских гуманитарных исследованиях, в основе которых лежит синтез теоретико-педагогического, философско-антропологического и человековедческого знания.

С другой стороны, в частности Б.М. Бим-Бадом, она рассматривается в контексте самостоятельной отрасли науки об образовании, призванной дать целостное и системное знание о человеке, воспитываемом и воспитывающим, обобщающей различные знания о человеке в аспекте воспитания и обучения. Б.М. Бим-Бад говорит о необходимости возрождения педагогической антропологии в России, видит в ней системную, специфически педагогическую по предмету и методам отрасль науки, пронизывающую собой все главы и разделы педагогики и ее фундамент. Исследователи, рассматривающие ее в контексте педагогики, как основание педагогической теории и практики, систему получения научно-педагогических знаний о человеке (А.Я. Данилюк, Г.М. Коджаспирова, Л.М. Лузина и др.), считают целесообразным адаптировать педагогически-антропологические знания в учебную дисциплину.

Первым этапом становления педагогической антропологии как учебной дисциплины считается период с 1992 года, когда были предприняты первые попытки введения в учебные планы высших учебных заведений курса «Педагогическая антропология», до 2000 года, когда учебный курс педагогической антропологии был включен в федеральный образовательный стандарт по ряду педагогических специальностей. Этот период характеризуется поиском форм, методов преподавания, разработкой задач и подходов к содержанию курса.

В 2000 году «Педагогическая антропология» введена в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальностям «Педагогика» и «Социальная педагогика». В программу подготовки педагогов-психологов включена «Психолого-педагогическая антропология». С этого времени начинается более широкая разработка программ педагогической (психолого-педагогической) антропологии на основе предложенного стандарта, что можно считать вторым этапом в процессе становления данного учебного предмета.

Примерным учебным планом по специальности «Педагогика» предусмотрено, что изучаться педагогическая антропология как дисциплина предметной подготовки будет после того, как изучены философия, общие основы педагогики, история образования и педагогической мысли, общая психология, возрастная анатомия, физиология и гигиена, возрастная психология. То есть

изучение педагогической антропологии должно стать логическим завершением в изучении комплекса дисциплин, изучающих человека.

Минимум содержания курса педагогической антропологии установлен в Государственном образовательном стандарте. Он примерно одинаков для специальностей «Социальная психология», «Педагогика», «Педагогика и психология» и включает рассмотрение педагогической антропологии как отрасли человековедения, историю развития педагогической антропологии в России и за рубежом, обоснование предмета, целей и задач педагогической антропологии, целостного взгляда на человека как предмет педагогической антропологии в контексте пространства и времени бытия человека, специфики взаимодействия человека с пространством его бытия, в контексте развития человека и в контексте взаимодействия человека и культуры. В разных вузах на данную дисциплину выделяют от 70–150 до 450 часов.

Первый курс педагогической антропологии был введен в Российском открытом университете в 1992 году на психолого-антрополого-педагогическом факультете. Автором программы курса был ректор университета Б.М. Бим-Бад. В Томском педагогическом университете Л.К. Рахлевская разрабатывает программу по психолого-педагогической антропологии и системе целостной психолого-антропологической подготовки будущих педагогов и психологов. Л.К. Рахлевская считает, что предметный (нецелостный) подход к психолого-педагогической подготовке студентов, ориентированный на предметное дробление дисциплин, при отсутствии целостного подхода к изучению человека, его психики и взаимосвязи душевного и физического, несостоятелен. Необходима «целостная фундаментальная учебная дисциплина психолого-антрополого-педагогического профиля, преемственно решающая задачи развития, воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, использующая теории и технологии самопознания. Содержание указанной дисциплины будет определяться областью целостного человекознания, а также включать обучение культуре внутреннего мира человека и культуре взаимодействия с окружающим миром» [16: с. 4].

В 1995 году программа курса по педагогической антропологии была составлена в Московском государственном лингвистическом университете коллективом кафедры психологии и педагогической антропологии под руководством доктора психологических наук, профессора Н.Н. Нечаева. В Удмуртском государственном университете на факультете социальной работы антропологическая подготовка студентов стала осуществляться в рамках учебного курса «Педагогическая антропология» и спецкурсов «Биографический метод в практике социального педагога», «Психология и педагогика судьбы», разработанных Г.Е. Соловьевым.

Свою модель психолого-педагогической подготовки будущего педагога предложили В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. Они исходили из того, что в системе антропологически ориентированных наук об образовании главное место должно принадлежать психологии, дающей педагогу знания о развитии человека и о специфике педагогического руководства этим развитием. Психологическое

образование педагога должно быть максимально профессионально ориентированным, то есть психология должна стать составной частью педагогической антропологии. Систему общего психологического образования в педагогическом вузе должен составлять курс «Основы психологической антропологии», включающий в себя учебные дисциплины «Введение в психологию субъективности», «Развитие субъективности в онтогенезе», «Становление субъективности в образовании». В.И. Слободчиковым и Е.И. Исаевым разработана программа курса «Основы психологической антропологии».

Г.Б. Корнетов считает, что педагогическая антропология как учебная дисциплина может представлять из себя, во-первых, учебный курс, раскрывающий антропологические основания образования человека с точки зрения анализа взаимодействия биологических и социокультурных предпосылок, условий и детерминант процессов воспитания и обучения, ориентированный на реализацию известного тезиса К.Д. Ушинского, согласно которому воспитать человека во всех отношениях можно, только изучив его во всех отношениях. В этом случае, пишет Г.Б. Корнетов, речь идет преимущественно об антропологии педагогической, то есть о научном основании осмысления и решения проблем образования человека. Педагогическая антропология как специальная дисциплина направлена на решение задач профессиональной подготовки педагога, который должен иметь глубокие и полные знания о человеке, а будучи вовлеченным в педагогические отношения, становится воспитанником и воспитателем, учителем и учеником. Во-вторых, курс педагогической антропологии может интерпретироваться как помогающий самоопределению человека, познанию им своей природы, собственного «Я», механизмов осуществления себя как индивида, личности и индивидуальности, как телесного, душевного и духовного существа, пониманию им проблем собственного развития, путей и способов их решения, роли и места механизмов педагогической регуляции в этих процессах. В этом случае курс педагогической антропологии приобретает прежде всего общеобразовательное значение, помогая студентам в их самопознании, в осмыслении факторов, условий, движущих сил их развития, в решении проблем собственной жизни.

Государственный образовательный стандарт определил основные аспекты этого курса, но их раскрытие немногочисленными пока авторами пособий по педагогической антропологии (Б.М. Бим-Бад, И.А. Бирич, Г.М. Коджаспирова, В.И. Максакова, Л.К. Рахлевская, Ю.И. Салов, Ю.С. Тюнников и ряд др.) осуществляется исходя из собственных авторских представлений и понимания. Б.М. Бим-Бад целью данного курса считает историческое и теоретическое введение обучающихся в современную научную дискуссию о человеке, раскрытие проблем и методов этой науки, снабжение содержательным материалом для развития профессионального мышления будущих педагогов.

Л.К. Рахлевская придерживается мнения, что курс психолого-педагогической антропологии «сумеет повернуть направление в изучении человековедения от привычных способов философствования, от сухой теоретической

рассудочности к экзистенциальным, гуманитарно-ценностным проблемам жизненного мира человека, с тем, чтобы облегчить ему выработку духовной ориентации в поисках смысла жизни и своего назначения» и предлагает ввести в педагогических вузах целый комплекс антропологических наук с первого года обучения [16: с. 22].

В.И. Максаква рассматривает необходимость изучения педагогической антропологии в широком аспекте перестройки самой парадигмы высшего образования в направлении обращённости специалиста на собственную человеческую сущность и умения относиться к другим людям и к себе как к целостному человеку, а не только как к исполнителю профессиональных функций.

В своеобразной и интересной книге И.А. Бирич «Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию)» автор в обращении к читателям пишет: «Наша глобальная нелюбовь к детям обернулась небывалыми размерами гуманитарной катастрофы в мире. Вот почему проблемы образования и гуманной педагогики вырастают сегодня до масштабов спасения жизни на планете» [2: с. 14]. Столь же значимо и серьёзно определены цели и задачи психолого-педагогической антропологии В.Б. Куликовым, Ю.И. Саловым и Ю.С. Тюнниковым [18: с. 16].

В одной из первых программ по педагогической антропологии, составленной Б.М. Бим-Бадом, содержание курса педагогической антропологии включает в себя «Введение», в котором определяются предмет, проблемы и методы педагогической антропологии, и три основных раздела. В первом разделе — «Человечество: воспитание человека обществом и общества человеком» — предполагается изучение исторических процессов, природы и типов общностей, сущности общественного познания и сознания, раскрывается место человека в историческом процессе и в различных общностях, определяется зависимость общественного бытия от характера образования и зависимость образования от характера общественного бытия.

Второй раздел посвящен личности и вопросам воспитания человека человеком. В нем раскрываются проблемы жизни человека как экзистенциальной реальности, проблемы нормы и патологии личности, ее содержания и направленности. Рассматриваются движущие силы развития личности как взаимодействие внешних и внутренних факторов реализации человека. Изучаются управление и самоуправление развитием личности, ее природа, виды и типы.

Третий раздел — «Человековедение: мнение и знание» — связан с изучением различных аспектов антропологического знания. В нем предполагается рассмотрение истории и теории педагогической антропологии как самостоятельной области теоретических и прикладных исследований, логики антропологического обоснования и антропологических разделов различных педагогических наук. Изучать эту дисциплину он считал возможным только на старших курсах, так как педагогическая антропология опирается на достаточно серьёзный общий фундамент философских, психолого-педагогических, социальных знаний.

Курс педагогической антропологии, предложенный В.И. Максаковой, включает в себя шесть основных тем: 1) введение в педагогическую антропологию; 2) человек как предмет педагогической антропологии; 3) развитие человека в пространстве и времени; 4) культура как антропологический феномен; 5) воспитание как антропологический процесс; 6) система педагогических взглядов К.Д. Ушинского.

Курс Н.Н. Нечаева служит примером объединения программ по общей, возрастной, педагогической и социальной психологии и педагогики и состоит из двух частей: психологические основы педагогической антропологии и педагогические основы педагогической антропологии. В первую часть включены разделы, раскрывающие основы общей психологии, элементы возрастной, педагогической и социальной психологии, во вторую — часть разделов и тем, составляющих содержание общей педагогики и теории образования. С учетом целевой направленности курса во многие разделы программы включены вопросы, связанные с проблемами психологии речи и развития различных видов познавательной и речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Г.Е. Соловьев делит свой курс педагогической антропологии на две части. Изучая первую часть курса, студенты должны познакомиться с основными проблемами и методами педагогической антропологии, направлениями исследований в отечественной и зарубежной науке. Он включает в себя определение предмета и методов педагогической антропологии, историю педагогической антропологии в России и на Западе. Во второй части рассматриваются вопросы, касающиеся конкретных проблем педагогической антропологии: жизненный путь человека как предмет педагогической антропологии, проблема общения и взаимодействия людей, проблема ценностей и вопросы ценностного воспитания, религиозно-философская интерпретация проблем воспитания и образования, проблема страха в контексте педагогического взаимодействия, телесность человека как педагогическая проблема, проблемы полового воспитания, роль стыда и вины в процессе воспитания, особенности взаимодействия с агрессивными детьми. Г.Е. Соловьев считает, что содержание второй части может варьироваться в зависимости от специальности, уровня подготовки и интересов студентов.

Интересен, но очень обширен курс педагогической антропологии, разработанный под руководством Л.Л. Редько в Ставрополе. Курс педагогической антропологии обобщает систему учебных курсов образовательной области «Педагогика». Основная цель курса — подготовка специалистов-гуманитариев определенных областей, обладающих основательной методологической подготовкой в сфере современного гуманитарного знания. Приоритет методологической подготовки — антропологический подход как наиболее актуальный и перспективный. Главный принцип образовательного курса — не столько обучение конкретным дисциплинам, сколько ориентация на методологическую и историко-научную рефлексия.

Предполагается, что специалисты, ориентирующиеся в методологических стратегиях смежных гуманитарных дисциплин, способны:

- проблемно мыслить;
- по-новому тематизировать собственное предметное поле;
- осознанно подходить к выбору исследовательских стратегий;
- устанавливать междисциплинарные контакты на основе определенных методологических и теоретических предпосылок.

Данный вариант программы курса «Педагогическая антропология» представляет собой синтез положений, закономерностей, выводов из многих областей человекознания, имеющих непосредственное отношение к профессиональной деятельности будущего педагога, объединяя и обобщая их в единое целое. В нем реализованы профессиональный и общеобразовательный подходы к отбору содержания курса. В целом курс выходит далеко за рамки стандарта и включает в себя три раздела, содержащих 16, 32 и 26 тем соответственно. Первый раздел — «Общие основы педагогической антропологии»; второй — «Антрополого-педагогические закономерности жизнедеятельности и развития ребёнка»; третий — «Антропология деятельности и становления личности педагога». Курс рассчитан на студентов 4–5 курсов и продолжающих обучение в рамках данной программы аспирантов.

Вызывает глубокое уважение такая основательная проработка курса, однако в нём практически повторяются многие вопросы из возрастной и педагогической психологии, из общей педагогики и профессиональной педагогики, что вряд ли целесообразно.

В последние пять лет появились новые учебные пособия по педагогической (психолого-педагогической) антропологии. Кроме ставропольского коллектива можно назвать таких авторов, как Н.И. Лифинцева, Г.М. Коджаспирова, Н.М. Преснякова, Е.А. Савченко и др. Названные авторы раскрывают разрабатываемый ими курс в соответствии со стандартом, но в содержании тем представлена авторская позиция по их интерпретации.

В пособии Г.М. Коджаспировой педагогическая антропология представлена следующим содержанием. В первой главе «Человек как предмет изучения и понимания» анализируется понятие «человек» и его интерпретация, история становления антропологического принципа научного познания, антропологический принцип в современном познании. Педагогическая антропология и история её становления — вторая глава. В ней даётся характеристика педагогической антропологии как отрасли научного знания и методологии педагогики, история развития педагогической антропологии за рубежом и в России, показана роль педологии в истории педагогической антропологии.

В следующей главе «Антропологическое понимание культуры» рассматривается взаимодействие и взаимообусловленность образования и культуры, культура — образование — человек. «Индивид, индивидуальность, личность» — глава, посвящённая психологическому обоснованию педагогиче-

ской антропологии. Не считая, что педагогическую антропологию надо сводить к психологии, как это делают многие авторы, однако чётко понимая, что говорить о педагогической антропологии вне и без опоры на психологию, тем более на психологию личности невозможно. Далее в следующей главе даётся характеристика детства в современном мире и особенности возрастной педагогики и психологии. Последняя глава посвящена обоснованию антропологических моделей и технологий образования.

Сравнение содержания программ по педагогической антропологии с требованиями государственного стандарта показывает, что все они в основном соответствуют требованиям стандарта и даже предлагают расширенное содержание курса. Подходы к содержанию у всех авторов различны. Б.М. Бим-Бад и Г.Е. Соловьев предлагают изучение проблем педагогической антропологии в социально-историческом аспекте. В.И. Максакова, Г.М. Коджаспирова, Н.И. Лифинцева выстраивают курс педагогической антропологии как интеграцию полученных студентами знаний по психологии, философии, культурологии, педагогике. Л.К. Рахлевская, уделяя основное внимание вопросам самопознания в процессе изучения педагогической антропологии, переносит акцент на собственно антропологию и психологию. Программа Н.Н. Нечаева представляет собой объединение содержания курсов общей, возрастной, педагогической психологии и педагогики.

Авторский опыт преподавания педагогической антропологии свидетельствует, что, несмотря на очевидность сложности её усвоения на младших курсах, именно на младших курсах в большинстве случаев эта дисциплина и изучается. В результате курс выступает не как системообразующий и обобщающий, а лишь как общеобразовательный, к усвоению которого студенты младших курсов не подготовлены. Введение педагогической антропологии на 1–2-м курсах не позволяет полноценно реализовать заложенный в данную дисциплину профессиональный образовательный потенциал и девальвирует учебный предмет в глазах студентов, которым очень трудно воспринимать основные идеи дисциплины без необходимой базы знаний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что педагогическая антропология в настоящее время действительно приобретает определённую структуру, содержание, методические подходы, развивается как учебная дисциплина, но этот процесс идёт излишне медленно и очень далёк от завершения.

Литература

1. *Бим-Бад Б.М.* Изучение людей как воспитателей и воспитуемых / Б.М. Бим-Бад // Вестник УРАО. – 2002. – № 3. – С. 3–15.
2. *Бирич И.А.* Философская антропология и образование (на путях к новому педагогическому сознанию) / И.А. Бирич. – М.: МГПУ; Жизнь и мысль, 2003. – 269 с.
3. *Ильяшенко Е.Г.* Становление педагогической антропологии как учебной дисциплины / Е.Г. Ильяшенко // Вестник УРАО. – 2002. – № 3. – С. 37–67.

4. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
5. *Коджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
6. *Козырева О.А.* Категории психолого-педагогической антропологии / О.А. Козырева. – Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2008. – 207 с.
7. *Котова И.Б.* Педагогическая антропология в процессе обретения дисциплинарного статуса / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов // Известия РАО. – 1999. – № 3. – С. 10–22.
8. *Корнетов Г.Б.* Антропологический контекст интерпретации историко-педагогического процесса / Г.Б. Корнетов // Вестник УРАО. – 2002. – № 2. – С. 67–79.
9. *Лифинцева Н.И.* Психолого-педагогическая антропология: учеб. пособие / Н.И. Лифинцева; под ред. В.А. Слостёнина. – Курск: КГУ, 2004 – 206 с.
10. *Лузина Л.М.* Теория воспитания: философско-антропологический подход / Л.М. Лузина. – Псков: ПГПИ, 2000. – 186 с.
11. *Максакова В.И.* Педагогическая антропология / В.И. Максакова. – М.: Академия, 2004. – 204 с.
12. *Орлов А.Н.* Педагогическая антропология как условие целостного изучения личности / А.Н. Орлов // Образование в информационном обществе. – Бийск, 2000. – С. 150–161.
13. Педагогическая антропология: программа учебной дисциплины / Под ред. Н.Н. Нечаева. – М.: МГЛУ, 2001. – 21 с.
14. Педагогическая антропология / Под ред. Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова, Е.Г. Пономарева. – Ставрополь: Бюро новостей, 2007. – 177 с.
15. *Преснякова Н.М.* Психолого-педагогическая антропология / Н.М. Преснякова. – Воронеж: ВГПУ, 2008. – 107 с.
16. *Рахлевская Л.К.* Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика) / Л.К. Рахлевская. – Томск: ТГПУ, 1997. – 159 с.
17. *Савченко Е.А.* Психолого-педагогическая антропология / Е.А. Савченко. – Брянск: РИО БГУ, 2007. – 358 с.
18. *Салов Ю.И.* Психолого-педагогическая антропология / Ю.И. Салов, Ю.С. Тюников. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2003. – 254 с.
19. *Слостёнин В.А.* Антропологический подход в педагогическом образовании / В.А. Слостёнин // Народное образование. – 1994. – № 9–10. – С. 124–126.
20. *Слободчиков В.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
21. *Соловьёв Г.Е.* Антропологическая подготовка педагога: учебно-метод. маг-лы / Г.Е. Соловьёв. – Ижевск: ИГПИ, 2000. – 187 с.
22. *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 тт. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1989. – 526 с.

Literatura

1. *Bim-Bad B.M.* Izuchenie lyudej kak vospitatelej i vospituemy'x / В.М. Bim-Bad // Vestnik URAO. – 2002. – № 3. – С. 3–15.

2. *Birich I.A.* Filosofskaya antropologiya i obrazovanie (na putyax k novomu pedagogicheskomu soznaniyu) / I.A. Birich. – M.: MGPU; Zhizn' i my'sl', 2003. – 269 s.
3. *Il'yashenko E.G.* Stanovlenie pedagogicheskoy antropologii kak uchebnoj discipliny' / E.G. Il'yashenko // Vestnik URAO. – 2002. – № 3. – S. 37–67.
4. *Kapterev P.F.* Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya / P.F. Kapterev; pod red. A.M. Arsen'eva – M.: Pedagogika, 1982. – 704 s.
5. *Kodzhaspirova G.M.* Pedagogicheskaya antropologiya / G.M. Kodzhaspirova. – M.: Gardariki, 2005. – 287 s.
6. *Kozy'reva O.A.* Kategorii psixologo-pedagogicheskoy antropologii / O.A. Kozy'reva. – Novokuzneck: KuzGPA; MOU DPO IPK, 2008. – 207 s.
7. *Kotova I.B.* Pedagogicheskaya antropologiya v processe obreteniya disciplinarnogo statusa / I.B. Kotova, E.N. Shiyarov // Izvestiya RAO. – 1999. – № 3. – S. 10–22.
8. *Kornetov G.B.* Antropologicheskij kontekst interpretacii istoriko-pedagogicheskogo processa / G.B. Kornetov // Vestnik URAO. – 2002. – № 2. – S. 67–79.
9. *Lifinceva N.I.* Psixologo-pedagogicheskaya antropologiya: ucheb. posobie / N.I. Lifinceva; pod red. V.A. Slastyonina. – Kursk: KGU, 2004. – 206 s.
10. *Luzina L.M.* Teoriya vospitaniya: filosofsko-antropologicheskij podxod / L.M. Luzina. – Pskov: PGPI, 2000. – 186 s.
11. *Maksakova V.I.* Pedagogicheskaya antropologiya / V.I. Maksakova. – M.: Akademiya, 2004. – 204 s.
12. *Orlov A.N.* Pedagogicheskaya antropologiya kak uslovie celostnogo izucheniya lichnosti / A.N. Orlov // Obrazovanie v informacionnom obshhestve. – Bijsk, 2000. – S. 150–161.
13. Pedagogicheskaya antropologiya: programma uchebnoj discipliny' / Pod red. N.N. Nechaeva. – M.: MGLU, 2001. – 21 s.
14. Pedagogicheskaya antropologiya / Pod red. L.L. Red'ko, E.N. Shiyarova, E.G. Ponomareva. – Stavropol': Byuro novostej, 2007. – 177 s.
15. *Presnyakova N.M.* Psixologo-pedagogicheskaya antropologiya / N.M. Presnyakova. – Voronezh: VGPU, 2008. – 107 s.
16. *Raxlevskaya L.K.* Pedagogicheskaya antropologiya (chelovekovedenie) v sisteme nepreryv'nogo obrazovaniya (istoriya, teoriya, praktika) / L.K. Raxlevskaya. – Tomsk: TGPU, 1997. – 159 s.
17. *Savchenko E.A.* Psixologo-pedagogicheskaya antropologiya / E.A. Savchenko. – Bryansk: RIO BGU, 2007. – 358 s.
18. *Salov Yu.I.* Psixologo-pedagogicheskaya antropologiya / Yu.I. Salov, Yu.S. Tyunikov. – M.: VLADOS-Press, 2003. – 254 s.
19. *Slastyonin V.A.* Antropologicheskij podxod v pedagogicheskom obrazovanii / V.A. Slastyonin // Narodnoe obrazovanie. – 1994. – № 9–10. – S. 124–126.
20. *Slobodchikov V.I.* Osnovy' psixologicheskoy antropologii. Psixologiya cheloveka. Vvedenie v psixologiyu sub'ektnosti / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.
21. *Solov'yov G.E.* Antropologicheskaya podgotovka pedagoga: uchebno-metod. mat-ly' / G.E. Solov'ev. – Izhevsk. IGPI, 2000. – 187 s.
22. *Ushinskij K.D.* Chelovek kak predmet vospitaniya. Opy't pedagogicheskoy antropologii / K.D. Ushinskij // Ushinskij K.D. Sobranie sochinenij: v 11-ti tt. – T. 5. – M.: Pedagogika, 1989. – 526 s.

А.А. Чекалина

Профессиональные события в жизненных сценариях женщин-учителей

Актуальность обращения к теме построения женщинами-учителями своего профессионального пути обусловлена приоритетами социальной политики нашего государства. Исторически в России образование сложилось как сфера женской деятельности, занятые в этой сфере российские женщины обладают высоким деловым и творческим потенциалом. Многие из них, руководствуясь потребностями в саморазвитии и самосовершенствовании, повышают свой образовательный уровень, демонстрируют достижения в инновационных практиках, успешно руководят образовательными заведениями. Выбор пути профессионального развития обусловлен многочисленными объективными и субъективными факторами, среди которых важное место занимают пол и гендер учителя.

В настоящей статье мы не затрагиваем вопросов полового диморфизма, гендерных различий, особенностей социализации, гендерной асимметрии, объективно значимо определяющих жизненные и профессиональные сценарии женщин. Подчеркнем лишь, что пол и гендер учителя атрибутируют характер его гендерных и профессиональных стереотипов, влияют на выбор профессии и адекватность профессиональной ориентации, определяют особенности профессиональной мотивации, успешности, построения карьеры. Пол и гендер учителя значимо влияют на выполнение профессиональных ролей, на позиционирование себя в качестве профессионала, на возникающие в процессе профессиональной реализации трудности и барьеры, а также на характер переживаемых в процессе профессионализации кризисов. Перечисленные и множество других взаимодополняющих и взаимоисключающих факторов обуславливают уникальность и своеобразие, которые присущи каждому индивидуальному пути профессионального развития. Анализ индивидуальных траекторий позволит воссоздать общую картину профессионального движения женщин в педагогической деятельности.

Цель настоящего исследования заключается в определении содержания, характера и тенденций построения профессионального пути женщинами-учителями.

Исследования психологии жизненного пути начались в XX веке как в зарубежных (Э. Эриксон, 1996; P.V. Balts, 1983; Ю. Бронфенбреннер, 1983 и др.), так и отечественной (Б.Г. Ананьев, 1969; К.А. Абульханова-Славская, 1991, 1999; С.Л. Рубинштейн, 1973, 1997 и др.) научных школах. Жизненная проблематика разрабатывается экзистенциальной психологией (Л. Бинсвангер, М. Босс, Дж. Бьюдженталь, 1998; И.Д. Ялом, 1999 и др.) с точки зрения событийно-биографического подхода (Б.Г. Ананьев, 1969, 1977; С.Л. Рубинштейн, 1973, 1997 и др.), в психологии жизненного пути личности (К.А. Абульханова-Славская, 1991 и др.), времени личности (К. Муздыбаев, 2000; Т.Н. Березина, 2000; Е.Ю. Коржова, 1995 и др.), автобиографической памяти (В.В. Нуркова, 2000 и др.), исследований судьбы человека, его жизненных перспектив (С.С. Аверинцев, 1989; В.Н. Дружинин, 2005 и др.).

Понятие жизненного пути отличается многомерностью, оно предполагает множество разных тенденций и линий развития в пределах одной и той же биографии. Жизненный путь — это результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла. Поворотные пункты и переходы в психическом развитии, трудовой карьере и семейной жизни личности автономны друг от друга, но вместе с тем взаимосвязаны.

Жизненный путь реализуется в написании и проживании жизненного сценария или плана. Основные ориентиры жизненного пути обозначают жизненные цели личности. Жизненные цели и система ценностей, на основе которой выстраиваются эти цели, характеризуют жизненные стратегии.

Анализ источников по проблемам профессионального развития личности как модели выстраивания своего жизненного пути (Э. Берн, 1988; К.А. Абульханова-Славская, 1991, 1999; Е.Ю. Коржова, 2002), моделей жизнедеятельности женщин (В.Г. Горчакова, 1999, 2000; Н.К. Зотова, 2009; Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина, 2004), жизненных стратегий женщин (Л.С. Егорова, 1999; О.В. Чернышова, 2002; Е.Н. Сенаторова, 2005; Т.И. Кондря, 2007), исследований жизненных и педагогических ситуаций (М.М. Кашапов, 1992; Е.Ю. Коржова, 1993) позволил заключить, что жизненный путь педагога — это путь его личностного и профессионального развития; этапы личностного и профессионального развития наглядно представлены в значимых жизненных ситуациях.

Жизненные ситуации — внешние объективные обстоятельства жизнедеятельности, с которыми непосредственно взаимодействует человек [5]. В таком взаимодействии происходит «субъективная переработка» ситуации, вырабатывается определенное отношение, приводящее к изменению всего целостного образа бытия человека. Наиболее важные жизненные ситуации отражаются в восприятии жизненных событий. Событие — условный момент и поворотный этап

жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека (С.Л. Рубинштейн, 1997). Представления о типичном содержании и «расписании» жизненных событий, приписывание им степени значимости составляют жизненный сценарий. Его анализ позволяет исследователю понять, как осуществляется процесс жизнедеятельности в целом.

Мы предполагаем, что в этом процессе участвуют события профессиональной жизни, которые включают устройство на работу, карьерные перемещения, увольнения, выход на пенсию, содержательные аспекты трудовой деятельности и др.

Значимость педагогических ситуаций и предпочитаемые стратегии поведения в них тесно связаны с эффективностью педагогической деятельности и характеризуют общую продуктивность, степень склонности к избеганию трудностей, умение радоваться своей работе и т.д. [4].

Таким образом, исследуя жизненный путь женщин-учителей, можно проанализировать содержание профессиональных ситуаций, значимость событий в восприятии педагогов, их соотношение, особенности профессионализации в зависимости от возраста и стажа. **Предмет** настоящего исследования — профессиональные события в жизнеописании женщин-учителей.

Современные учителя — представительницы зрелого возраста. Специфика развития личности в этот период состоит в том, что она решает уже не учебные, а жизненные и профессиональные задачи и уже имеет определённое представление о собственном пути, включающее события индивидуально-психологического характера и охватывающее её прошлое, настоящее и будущее. В связи с этим наиболее адекватно изучать временные особенности субъективной картины жизни современных учителей через анализ их жизненного пути в рамках психобиографического подхода. **Объектом** исследования был избран жизненный путь женщин-учителей.

Изучение внутренних аспектов жизнедеятельности женщин-педагогов было проведено нами с помощью методики «Психологическая автобиография» (Л.Л. Бурлачук, Е.Ю. Коржова, 1998; Е.Ю. Коржова, 2002 и др.). «Психологическая автобиография» — экспрессивная проективная методика исследования переживаний, связанных с наиболее значимыми сферами жизни, позволяет выявить особенности восприятия жизненных событий как наиболее важных жизненных ситуаций в жизни человека. С ее помощью возможно охарактеризовать следующие параметры: продуктивность воспроизведения жизненных событий, их оценку (значимость событий, желательность – нежелательность, степень влияния), среднее время антиципации – ретроспекции, а также дать содержательную характеристику (тип и вид событий, частоту встречаемости). От других биографических процедур (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, 1989; П. Ржичан, 1983 и др.) данную методику отличает выраженная проективность, акцент на личностном значении ответов, четкие критерии для анализа. Данные о надежности и валидности подробно представлены автором [3].

Для получения сведений о переживаниях, связанных с наиболее значимыми сферами жизни испытуемых, респондентам предлагалось перечислить самые важные, с их точки зрения, события прошедшей, настоящей и будущей жизни; событию давалась количественная оценка и указывалась его примерная дата. Данные вносились в специальные бланки и обрабатывались с помощью специальных таблиц.

В экспериментальном исследовании приняли участие 147 учителей-женщин начальных классов с разным стажем педагогической работы. В соответствии с задачами исследования выборка рассматривалась в целом и повыборочно; для этого респонденты были разбиты на 5 групп: 1 группа — со стажем от 0 до 1 года (рабочее наименование «стажеры»), 2 группа — со стажем от 2 до 5 лет («начинающие профессиональную деятельность»), 3 группа — со стажем от 5 до 10 лет («мастера»), 4 группа — учителя со стажем от 10 до 20 лет («профессионалы»), 5 группа — со стажем от 20 лет («наставники»). Критерием выделения групп послужили данные исследований о стадиях становления профессионала как динамического, непрерывного процесса проектирования личности [2].

Соответствующим был возрастной диапазон респондентов. Таким образом была обеспечена репрезентативность выборки. Обработка материала проходила с помощью статистических методов и методов качественного анализа результатов, использовался контент-анализ.

Анализ индивидуального паттерна поведения женщин-учителей позволит сделать выводы о продуктивности воспроизводимых профессиональных событий в жизни, об их значимости на разных этапах профессионального и личного развития, отношении к событиям прошлого и будущего, проанализировать задачи и трудности профессионализации на каждом этапе, содержание событий профессионального развития женщин-учителей в целом и повыборочно [6].

Общая характеристика отношения учителей к профессиональным событиям

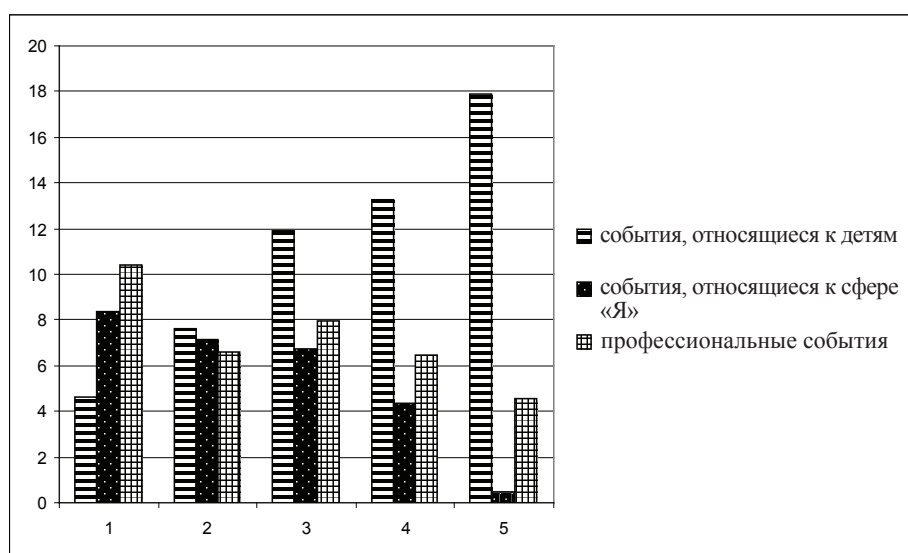
«Вес» событий свидетельствует об их значимости в сознании респондентов. Средний «вес» профессиональных событий — 3,9 (разброс от 1 до 5 баллов), что позволяет сделать заключение о значимости событий профессионального развития в сознании педагогов.

Мы сопоставили количество и «вес» событий, связанных с работой, с другими видами событий. Профессиональные события активно включены в жизнеописание женщин-учителей наряду с событиями, связанными с детьми, работой, родительской семьей, браком, собственным «Я», учебой, повышением квалификации. Для учителей-«стажеров» приоритетны события, связанные с работой, учебой, «Я» и межличностными отношениями, для учителей-«мастеров» — события, связанные с детьми, работой, родительской семьей и браком. Учителя-«наставники» в первую очередь описывают события, связанные с детьми, работой, повышением квалификации. Результаты эти не неожиданны и вполне объяснимы возрастными и гендерными особенностями выборки.

Обращаем внимание на последовательное увеличение с возрастом и стажем значимости событий, связанных с детьми, последовательное уменьшение упоминаний и «веса» событий, связанных с профессиональной деятельностью и сферой «Я». Мы видим, что профессиональные события в жизнеописании педагогов на начальных этапах педагогической деятельности занимают достаточно важное место. Количество описываемых профессиональных событий у «стажеров» значимо выше, чем у «наставников». К завершению трудовой деятельности события, связанные с работой, уступают по значимости событиям, связанным с детьми (см. диагр. 1).

Диаграмма 1

Показатели количества событий в зависимости от их содержания



Примечание: ряды 1–5 — группы учителей, распределенных по стажу, по вертикали — среднее количество событий по выборке.

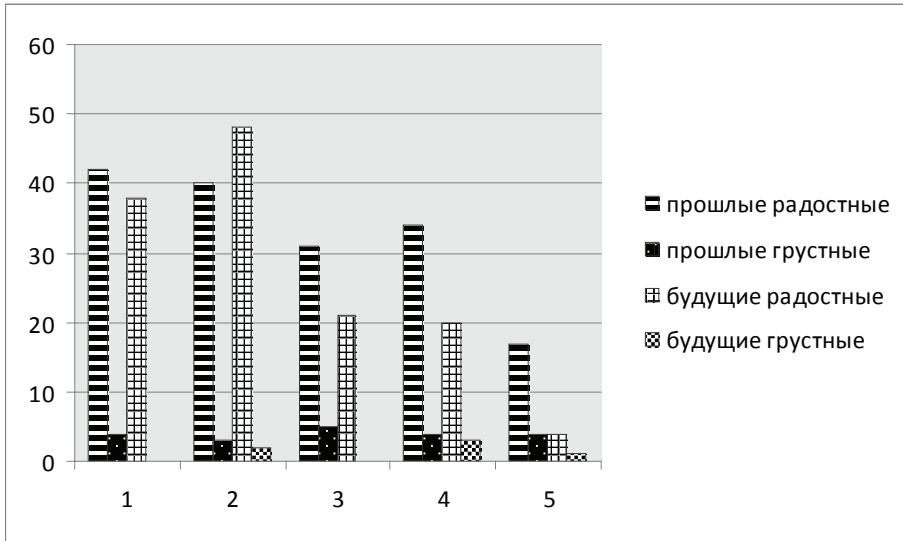
Достоверно низкий «вес» событий личностно-психологического типа у педагогов отмечают и другие исследователи [1]. Е.Ю. Коржова считает, что это может быть обусловлено необходимостью профессиональной концентрации на взаимоотношениях с другими людьми, что требует значительной душевной отдачи и способствует поглощенности проблемами других людей.

Анализ количества и оценки профессиональных событий позволил сделать выводы о профессиональной продуктивности респондентов. По мнению разработчиков методики, чем больше событий называет испытуемый, тем выше его общая продуктивность, характеризующая богатство психологического времени, легкость актуализации прошлого и будущего, а также адекватность психического состояния. Уменьшение количества упоминаемых профессиональных событий у педагогов-«наставников» и педагогов-«профессионалов» показывает, что трудовая продуктивность педагогов скорее снижается, легкость актуализации событий прошлого и будущего затруднена (см. диагр. 2).

Сообщения о прошедших или будущих событиях показывают обращенность респондентов в прошлое или будущее. Показателем профессиональной ретро- и перспективы здесь служит количество событий и их временное размещение.

Диаграмма 2

Показатели количества упоминаемых профессиональных событий

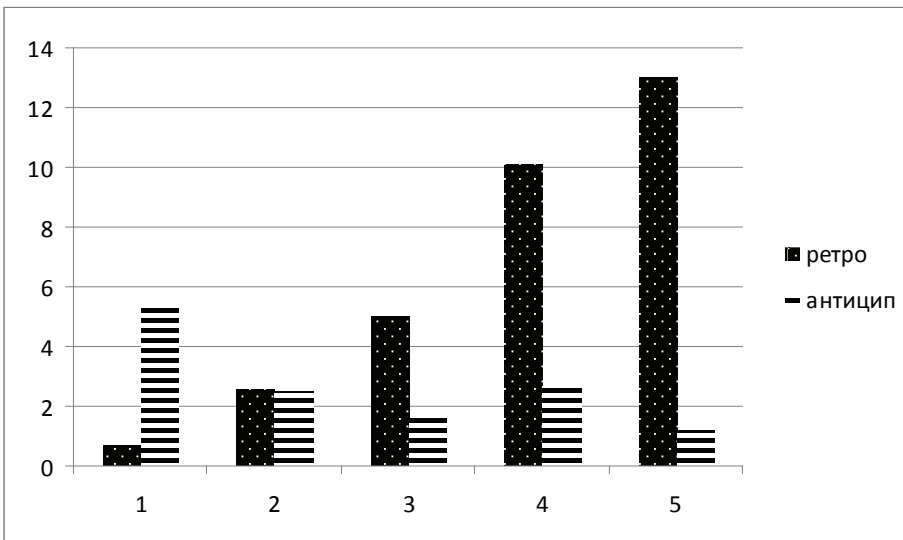


Примечание: ряды 1–5 — группы учителей, распределенных по стажу.

С увеличением стажа значительно уменьшается количество будущих событий в представлениях женщин-учителей. Ретроспекция профессиональных событий соответствует стажу респондентов (см. диагр. 3).

Диаграмма 3

Ретроспекция и антиципация профессиональных событий



Примечание: ряды 1–5 — группы учителей, распределенных по стажу.

При анализе антиципации профессиональных событий наблюдается тенденция называть более близкие по времени будущие события и более отдаленные прошедшие. Если «стажеры» свою профессиональную жизнь планируют на несколько лет вперед, то «профессионалы» уже предполагают события в пределах нескольких месяцев. В зрелом возрасте будущее как ресурс значительно недооценивается.

Границы психологического времени педагогов, в рамках которого происходит профессиональное развитие, сужаются с ростом стажа. Чаще всего учителя указывают несколько событий будущего, от которых «зависит все остальное», то есть небольшое количество событий в данном случае обусловлено своеобразным «обобщением» будущей жизни, редко просматривается стремление «спланировать всю жизнь до конца».

Для более углубленной диагностики в настоящем исследовании оценивались позитивные (радостные, желательные) и негативные (грустные, нежелательные) события. С ростом стажа работы учителей начальных классов существенно уменьшается количество актуализируемых радостных событий (см. диагр. 2). Количество грустных событий как в воспоминаниях, так и в представлениях о будущем представлено незначительно, что, по мнению разработчиков методики, может свидетельствовать о нежелании признания грустных моментов, о скрытом беспокойстве респондентов.

Содержательный анализ событий профессионального развития

Решая задачи нашего исследования, мы расширили возможности анализа, предоставляемого методикой Е.Ю. Коржовой «Психологическая автобиография» и провели содержательный анализ событий профессионального развития учителей начальных классов. Для описания информации, лежащей в тезаурусе «профессиональное развитие», был применен контент-анализ, который заключался в определении единиц анализа и статистической обработке данных. В просмотренном общем количестве — 1 704 единицы анализа — выделены профессионально-ориентированные события.

Профессионально-ориентированные события упоминаются в описании всего жизненного пути человека и охватывают все периоды профессиональной деятельности личности — от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Этапы профессионализации включают начало работы в образовательном заведении, продолжение работы, завершение работы / ожидание выслуги / уход на пенсию.

Жизненные сценарии описываются в виде перечня формальных и эмоциональных, содержательных событий прошлого и будущего. Для первого из выделенных этапов профессионализации женщины-учителя используют «порядковые» понятия «работа», «устройство», «поступление», «начало», «оформление», «приход / выход / смена», «школа», «разряд», «аттестация», «место работы», «выслуга». Содержательное наполнение каждого периода отразило эмоционально-значимые события для учителей. На начальном этапе

их волнуют «работа по душе / интересная / хорошая / высокооплачиваемая / моя / с любимым классом / о которой мечтала», «начало педагогической деятельности», «приобретение педагогических навыков и умений», «приобретение профессионализма», «возможность реализовать», «впервые набор первого класса», «первый рабочий день», «первый набор / первый выпуск детей», «первые воспитанники», «первый урок». Непременными условиями выступают «нахождение общего языка с детьми», «любовь к детям», «отношения с детьми добрые / приятные», «любовь к своему делу», «занятие любимым делом», «дружба с коллегами по работе». Учителя-женщины планируют стать «самостоятельными / самодостаточными / состоятельными» в процессе профессионализации. Трудности, с которыми сталкиваются респонденты на данном этапе, обозначены ими как «проблемы с коллективом».

На этапе продолжения педагогической деятельности осуществляются и планируются те же профессиональные события «продолжения профессиональной деятельности», «продвижения в профессии в области образования», «реализации себя как учителя», но чаще звучит мотив «смены / перехода / изменения места», «ухода / возвращения после декретного отпуска», «зарплаты». Учителя стараются «приобрести опыт, знания», «разработать методику преподавания», «реализовать педагогические знания и умения», «стать успешными в педагогической деятельности» «стать профессионалом»; ставят перед собой задачи «сделать карьеру», «карьерного роста», «стать завучем / заслуженным учителем / директором школы / министром образования», «повышения в должности», «занятия хорошей должности», «создания собственной школы», «получения / повышения разряда». Описание профессиональных событий на данном этапе включает нравственные поиски «стать значимым человеком», «иметь хорошие отношения», «прояснения / установления отношений с родителями». К содержанию профессиональной деятельности педагоги относят «апробацию экспериментальной программы», «участие в конкурсах», «получение грантов», «открытые уроки», «создание, разработку программ / презентаций», «проведение праздников / воспитательных мероприятий», «аттестацию». Упомянуты негативные переживания «вынужденной смены работы», «неприятности на работе», «смены администрации», «закрытия школы», «плохого начальства», того, что «не сложились отношения с завучем / родителями учеников».

Так же как и на предыдущем этапе, важные вехи профессионального пути — «набор первоклассников», «встреча с новыми первоклассниками», «выпуск класса», «прощание с выпускниками».

На этапе завершения педагогической деятельности женщины-учителя ожидают ближайшие и более отдаленные события — «отпуск / каникулы» и «выход / возвращение из отпуска», «перемену места работы», «работу с документацией», «аттестацию», «получение «нового кабинета / разряда / категории», «ремонт», «смену администрации», «закрытие школы», «карьерный рост», «рост как педагога-профессионала»; содержательная характеристика

так же, как и на предыдущих этапах, включает размышления о «возможностях самореализоваться», о «встрече с новыми первоклассниками», о «прощании с выпускниками», «подготовке к празднику», «открытых уроках разного уровня», «знакомстве с единомышленниками». Все чаще звучит мотив «выхода на пенсию», «ожидания выслуги».

Тезаурус эмоционально-насыщенных высказываний определяет профессиональное развитие гораздо шире, несмотря на то, что представлены такие высказывания в меньшем количестве. Обращает внимание значительное сокращение количества содержательных, эмоционально-насыщенных высказываний с увеличением стажа работы, обращенных как в прошлое, так и в будущее. Возможно, что для выборки учителей со стажем педагогической деятельности свыше 10 лет уже характерны проявления эмоционального сгорания.

Мы обратили внимание на следующие результаты. Среди эмоционально-насыщенных событий, описываемых женщинами-учителями, можно распознать немногочисленные ситуации, характеризующие затруднения и проблемы, возникающие на работе. Они оцениваются отрицательно. На начальном этапе и этапе продолжения педагогической деятельности эти события лежат в плоскости коммуникативной компетентности и педагогического общения. Указываются проблемы межличностных и ролевых отношений — отношений с учениками, их родителями, администрацией образовательного заведения. Нет упоминаний о проблемах, связанных с условиями труда, его организацией, исполнительскими действиями, техническими, информационными возможностями и других. Трудности и проблемы в период завершения трудовой деятельности женщинами-учителями не описываются.

Выводы

Жизненный сценарий учителя-женщины — цепь определенных событий. Профессиональные события охватывают весь период профессиональной деятельности — от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности. Профессиональные события значимы для педагогов и воспроизводятся на протяжении всего жизненного пути. На начальных этапах педагогической деятельности такие события занимают центральные позиции, к завершению педагогической деятельности профессиональные интересы педагогов представлены полнее, чем события, отражающие изменения их образа «Я», но значимо уже, чем события, связанные с детьми.

Трудовая продуктивность, наполненность жизненного сценария профессиональными событиями на завершающем этапе профессионального развития снижается, событий актуализируется меньше, наблюдается тенденция уменьшения доли радостных и будущих профессиональных событий в восприятии своего профессионального пути, сужается психологическое время.

Профессиональный сценарий содержит периоды начала, продолжения и завершения деятельности: каждый этап имеет свои задачи и содержание. Со-

бытия этих этапов объединяют организационные и гностические задачи, презентации педагогических умений, размышления о возможностях карьерного и профессионального роста, мотивы самоактуализации в профессии. Профессиональная жизнь женщин-учителей циклична и протекает от момента встречи с первоклассниками до прощания с выпускниками начальной школы. Трудности, препятствующие профессиональной реализации, лежат в области педагогического и межличностного общения.


Эти особенности могут быть учтены в профориентологической работе, при разработке психокоррекционных мероприятий в работе с педагогами.

Литература

1. *Бурлачук Л.Ф.* Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Роспедагентство, 1998. – 263 с.
2. *Зеер Э.Ф.* Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 1998. – 126 с.
3. *Коржова Е. Ю.* Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: метод. пособие / Е.Ю. Коржова; под ред. Л.Ф. Бурлачука. – К.: МАУП, 1994. – 109 с.
4. *Коржова Е.Ю.* Психологическая адаптация педагогов к профессиональной деятельности / Е.В. Коржова. – СПб.: Балтийская педагогическая академия, Институт психологии человека, 1996. – 159 с.
5. *Коржова Е.Ю.* Психологическое познание судьбы человека / Е.Ю. Коржова. – СПб.: Союз, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 336 с.
6. *Чекалина А.А.* Учитель как личность и профессионал: гендерный анализ / А.А. Чекалина. – М.: Экон-Информ, 2010. – 195 с.

Literatura

1. *Burlachuk L.F.* Psixologiya zhiznenny'x situacij / L.F. Burlachuk, E.Yu. Korzhova. – М.: Rospedagentstvo, 1998. – 263 s.
2. *Zeer E'F.* Lichnostno-orientirovannoe professional'noe obrazovanie / E'F. Zeer. – Ekaterinburg: Izd-vo Ural. gos. ped. un-ta, 1998. –126 s.
3. *Korzhova E.Yu.* Metodika «Psixologicheskaya avtobiografiya» v psixodiagnostike zhiznenny'x situacij: metod. posobie / E.Yu. Korzhova; pod red. L.F. Burlachuka. – К.: MAUP, 1994. – 109 s.
4. *Korzhova E.Yu.* Psixologicheskaya adaptaciya pedagogov k professional'noj deyatel'nosti / E.Yu. Korzhova. – SPb.: Baltijskaya pedagogicheskaya akademiya, Institut psixologii cheloveka, 1996. – 159 s.
5. *Korzhova E.Yu.* Psixologicheskoe poznanie sud'by' cheloveka / E.Yu. Korzhova. – SPb.: Soyuz, Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2002. –336 s.
6. *Chekalina A.A.* Uchitel' kak lichnost' i professional: genderny'j analiz / A.A. Chekalina. – М.: E'kon-Inform, 2010. – 195 s.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Н.В. Жадько

Проектный подход как технологическая основа разработки концепции тренинга

Принципы и подходы проектной деятельности в последние годы широко применяются в различных отраслях и профессиональных сферах, в том числе в образовании. Проектный подход в бизнесе позволяет сконцентрировать усилия специалистов различных подразделений, может стать временным направлением при запуске новой услуги или нового товара, ликвидации кризисных явлений в управлении, производстве или сбыте. Часто в рамках проектной деятельности осуществляются маркетинговые акции, реорганизация или обучение персонала. Проектный подход — эффективный вариант технологии подготовки и проведения интенсивного бизнес-обучения — бизнес-тренинга [1, 3, 4, 5]. Основное преимущество проектной работы — возможность в быстрые сроки при ограниченных ресурсах добиваться максимальных результатов. Особенности проектирования заключаются в том, что проект представляет собой целостный, самостоятельный, но разовый вид деятельности.

Рассмотрим процесс собственно проектирования, который играет ведущую роль в разработке содержания обучения, результатом которого, как правило, становятся концепция и программа тренинга. Концепция выступает основным инструментом управления содержанием обучения [1, 3, 4, 5]. Однако источники, посвященные технологии разработки концепции интенсивного обучения, в отличие от материалов, посвященных изучению методов, ролей и компетенций тренера, групповой динамики, практически отсутствуют. В современной литературе вопросы содержания тренинга как формы интенсивного обучения часто рассматриваются в рамках двух популярных подходов. В рамках первого подхода изучается возможность максимального включения разнообразных методов работы в тренинге, например игр, упражнений, примеров для раскрытия той или иной темы [7, 10, 11, 12].

Второй подход представлен различными попытками расширить содержание за счет увеличения объема и перечня тем в тренинге. Однако, на наш

взгляд, разнообразие применяемых методик, с одной стороны, и попытки расширить объем информации, с другой, концептуально противоречат решению этой задачи.

Наш опыт проведения тренингов для руководителей некоммерческих и коммерческих структур и организаций с 1996 по 2011 год показал, что специфика концепции интенсивного обучения прежде всего проявляется в жесткости ее структуры и жесткой последовательности шагов или этапов, каждый из которых в целом приводит к обеспечению освоения навыков в условиях конкретных временных ограничений. В то же время специфика проявляется в том, что концепция всегда должна отражать целостную систему взглядов, подходов в решении целей и задач интенсивного обучения. Именно концепция определяет содержание и стиль проведения занятий, требования к площадке и квалификации ведущих. Таким образом, в технологическом плане концепция должна ограничивать применение дополнительных и лишних деталей, поскольку должна обеспечить выполнение задуманного.

Структура работы по разработке концепции в рамках проектного подхода состоит из определенной последовательности действий, включающей:

- 1) разработку гипотезы обучения;
- 2) выделение цели обучения;
- 3) определение и структурирование задач обучения, прогнозирование результатов обучения;
- 4) выбор методов обучения;
- 5) определение необходимого ресурсного обеспечения интенсивного обучения.

В первую очередь на основе результатов предварительной диагностики возможных решаемых задач следует определить потребности в обучении и общую гипотезу обучения. Во вторую очередь на основе гипотезы определяются цель, задачи и методы обучения, ресурсы. Подчеркнем, что при разработке концепции интенсивного обучения должно соблюдаться технологическое требование этапности действий от формулировки гипотезы к определению результатов. Кроме того, технологическим требованием должно быть понимание, что любые трудности, возникающие на каждом этапе, например в формулировке гипотезы, сигнализируют об ошибках, допущенных на предыдущих этапах, и необходимости возвращения на предыдущий уровень работы. Например, если возникают трудности в формулировке задач обучения, следует вернуться и рассмотреть результаты диагностики и анализа и пересмотреть постановку цели.

Гипотеза в концепции интенсивного обучения включает в себя представление о том, какие содержательные и методические действия в рамках обучения следует предпринять и какие возможные результаты могут быть получены, а также отвечает на вопрос о том, каковы собственные представления разработчика концепции, что в тренинге работает эффективно, что неэффективно [1].

В тренинге любой тематики гипотеза может быть выражена в виде смысловой конструкции «Если... то...». Например: «если научить разработке должностных инструкций, то это поможет улучшить коммуникации между отделами», или «если научить продавцов инструментам позитивной речи, продажи улучшатся». Гипотеза позволяет в самом первом приближении найти основные содержательные компоненты тренинга, лучше понимать содержание предстоящего обучения. Формулировка гипотезы должна быть подтверждена результатами диагностики, примерами из практики, личным экспертным мнением тренера в отношении предлагаемых инструментов. Любое расхождение между анонсированными инструментами и личным отношением тренера будет снижать темп и эффективность прохождения материала в процессе обучения. Таким образом, гипотеза является обязательным вторым шагом в процессе концептуализации интенсивного обучения. Гипотеза позволяет очертить предметные границы содержания и методик, которые будут применяться в процессе обучения, и приступить к дальнейшей детализации концепции обучения.

Третий этап разработки концепции — постановка целей тренинга. При постановке целей тренинга мы выделяем три основных технологических условия.

Первое технологическое условие заключается в соответствии цели интересам, потребностям целевой группы (в случае открытого тренинга) и обеспечению миссии в организации (в случае корпоративного тренинга). Так, например, цель открытого тренинга обычно заключается в обеспечении профессионального роста участников тренинга в рамках заявленной темы. Например, «повысить эффективность навыков планирования приоритетов» или «научиться проходить интервью при приеме на работу».

Цель корпоративного тренинга обычно предназначена для обеспечения развития или стабильности компании, которое обычно находит свое отражение в миссии. Например, «обеспечить эффективное развитие компании в новых конкретных регионах» или «повысить эффективность взаимодействия между конкретными подразделениями компании». В связи с этим отметим ограничительную функцию миссии компании или организации. Так, миссия — это не возможность сделать все для всех, а конкретные рамки, которые строго регламентируют деятельность компании и обучение персонала.

Второе технологическое условие заключается в зависимости цели от выбора и ограничения содержательных границ обучения. В тренинге это ограничение определяет выбор приоритетов, характер и масштаб работы. С одной стороны, проектная цель интенсивного обучения содержит в себе функцию ограничения, поскольку должна определить границы деятельности, которая будет происходить в тренинге. С другой стороны, цель тренинга должна соответствовать миссии и приоритетам компании — заказчика. Учет этих ограничений позволяет выявить интересы компании заказчика и определить возможности подготовки персонала для реализации этих интересов в условиях ограниченного времени. Ограничение как сущностная характеристика цели

тренинга содержит в себе возможности очертить предметное содержание навыков, необходимых для выполнения задач компании.

Третье технологическое условие — возможность переформулирования цели в название тренинга. Поскольку формулировка цели предназначена очертить границы содержания обучения, сама цель может быть переформулирована в название. Название тренинга, как правило, отражает не столько привлекательность самой темы для целевой аудитории и заказчика, сколько указывает на улучшения, изменения, которые должны произойти по окончании тренинга, или на навыки, которым будут обучены участники в процессе обучения.

После этапа постановки целей интенсивного обучения следует четвертый этап концептуализации — определение задач интенсивного обучения. Задачи тренинга обозначают последовательность достижения целей, конкретизируют направление работы и планируемый объем действий. Основное технологическое требование к задачам заключается в конкретизации. Задачи должны указывать на конкретные навыки и знания, которые в процессе обучения осваивают участники. Конкретность, четкая постановка и ясность задач в концепции тренинга важны и для заказчиков и для исполнителей, поскольку процедурно определяют содержание, характер, объем работ и, следовательно содержание, характер и объем взаимных обязательств сторон.

Большинство задач тренинга относятся к трем группам: аналитические, учебные, методические.

Аналитические задачи представляют собой анализ тренером содержания, процесса проведения тренинга, а также соотношение запланированных шагов и действий, происходящих в тренинге. Аналитические задачи постоянно стоят перед тренером и решаются на всем протяжении тренинга. Например, в качестве аналитической задачи в тренинге перед тренером может стоять задача анализа результатов эффективности обучения. Эта задача может быть разбита на несколько подзадач: промежуточный анализ, анализ эффективности лекции, групповых заданий, презентаций групп, комплексный анализ эффективности работы дня или тематического раздела.

К учебным задачам тренинга относятся: собственно обучение определенным навыкам, предоставление информации, формирование представлений о предмете обучения, формирование и закрепление новых профессиональных навыков.

Методические задачи тренинга касаются вопросов подготовки и предложения рекомендаций по улучшению или изменению ситуации (например, задачи разработки рекомендаций для участников в процессе тренинга или задачи разработки рекомендаций заказчику по организации процесса управления персоналом по окончании тренинга). Приоритеты в постановке задач определяются в зависимости от предметного содержания тренинга. Например, основными задачами открытого тренинга станут задачи обучения прикладным профессиональным навыкам, которые сами участники считают для себя важными и нужными. В корпоративном тренинге задачи анализа ситуации и вы-

работки методических рекомендаций стоят в одном ряду с задачами обучения определенным навыкам.

Необходимо отметить, что для корректной постановки задач в проекте (концепции) обучения следует соблюдать технологические условия. К ним мы относим: 1) «глаголизацию» задач, 2) соответствие задач SMART критериям, 3) аналогичность задач результатам. Рассмотрим технологические условия постановки задач подробнее.

Первое технологическое условие — «глаголизация» задач означает их глагольную формулировку, поскольку только глаголы указывают на действие, которое будет происходить. Осознанность в глагольной формулировке задач интенсивного обучения позволяет одновременно и определить основные действия, направленные на обучение, и контролировать их на стадии концептуализации. Поэтому задачи в концепции тренинга всегда формулируются в глаголах, например: «объяснить, ознакомить, проанализировать, сформировать, отработать, научить, подготовить».

Часто в концепцию тренинга включаются такие задачи, как «оценить важность подготовки к...» или «осознать необходимость...». Отметим, что решение задач, которые относятся к диагностике ситуации, не приоритет тренинга. В открытом тренинге принимают участие определившиеся со своими интересами и потребностями специалисты, которые осознали необходимость приобретения заявленного в программе навыка. В корпоративном тренинге заказчик провел предварительный анализ и принял решение о необходимости обучения сотрудников определенным навыкам. Постановка проблематизирующей целевую аудиторию задачи обучения в процессе тренинга предсказуемо увеличит время и снизит общий темп работы. Кроме того, технологической особенностью является позитивная глагольная формулировка задач. Например, задача «сформировать навыки работы с возражениями клиентов» содержит в себе общую негативную установку на возражения как обязательный элемент продаж, что по окончании тренинга часто приводит к попыткам применить это на практике, провоцируя возражения клиентов. Напротив, нейтральные или позитивные формулировки, например «навык позитивной речи при обслуживании клиентов», позволяют быстро сформировать навык и общий позитивный фон профессиональной деятельности.

Второе технологическое условие постановки задач обучения — соответствие задач критериям SMART. В литературе по менеджменту и проектному управлению принцип SMART (который переводится с английского как «умный», «смышленный»), представлен исключительно широко. Однако применение этого принципа к разработке концепции тренинга было разработано и применено в рамках предложенного нами подхода впервые [1].

Рассмотрим критерии SMART при постановке задач интенсивного обучения более подробно.

1. (S) Specific / Конкретность.
2. (M) Measurable / Измеримость.

3. (R) Relevant / Адекватность.
4. (A) Achievable / Достижимость.
5. (T) Time / Ограничение во времени.

1. Specific / Конкретность

Конкретность — первый технологический критерий постановки проектной задачи. Задача, сформулированная конкретно, не позволяет в процессе тренинга отойти от заданной предметной проблематики и обеспечивает возможность контроля ее выполнения. Формулировка задачи должна носить конкретный характер и указывать на конкретное действие, которому будут обучены участники. В этом случае задачи могут быть сформулированы как, например: ознакомить с концепцией «5 шагов» для управления процессом переговоров; определить запрещенные техники проведения переговоров; делать и принимать предложения.

Конкретизация позволяет в дальнейшем преобразовать каждую из задач в одну из предметных тем и методов обучения. Распределение конкретного материала тренинга по задачам в дальнейшем становится основой для лекций, групповых занятий и упражнений. Степень конкретности задачи указывает на то, чему тренер будет обучать группу.

2. (M) Measurable / Измеримость

Второй технологический критерий SMART — «измеримость» представляет собой требование включения и учета количественных индикаторов в постановке задач проекта. Это важный критерий, который обеспечивает управляемость и технологичность в постановке задач, поскольку управление обязательно требует измеримых показателей. Применительно к тренингу критерий измеримости задач может быть представлен: количеством тренеров; количеством участников тренинга; количеством часов (дней) тренинга; количеством навыков, которым будут обучены участники, и т.п.

Учет количественных показателей в постановке задач тренинга служит и дисциплинирующей мерой, поскольку позволяет определить содержание и контролировать ход тренинга уже на стадии планирования. Следование этому критерию дает возможность прогнозировать и оценить результаты обучения до начала аудиторной работы.

3. (R) Relevant / Адекватность

Адекватность — третий технологический критерий постановки задач проекта интенсивного обучения. Под релевантностью подразумевается корректность поставленных в тренинге задач цели обучения и общей ситуации в компании, на профессиональном рынке, в отрасли, регионе. Например, в процессе тренинга для продавцов торгового зала «Эффективные продажи», на наш взгляд, будет нецелесообразным обучать методике ведения телефонных переговоров. В этом случае нужно сосредоточиться на рассмотрении последовательности этапов продаж в зале. Критерий адекватности обеспечивает корректность предметного содержания целям и названию тренинга, а также на стадии проектной концептуализации позволяет исключить избыточную информацию из программы обучения.

4. (A) Achievable / Достижимость

Четвертый технологический критерий SMART — достижимость. Требование достижимости поставленных задач обучения служит, с одной стороны, личностным ограничителем, а с другой — ограничителем инструментальным. Личностный характер ограничений обусловлен индивидуальной подготовкой и возможностями тренера, проводящего тренинг. Подготовка, компетентность в вопросах предметного содержания и методики обучения, экспертная квалификация тренера должны быть достаточными для решения поставленных в тренинге учебных задач, а выполнение поставленной задачи должно быть соразмерно тренерской компетентности в предмете обучения. Подчеркнем, что предметная сфера должна быть хорошо знакома, а типовые решения известны тренеру.

5. (T) Time-limited / Ограничение задач во времени

Ограничение во времени — важный критерий постановки задач обучения, поскольку временные ограничения, точнее — лимиты времени — сущностная характеристика любого интенсивного обучения. Точное указание на время реализации проекта обучения позволяет определить границы содержания. Так, например, если для проведения занятий существует возможность трех-, четырехчасового обучения — отбор содержания будет касаться только основных вопросов и освоения одного-двух несложных навыков. Наша практика показала, что для освоения одного навыка обычно требуется от 1,5 до 3 часов.

Применение SMART-критериев при постановке задач тренинга позволяет выполнить третье технологическое условие — соответствие задач результатам. В основе этого условия лежит основной принцип проектной работы: результаты тренинга должны быть известны до начала тренинга. Увидеть будущие результаты позволяют задачи. Только задачи представляют собой действия, которые предстоит предпринять, а результаты — уже совершенные, произошедшие действия.

В технологическом решении планирование результатов тренинга всегда происходит за счет переформулирования задач тренинга. Рассмотрим примененную нами методику постановки задач и планирования результатов на примере разработанного нами проекта тренинга «Эффективные переговоры».

Таблица 1

Вариант прогнозирования результатов по задачам интенсивного обучения

Задачи	Результаты
1. Ознакомить участников с концепцией «5 шагов» для управления процессом переговоров.	1. Участники ознакомлены с концепцией «5 шагов» для управления процессом переговоров.
2. Определить запрещенные техники проведения переговоров.	2. Участниками определены запрещенные техники проведения переговоров.
3. Обучить навыкам делать и принимать предложения.	3. Участники обучены навыкам делать и принимать предложения.

Следует обратить внимание на то, что содержание и количество задач должны соответствовать содержанию и количеству результатов. Поэтому если в ходе тренинга планируется решение трех задач, то должно быть именно три результата, не больше и не меньше. В свою очередь, если планируется решение задачи освоения конкретного навыка, то по результатам обучения этот навык должен быть освоен и продемонстрирован.

Прогноз результатов также позволяет заранее отследить, насколько близки планируемые результаты к выполнению целей обучения. Если результаты не удовлетворяют требованиям тренера, заказчика или других заинтересованных лиц, разработчикам концепции обучения следует вернуться в предыдущую позицию, уточнить цели и определить новые или дополнительные задачи в соответствии с новыми приоритетами.

Таким образом, три технологических условия постановки задач — использование глаголов, соответствие SMART-критериям, соответствие задач результатам — позволяют определить и уточнить граничные условия и содержание работы, а также установить содержательные и методические ограничения, выявить показатели риска, избежать расплывчатых или двусмысленных формулировок. В целом соблюдение технологических условий при постановке задач обеспечивает предсказуемость в организации и проведении программ интенсивного обучения в бизнесе.

Вопрос о методах или формах работы в организации обучения в тренинге — один из самых дискуссионных и привлекающих большой интерес специалистов и широкой общественности [7, 8, 10, 11]. Под методами интенсивного обучения мы понимаем комплекс методических и дидактических средств, инструментов, форм организации и проведения занятий, предназначенный для реализации задач интенсивного обучения.

Методы реализации задач интенсивного обучения мягким навыкам можно разделить на две группы. Первая группа — методы общегруппового и мини-группового обучения — включает в себя наиболее общие, крупные и целостные элементы программы тренинга. Так, к методам общегрупповой учебной работы можно отнести различные виды лекций (классическую, интерактивную, видеолекцию), презентаций, анализа работы групп, выступления участников от групп перед общей аудиторией. Отличительной особенностью общегрупповой работы выступает работа тренера одновременно со всей целевой аудиторией тренинга. Прежде всего, общегрупповая работа позволяет вводить общие правила, общие установки содержательного, организационного, дисциплинарного характера, предоставлять информацию, значимую для всех участников тренинга, поэтому не стоит ими пренебрегать в пользу большей интерактивности.

Мини-групповые формы обучения — также важный структурный элемент тренинга. Но вопрос о разнообразии вариантов методов мини-групповой работы, как основной формы тренинга вне плоскости решения задач обучения навыкам, на наш взгляд, лишен смысла. Как любые методы в концепции обучения, мето-

ды мини-групповой работы должны соответствовать поставленным задачам. Основная задача мини-групповой работы в тренинге — формирование и проявление навыка. Именно в работе мини-группы над заданием возможно освоение и проявление освоенного навыка. Для решения этой задачи широко применяются самые разнообразные методы и подходы. Все они могут быть условно разделены на игровые и «аналитические». Игровые (или ролевые) модели организации мини-групповой работы объединяет метафоризация, игра, иносказание. «Аналитические» модели предназначены для работы мини-групп над решением реальной или максимально приближенной к реальной ситуации (как правило, уже происходящей или произошедшей в прошлом ситуации). Безусловно, любые исследования методов обучения вносят важный вклад в развитие методического обеспечения обучения. Однако в технологическом плане вопрос об определении задач (содержания) обучения остается приоритетным по отношению к выбору форм и методов групповой работы, поэтому методы следуют за содержанием, но не определяют его. Нечеткая постановка задач обучения ведет к низкой предсказуемости результатов, что для интенсивного обучения является критичным условием эффективности.

Следует отметить, что в технологии разработки концепции интенсивного обучения существенную роль играет ресурсное обеспечение. Представления о ресурсах играют важную роль в разработке концепции тренинга. С одной стороны, представления о ресурсах отражают представления тренера о качестве, удобстве, комфорте, которые в дальнейшем окажут заметное влияние на эффективность процесса обучения и общий эмоциональный настрой участников. С другой стороны, ресурсы определяют концептуальные представления о возможностях, задачах и методах реализации проекта интенсивного обучения [1]. Для корпоративного тренинга всегда дополнительно требуется административный или политический ресурс, или поддержка со стороны заказчика. Поддержка заказчика заключается в доверии и полном принятии концепции тренинга. Для заказчика в тренинге не должно оставаться неясных, сомнительных спорных моментов. Тренеры выступают только на стороне и с позиций заказчика.

Другой важный ресурс интенсивного обучения — **время**. Время определяет очередность действий в тренинге, возможности решения задач. Избыток или недостаток времени для выполнения заданий, дискуссий, лекций, презентаций отражает лишь одно: несоразмерность замысла концепции обучения ресурсам. Поэтому на стадии концептуальной разработки опыт и хронометраж возможных действий и событий станут условиями выполнения каждого пункта программы. Так, например, все виды результативной общегрупповой работы в тренинге для группы, состоящей из 9–15 человек, обычно происходят в стандартном временном интервале от 40 минут до 1,5 часов. Эффективная работа над заданием в мини-группе длится от 20 до 40 минут. Любые задержки выполнения задания группой после 40-минутного обсуждения приводят к потере темпа и кон-

центрации участников, поэтому длительные заседания в работе над заданием малоэффективны. В длительном многочасовом тренинге необходимо предусмотреть время на перерывы, обед, отдых участников. Поэтому изначальные временные границы будут оказывать заметное влияние на содержание и выбор форм и количества видов работы в процессе обучения.

В разработке концепции обучения большое значение имеет **место** проведения тренинга. Место определяет настрой участников, возможности проведения занятий. Решение о месте проведения занятий должно соответствовать концепции тренинга. Если задача — обеспечить погружение в учебный материал, в решение проблемы, то тренинг лучше проводить на выездной площадке. Если необходимо ознакомить с проблемой и предоставить информацию о новых возможностях, для проведения занятий подойдут конференц-центры, в которых есть аудитории для проведения занятий. Если задача — приблизить обучение к практике и сократить расходы, то тренинг может происходить непосредственно в офисе, на рабочих местах участников.

Часто выбор площадки проведения тренинга и ряда других условий предопределен **финансовыми ресурсами**. Поэтому смета расходов, вне зависимости, от того, где проводится тренинг — внутри компании или вовне, должна быть подготовлена заранее, на стадии концептуализации.

Таким образом, формирование концепции тренинга — обязательный компонент современной технологии интенсивного обучения в бизнесе. Следует отметить, что концепция тренинга представляет собой целостную каркасную конструкцию, которая позволяет увидеть результаты обучения до начала работ, привести тренера и группу к запланированным результатам. Проектный подход, проектирование, служит технологической основой для разработки концепции интенсивного бизнес-обучения и обеспечивает управляемость процессом еще на стадии его разработки.

Литература

1. *Жадько Н.В.* Тренинг для тренеров: секреты интенсивного обучения. Бизнес на 100% / Н.В. Жадько, М.А. Чуркина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 256 с.
2. *Жадько Н.В.* Управленческая эффективность руководителя / Н.В. Жадько, М.А. Чуркина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. – 245 с.
3. *Жадько Н.В.* Возможности и ограничения компетентностного подхода в бизнес педагогике / Н.В. Жадько // Известия РАО. – 2010. – № 3 (15). – С. 88–105.
4. *Жадько Н.В.* Технология интенсификации групповой работы в процессе бизнес-обучения / Н.В. Жадько // Образование и наука. – 2010. – № 7 (75). – С. 97–106.
5. *Жадько Н.В.* Возможности и ограничения компетентностного подхода в обучении взрослых бизнесу / Н.В. Жадько // Непрерывное образование взрослых: социокультурные аспекты: сб. науч. ст. – СПб.: УРАО ИОВ, 2010. – С. 385–387.
6. *Змеев С.И.* Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С.И. Змеев. – М.: Академия, 2002. – 128 с.

7. *Кларин М.В.* Корпоративный тренинг от А до Я: научно-практ. пособие / М.В. Кларин. – М.: Дело, 2000. – 224 с.
8. *Кроль Л.М.* Тренинг тренеров: как закалялась сталь / Л.М. Кроль, Е.Л. Михайлова. – М.: Класс, 2002. – 192 с.
9. *Сидоренко Е.В.* Технология создания тренинга. От замысла к результату / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007. – 336 с.
10. *Фопель К.* Технология ведения тренинга. Теория и практика / К. Фопель. – М.: Генезис, 2007. – 256 с.
11. *Фопель К.* Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / К. Фопель. – М.: Генезис, 2003. – 368 с.
12. *Хрящева Н.Ю.* Психогимнастика в тренинге / Н.Ю. Хрящева, С.И. Макшанов. – СПб.: Речь, 1993. – 141 с.

Literatura

1. *Zhad'ko N.V.* Trening dlya trenerov: sekrety' intensivnogo obucheniya. Biznes na 100% / N.V. Zhad'ko, M.A. Churkina. – М: Al'pina Biznes Buks, 2005. – 256 s.
2. *Zhad'ko N.V.* Upravlencheskaya e'ffektivnost' rukovoditelya / N.V. Zhad'ko, M.A. Churkina. – М.: Al'pina Biznes Buks, 2009 g. – 245 s.
3. *Zhad'ko N.V.* Vozmozhnosti i ogranicheniya kompetentnostnogo podxoda v biznes pedagogike / N.V. Zhad'ko // Izvestiya RAO. – 2010. – № 3 (15). – S. 88–105.
4. *Zhad'ko N.V.* Tekhnologiya intensivifikatsii gruppovoy raboty' v processe biznes obucheniya / N.V. Zhad'ko // Obrazovanie i nauka. – 2010. – № 7 (75). – S. 97–106.
5. *Zhad'ko N.V.* Vozmozhnosti i ogranicheniya kompetentnostnogo podxoda v obuchenii vzrosly'x biznesu / N.V. Zhad'ko // Neprery'vnoe obrazovanie vzrosly'x: sociokul'turny'e aspekty': sb. nauch. st. – SPb.: URAO IOV, 2010. – S. 385–387.
6. *Zmeev S.I.* Tekhnologiya obucheniya vzrosly'x: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zaved. / S.I. Zmeev. – М.: Akademiya, 2002. – 128 s.
7. *Klarin M.V.* Korporativny'j trening ot A do Ya: nauchno-prakt. posobie / M.V. Klarin. – М.: Delo, 2000. – 224 s.
8. *Krol' L.M.* Trening trenerov: kak zakalyalas' stal' / L.M. Krol', E.L. Mixajlova. – М.: Klass, 2002. – 192 s.
9. *Sidorenko E.V.* Tekhnologiya sozdaniya treninga. Ot zamy'sla k rezul'tatu / E.V. Sidorenko. – SPb.: Rech', 2007. – 336 s.
10. *Fopel' K.* Tekhnologiya vedeniya treninga. Teoriya i praktika / K. Fopel'. – М.: Genezis, 2007. – 256 s.
11. *Fopel' K.* E'ffektivny'j vorkshop. Dinamicheskoe obuchenie / K. Fopel'. – М.: Genezis, 2003. – 368 s.
12. *Xryashheva N.Yu.* Psixogimnastika v treninge / N.Yu. Xryashheva, S.I. Makshanov. – SPb.: Rech', 1993. – 141 s.

С.И. Невдах

Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых

В современной образовательной практике все большее значение приобретает развивающая парадигма. В связи с этим становится очевидной необходимость обращения исследователей к изучению и рефлексии возникающих особых форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, порождающих новые саморазвивающиеся общности, в которых полисубъектные взаимодействия способствуют личностному и профессиональному развитию их членов. В данной статье рассмотрена проблема полисубъектного взаимодействия слушателей и преподавателей в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых.

Идеи полисубъектности представлены в научных трудах педагогов, психологов, философов и др. В них особое внимание обращено не только на содержание и формы образования, но и на связь образования и саморазвития личности; на ценностно-смысловую сторону педагогической деятельности; на развитие субъектного потенциала личности обучающегося; на субъектное развитие личности педагога, его способность стать полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося (А.А. Вербицкий, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.). В зарубежной психологии и педагогике результаты изучения феномена субъектного становления педагога и полисубъектности в образовательной среде отражены в работах А. Комбса, А. Маслоу, К. Роджерса и др.

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях и становится одним из актуальных направлений в изучении механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды. «Полисубъектное взаимодействие — это такая форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна породить их взаимную обусловленность и особый тип общности — полисубъект, понимаемый как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной творческой деятельностью, и проявляющееся в способности к активности, действительности, интеграции, способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект в отношении к про-

цессу саморазвития и в отношениях с другими полисубъектами» [1]. Создание условий для организации совместной деятельности и общения субъектов, в процессе которых происходит их развитие и развитие полисубъекта в целом, обеспечивается функционированием образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых, являющейся основой для организации полисубъектного взаимодействия.

В научных исследованиях понятие «образовательная среда» рассматривается как:

– набор определенным образом связанных между собой условий, обеспечивающих образование человека; часть социокультурного пространства, зона образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов [2];

– культуросообразная среда воспитания человека культуры, центром которой предстает суверенный человек, свободный субъект, способный к свободному выбору образцов культурной среды и жизнетворчества [3];

– система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4];

– совокупность всех возможностей обучения, воспитания и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных [5] и др.

Таким образом, образовательную среду учреждения дополнительного образования взрослых следует рассматривать как совокупность различных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Обучающиеся создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное влияние в процессе взаимодействия, в то же время образовательная среда как целое и отдельными своими элементами влияет на каждого субъекта образовательного процесса. Образовательная среда учреждения дополнительного образования взрослых также представляет собой единство функционально взаимосвязанных компонентов: внутренних ресурсов (учебно-методических, материально-технических, кадровых, научно-технологических, психологических, финансовых и др.) и внешних ресурсов (сложившийся рынок труда в стране, профиль вуза, научные исследования и др.).

В настоящее время образование вступило в стадию фундаментальных реформ и должно ориентироваться не только на устоявшиеся известные позиции, но и инновационный характер развития. В этой связи нами выделены функции, определяющие содержание образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых. Это:

– Воспроизводящая функция подготовки специалиста. Дополнительное образование взрослых можно рассматривать, с одной стороны, как новую ступень профессионально-личностного развития, а с другой — как особый процесс и результат саморазвития профессиональной субъектности, обогащения профессиональной культуры специалиста. Данная функция выполняется бла-

годаря реализации в учреждениях дополнительного образования взрослых различных образовательных программ повышения квалификации, специальной подготовки, переподготовки, стажировки и др.

– Функция самоопределения и самоосуществления траектории развития учреждения дополнительного образования взрослых. Систему дополнительного образования взрослых характеризуют многофункциональность, динамизм, опережающий характер развития по отношению к объектам профессиональной деятельности обучающихся [6]. Следует отметить, что каждое учреждение дополнительного образования взрослых самостоятельно определяет направленность своей деятельности, осуществляет выбор образовательных программ, ориентированных на конечный результат, связанный с решением актуальных профессиональных проблем.

– Функция научного и научно-методического обеспечения деятельности учреждения дополнительного образования взрослых. Деятельность учреждений дополнительного образования взрослых имеет свою специфику, что обуславливает необходимость разработки соответствующего научно-методического обеспечения, включающего учебно-программную документацию образовательных программ, программно-планирующую документацию воспитания, учебно-методическую документацию, учебные издания, информационно-аналитические материалы. Проводимые научные исследования позволяют предвидеть будущие проблемы профессиональной деятельности специалистов, разрабатывать конструктивные модели их решения, предусматривать последствия принимаемых профессиональных решений.

– Функция маркетинга духовно-нравственных, психофизиологических, социокультурных, творческих, профессиональных ресурсов обучающегося. Абсолютное большинство образовательных задач, решаемых в рамках образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых, обусловлено, прежде всего, профессиональными потребностями специалистов, их социальным статусом, профессиональными и должностными функциями, учетом требований к профессиональной деятельности и др.

– Аналитическая функция через определение показателей качества ресурсного обеспечения. Успешность обучения в учреждении дополнительного образования взрослых во многом обеспечивают проводимые на различных этапах обучения мониторинговые мероприятия, позволяющие оценить уровень профессиональной компетентности, определить личностные потребности обучающихся, устранить пробелы в базовой профессиональной подготовке специалистов, внести коррективы в их теоретические знания, умения и практический опыт.

– Функция формирования конкурентоспособности, престижности, инновационного характера развития учреждения дополнительного образования взрослых. На рынке образования действуют категории спроса и предложения. В основе спроса потребителей на образовательные услуги лежат потребности, интересы, стимулы, влияющие на поведение конкретных потребителей. Предложение

на рынке образования материализуется в количестве учебных мест, разнообразии образовательных программ и т.д., предлагаемых учреждениями дополнительного образования взрослых. Инновационный характер развития связан с подготовкой обучающихся к реализации различных нововведений, значимых для повышения качества и эффективности работы специалиста.

Если рассматривать образовательную среду учреждения дополнительного образования взрослых с точки зрения предоставляемых ею образовательных возможностей, то интегративным критерием качества будет способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для полноценного личностного и профессионального развития в процессе полисубъектного взаимодействия, удовлетворение комплекса потребностей обучающихся, создавая, таким образом, соответствующую мотивацию их деятельностной активности.

Разнообразные качества полисубъекта «преподаватель – обучающийся» определяются взаимодействием составляющих элементов полисубъекта, которыми выступают отдельные слушатели (возможно, группы слушателей) учреждения дополнительного образования взрослых и преподаватель. Время, которое может потребоваться для достижения полисубъектного уровня взаимодействия в системе «преподаватель – обучающийся», зависит от многих факторов, среди которых чрезвычайно важными, как указывает в своих работах И. Вачков, являются используемые субъектами средства развития определяющих признаков полисубъектности — способности к осознанию системы отношений между субъектами, совместной творческой деятельности, нацеленности на саморазвитие и общего семантического пространства [1]. Условием возникновения полисубъектного взаимодействия служит высокий уровень субъектности каждого из членов общности, что, в свою очередь, определяется соответствующим уровнем развития самосознания субъектов.

Совместная творческая деятельность субъектов образовательного процесса направлена на овладение содержанием образования, определяемым образовательной программой, с использованием разнообразных технологий, стимулирующих познавательную активность обучающихся и способствующих их самореализации и самоактуализации. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых способствует формированию системы интегрированных профессиональных знаний, умений и навыков, опыта профессионально-личностного саморазвития, творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру.

Обучение в учреждении дополнительного образования взрослых включает два взаимосвязанных процесса: преподавание и учение, которые постепенно должны перерасти в сотворчество на полисубъектном уровне.

Преподавание представляет собой целенаправленную, личностно ориентированную деятельность преподавателя, включающую мотивированное, опос-

редованное управление учением обучающегося в целях перевода его в позицию активного субъекта самосовершенствования, направленную на постоянное обогащение культурно-информационного и предметно-развивающего компонентов образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых; создание условий для развития субъектности участников взаимодействия.

Учение — особым образом организованное познание обучающихся, включающее осознание и принятие личностью образовательных задач, планирование деятельности, ее реализацию в процессе самой учебы, самоконтроль и самооценку эффективности своего труда. Возможность его осуществления обусловлена способностью человека регулировать свои действия в соответствии с поставленной целью, проявляя активность. Цель учения — познание, сбор и переработка информации об окружающем мире в соответствии с реализуемой образовательной программой, в конечном итоге выражающаяся в знаниях, умениях и навыках, системе отношений и общем развитии. Учение субъекта в образовательном процессе учреждения дополнительного образования взрослых характеризуется его стремлением к самостоятельности, независимости, самоуправлению.

Несмотря на то что обучающиеся системы дополнительного образования взрослых имеют базовое профессиональное образование и определенный опыт профессиональной деятельности, для полисубъектного взаимодействия, оптимальной организации совместной деятельности и общения субъектов, в процессе которых происходит развитие субъектов и полисубъекта в целом, необходимо в процессе обучения оказать им помощь в понимании предназначения профессии; развитии профессионального мышления; формировании профессиональных ценностей; развитии позитивной мотивации учения; проектировании образовательных задач и способов их решения; самостоятельном поиске информации; творческом самостоятельном решении образовательных задач и т.д.

В образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых полисубъектное взаимодействие в системе «преподаватель – обучающийся» обеспечивается использованием разнообразных авторских педагогических технологий, характерные черты которых — диалогичность, сотрудничество, сотворчество, направленность на формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности специалиста, предоставление ему необходимой свободы для принятия самостоятельных решений в вопросе организации своего обучения, выбора содержания и способов учения в контексте избранной образовательной программы и др. Реализация педагогических технологий, соответствующих указанным характеристикам, способствует развитию профессиональной культуры, человеческого потенциала, субъектности и креативности специалиста.

В практику работы со слушателями системы дополнительного образования взрослых плодотворно внедряются активные методы обучения, способствующие развитию полисубъектного взаимодействия:

– метод анализа конкретных ситуаций — когда выдвигается то или иное событие, включающее противоречие (конфликт), которое необходимо разрешить;

– разрешение проблемных ситуаций — когда учебно-познавательная деятельность слушателей максимально приближается к естественному процессу познания;

– метод разыгрывания ролей — направлен в первую очередь на приобретение умений руководить коллективом (группой), решать проблемы с подчиненными;

– метод дискуссии — свободный обмен мнениями;

– метод полемики — победа над другой стороной («противником»), утверждение собственной точки зрения;

– метод «круглого стола» — характеризуется тем, что слушателей можно объединять в различные группы учебных занятий (учебные семинары, учебные дискуссии, учебные встречи и др.);

– мозговая атака (брейнсторминг) — групповое нахождение альтернативных вариантов решения проблемной ситуации;

– метод коррекции личностных свойств — содействует осознанию слушателями своего личностного профиля и роста на основе данных диагностики индивидуальных свойств личности;

– метод инновационных проектов — направлен на развитие у слушателей нестандартного инновационного мышления;

– метод психофизиологической поддержки — направлен на поддержку осуществляемых возможностей слушателя с учётом его психофизического состояния и др. [7].

Критериями результативности полисубъектного взаимодействия в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых выступают:

– взаимопонимание и удовлетворенность взаимодействием всех субъектов образовательного процесса;

– степень участия всех субъектов в управлении образовательным процессом;

– сплоченность и сознательность всех субъектов;

– продуктивность взаимодействий в образовательном процессе.

Подводя итог данной работы, следует отметить, что образовательная среда учреждения дополнительного образования взрослых выступает как совокупность различных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Структурные компоненты образовательной среды используются ее субъектами для освоения профессиональной деятельности, делового общения и творчества в ходе полисубъектного взаимодействия, что гарантированно обеспечивает успешное профессиональное и личностное становление будущих специалистов.

Развитие полисубъектного взаимодействия в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых способствует формированию профессиональной культуры специалиста, аккумуляции совокупности общечеловеческих идей и ценностей, профессионально-гуманистических

ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и технологий профессиональной деятельности.

Литература

1. *Вачков И.В.* Полисубъектное взаимодействие учителей и учащихся / И. Вачков // Проблемы воспитания и развития личности. – С. 147–162. – URL: <http://rl-online.ru/articles/3-02/134.html> (Дата доступа: 23.04.2011 г.).
2. *Крылова Н.Б.* Философско-педагогические аспекты культуры воспитания / Н.Б. Крылова // Базовая культура личности теоретические и методологические проблемы: сб. науч. тр. / Под ред. О.С. Газмана. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 12–32.
3. *Бондаревская Е.В.* Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа / Е.В. Бондаревская // Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов н/Д.: РПУ, 1995. – 216 с.
4. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.
5. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н.Е. Яценко. – СПб.: Лань, 1999. – 524 с.
6. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М. Изд. центр «Академия», 2004. – 368 с.
7. Технологии и методы обучения слушателей в системе последипломного образования: учебно-метод. пособие / Автор-сост.: А.И. Андарало [и др.]; под ред. В.В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 87 с.

Literatura

1. *Vachkov I.V.* Polisub'ektnoe vzaimodejstvie uchitelej i uchashhixsya / I.V. Vachkov // Problemy' vospitaniya i razvitiya lichnosti. – S. 147–162. – URL: <http://rl-online.ru/articles/3-02/134.html> (Data dostupa: 23.04.2011 g.).
2. *Kry'lova N.B.* Filosofsko-pedagogicheskie aspekty' kul'tury' vospitaniya / N.B. Kry'lova // Bazovaya kul'tura lichnosti teoreticheskie i metodologicheskie problemy': sb. nauch. tr. / Pod red. O.S. Gazmana. – M.: Izd-vo APN SSSR, 1989. – S. 12–32.
3. *Bondarevskaya E.V.* Cennostny'e osnovaniya lichnostno-orientirovannogo vospitaniya gumanisticheskogo tipa / E.V. Bondarevskaya // Obrazovanie v poiskax chelovecheskix smy'slov. – Rostov n/D.: RPU, 1995. – 216 s.
4. *Yasvin V.A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. Yasvin. – M.: CKFL RAO, 1997. – 248 s.
5. *Tolkovy'j slovar' obshhestvovedcheskix terminov / N.E. Yacenko. – SPb.: Lan', 1999. – 524 s.*
6. *Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ped. ucheb. zaved. / E.P. Belozercev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov i dr.; pod red. V.A. Slastenina. – M. Izdatel'skij centr «Akademija», 2004. – 368 s.*
7. *Texnologii i metody' obucheniya slushatelej v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya : uchebno-metod. posobie / Avtor-sost.: A.I. Andaralo [i dr.]; pod red. V.V. Checheta. – Minsk: BGPU, 2006. – 87 s.*

С.Н. Вачкова

Управление формированием уклада школы в информационно- коммуникационных средах

Формирование уклада школы — это, как правило, наполнение школьной жизни новым смыслом, попытка сделать ее совершеннее, возродить лучший опыт школы, придать новый вид сложившемуся укладу школьной жизни. При этом грамотное управление характеризуется необходимостью изучения особенностей сложившегося уклада; изучения опыта жизнедеятельности школы и выделения тех его признаков, которые определяют эффективность функционирования школы; преобразования уклада школьной жизни посредством условий, обеспечивающих появление новых признаков универсального уклада. Формирование уклада — процесс динамичный, непрерывный, результаты которого могут быть зафиксированы только одномоментно и имеют относительный характер.

Мы рассматриваем управление как деятельность некоего управляющего органа. В этом смысле мы согласны с Д.А. Новиковым, который утверждает, что в образовательных, организационных, социально-экономических системах (где и управляющий орган и управляемая система выступают субъектами) управление является деятельностью (управляющих органов) по организации деятельности (управляемых субъектов) [3, 4].

В.С. Лазарев подробно описывает следующие этапы управленческой деятельности: проблемно-ориентированный анализ педагогической системы, формирование концептуального проекта желаемого будущего, разработка стратегии, основных направлений и задач перехода к обновленному образу образовательного учреждения, разработка операционального плана осуществления преобразований, экспертиза программы [2].

Важнейший системообразующий фактор управления укладом школы — *цель* совместной деятельности, формируемая субъектом управления. Рассмотрим коротко понятие социальной цели. Процесс управления любой системой предполагает *целеполагание* и *целеосуществление (принятие решений)*, составляющие ядро управления. *Целеполагание* — это совокупность процессов целеформирования, которое затем разворачивается в практической деятельности человека, группы, общества [6: с. 438].

Цель — это предвосхищение в мышлении результата деятельности. Цель всегда относится к будущему, это своего рода обобщенный прогноз будущего. Поэтому одна из важнейших особенностей цели — ее предвосхищающий харак-

тер. Вторая особенность цели заключается в том, что если она выбрана, намечена, то становится не просто предвосхищением, она приобретает статус решения. Стало быть, целеполагание относится к категории управленческих решений. Общая цель детализируется в частных целях, сформулированных по отдельным направлениям учебно-воспитательной работы. Один из признаков эффективного управления — умение управляющей системы намечать частные цели и на каждом значительном временном этапе соотносить их с общей целью, регулируя и корректируя оптимальное достижение намеченных результатов.

Решающая роль в управлении принадлежит индивидуальному или коллективному субъекту управления. Одним из основных определяющих *структурных компонентов* управления укладом школы выступает деятельность *управляющей системы*. Эффективность управления укладом школы достигается не только при условии расширения функций коллектива педагогов и учащихся, но и при их обоснованной дифференциации и координации деятельности.

Содержание управленческого процесса как его структурный компонент определяется целями, стоящими перед школой.

Рассматривая управленческий процесс как процесс решения задач, необходимо отчетливо представлять способы воздействия управляющей системы на систему управляемую, то есть *методы*. Эффективность системы методов и каждого метода в отдельности зависит от того, насколько они соответствуют конкретной управленческой ситуации, сложившимся отношениям в коллективе.

В основе *функциональных компонентов* управления формированием уклада школы лежат устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе управления укладом школы. Функциональные компоненты — анализ, целеполагание и целеосуществление, организация, контроль, регулирование и корректирование — отражают процесс управления укладом школы в движении, изменении, определяя логику ее развития и совершенствования.

Одна из функций управления укладом школы — анализ, с которого начинается и которым заканчивается любой управленческий цикл, состоящий из последовательно взаимосвязанных функций. Исключение анализа из общей цепи управленческого процесса приводит к распаду этого процесса, когда функции планирования, организации, контроля, регулирования не получают в своем развитии логического обоснования и завершения. При определении места и роли анализа необходимо учитывать, что управление школьным укладом может осуществляться как прямо, так и опосредованно. Несвоевременно или непрофессионально проводимый анализ приводит на этапе выработки цели и формирования задач к неконкретности, расплывчатости, а порой и необоснованности принимаемых решений. Незнание истинного положения дел в коллективе создает трудности в установлении более совершенной системы взаимоотношений в процессе регулирования и корректировки управ-

ленческого процесса. Основное назначение анализа как функции управления школьным укладом состоит в изучении состояния и тенденции развития управленческого процесса, объективной оценке его результатов с последующей выработкой на этой основе рекомендаций по упорядочению управляемой системы. Эта функция одна из наиболее трудоемких в структуре управленческого цикла, так как анализ предполагает выделение в изучаемом объекте частей, оценку ролей и места каждой части, сведение частей в единое целое, установление связей системообразующих факторов.

В отличие от других функций, например планирования или организации, анализ внешне менее эффектен, носит латентный характер, в то время как в действительности он требует максимума интеллектуального напряжения, сформированного аналитического мышления, проявляющегося в умении обобщать, сравнивать, систематизировать, синтезировать факты и явления.

Для реализации принятых решений необходим этап создания организационных отношений, обеспечивающих движение системы, оптимальное взаимодействие ее компонентов, то есть этап *организации*. Мы в данном контексте понимаем термин «организация» как определенную деятельность по организации, включающую в себя распределение функций, налаживание устойчивых связей, координацию и т.д. Здесь организация выступает как процесс, связанный с целенаправленным воздействием на объект и, значит, с присутствием фигуры организатора и контингента организуемых, то есть как деятельность руководителей, педагогов, органов школьного самоуправления, направленная на выполнение намеченного плана, достижение поставленной цели, иными словами, как функция организации в управлении внутренней средой школы, направленная на выполнение принятых решений.

Функция *контроля* достаточно трудоемка. Трудоемкость контроля объясняется отсутствием обоснованной системы критериев оценки образовательного процесса, особенно его воспитательного компонента. Значение контроля в управлении современной школой особенно возрастает в связи с предоставлением школе больших полномочий в оценке качества обучения и воспитания учащихся. Контроль тесно связан со всеми функциями управленческого цикла, особенно заметна связь с функцией анализа, так как информация, полученная в ходе контроля, становится предметом анализа. Взаимосвязь и различие этих функций наблюдаются в том, что контроль дает богатую, систематизированную информацию, расхождение между целью и полученным результатом, в то время как анализ направлен на выявление причин, условий этих различий и отклонений. Применение во внутришкольном контроле социологических методов — анкетирования, опроса, интервьюирования, беседы, метода экспериментальных оценок, метода диагностирования и др. — позволяет осуществляющему контроль оперативно получить интересующую его информацию и использовать ее для корректировки управленческой деятельности на определенном временном этапе.

Функция контроля тесно связана с *регулированием* целостности процесса управления. Это обусловлено тем, что управленческий процесс характеризуется, с одной стороны, стремлением к организации, направляемой деятельностью субъектов управления укладом школы, с другой — к дезорганизации в силу воздействия на этот процесс различных внешних и внутренних факторов. С целью устранения противоречия между организацией и дезорганизацией и противодействия случайным факторам и возникает необходимость в регулировании управления формированием уклада школы, которое возможно на объективных данных контроля и анализа. В то же время регулирование позволяет видеть эффективность проведенного контроля, его необходимость и целесообразность.

Таким образом, рассмотрение уклада школы как объекта управления означает, что управленческая деятельность субъектов управления должна быть в равной мере направлена и на выработку целей и достижение результата, и на создание условий функционирования коллектива в целом, и на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов образовательной деятельности. В таком случае управление позволяет продуктивно влиять на обновление компонентов уклада школы.

Отметим, что оптимизация процесса управления укладом школы, «по частям», за счет оптимизации характеристик отдельных его компонентов не может обеспечить получение оптимальных характеристик процесса в целом. Анализируя возможности оптимизации, нельзя забывать, что внесение изменений в характеристики любого из компонентов уклада школы или в характер связей между ними незамедлительно скажется на остальных компонентах и на состоянии уклада школы в целом.

Эффективность управления формированием уклада школы на любом уровне обеспечивается комплексным подходом, смысл использования которого заключается в том, чтобы заставить функционировать уклад школы как комплекс, как органическое единство взаимосвязанных компонентов.

Специфическая черта управления формированием уклада школы — это именно формирование устойчивых структур, коренящихся во многом в **школьных традициях**. Анализ научной литературы показал, что понятие «традиция» давно вошло в педагогику и используется «для обозначения устойчивых процессов, тенденций и явлений, существующих длительное время и занимающих определенное время в историко-педагогическом наследии» [7: с. 35]. Исследование традиций связывается с именами Р.Б. Вендровской, М.С. Кагана, А.Ф. Лосева, Ю.М. Лотмана, З.И. Равкина, Н.П. Юдиной и других и содержит описание идей, ценностей, критериев эффективности образовательного процесса, передаваемых от одного поколения педагогов к другому. Н.П. Юдина описывает содержание и динамику традиции как феномена действительности. С ее точки зрения понятия «наследование», «традиции», «преемственность», включенные в единый контекст, составляют синонимический ряд, в котором доминирует последнее. При этом она подчеркивает, что

взгляд на традицию через призму преемственности вскрывает ее двойственную сущность: устойчивости и изменчивости, стабильности и динамики.

Л.А. Козлова, формируя традиции как основу уклада школы в качестве основных методов, использовала следующие. Метод развития экспектаций (пер. с англ. — ожидание) заключался в педагогической актуализации заинтересованного отношения всех участников школьной жизни к планируемому событию как традиционному, психологической и технологической подготовке к нему. Метод ритуализации у данного автора заключался в педагогической организации различных традиций и ритуалов школьной жизни, направленной на поддержание и закрепление ценностного отношения к ним [1].

Среди других методов Л.А. Козлова отмечает рефлексивную деятельность педагога; приобщение субъектов образовательного процесса к традициям и ценностям школьной жизни. Педагогическая рефлексия способствует обновлению организационно-нормативной компоненты уклада школьной жизни, поскольку позволяет учителю дать себе и своим поступкам объективную оценку: понять, как его воспринимают дети и другие люди, с которыми он взаимодействует в процессе педагогического общения; по какому пути развивается школа, какие педагогические меры наиболее целесообразны в конкретной воспитательной ситуации и другое.

Л.А. Козлова выделяет три основных этапа приобщения школьников, педагогов и родителей к традициям и ценностям школьной жизни. Первый этап обозначен автором как этап «культурного возрождения традиций» и представлен системой взаимосвязанных действий. В основу отбора традиций положен ряд принципов: интеракции и событийности, системности, структурированности, витагенности, духовной ресурсности, креативности, последовательности, информационной дополненности, опосредованности. В данном исследовании традиции классифицированы в соответствии с группами ценностей: информационно-познавательные, духовно-творческие, потребностно-деятельностные, культурно-коммуникативные, стратегические, описаны их функции (информационная, экзистенциальная, стратегическая, деятельностная, коммуникативная).

Второй этап приобщения участников школьной жизни к традициям и ценностям школьной жизни — это этап «актуализации существующих традиций» посредством нового смыслового наполнения и создания новых, которые бы отвечали ценностям школьной жизни современного школьника. Этот этап связан с разработкой блок-схемы соответствия традиций ценностям школьной жизни, в которой конкретизированы основные традиции, определено собственное смысловое наполнение каждой и соответственно определена ее именная форма, отражающая основное ее содержание.

Третий этап — этап «смыслового наполнения», связан с тем, что сами участники школьной жизни становятся ее субъектами, субъектами сохранения сложившихся традиций в различных областях школьной жизни, осмысленного их реконструирования и аксиологического наполнения. Этот этап направлен на реализацию методов экспектации и ритуализации и разработку

ориентировочной схемы последовательных действий, отражающих использование вышеназванных методов в контексте школьных традиций. К ним отнесены следующие методы: ориентировка в наличной ситуации школьной жизни, построение образа традиции (ритуала, церемонии), разработка плана решения предстоящей проблемы (ритуала, церемонии, символики, атрибутов), разработка параметров контроля за ходом подготовки к конкретному делу-традиции и оценка результатов его проведения (реализация ритуалов, символов, церемоний и другого).

На основании развиваемого нами подхода мы можем определить специфику управления формированием уклада школы по сравнению с управлением школой как образовательным учреждением. Уклад по своей сути предстает неявным объектом управления. Значительная часть его элементов относится к обыденному, повседневному слою жизнедеятельности, и для их выделения в предмет управления требуется специальная рефлексия.

Более того, будучи измененным в результате формирования определенных черт, уклад должен опять «уходить» из рефлексивного поля, иначе он потеряет свою сущностную характеристику как устоявшаяся форма жизнедеятельности школы. Кроме того, в силу своей системности большая часть управленческих воздействий должна носить опосредованный характер.

Управление формированием уклада школы предполагает целенаправленное сознательное взаимодействие всех субъектов управления на основе мониторинга объекта управления. Действия субъектов управления складываются как цепь последовательных, взаимосвязанных функций: анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и корригирования. Управление укладом школы, с одной стороны, сохраняет ее целостность, с другой — позволяет изменять, влиять на действие отдельных ее компонентов.

Мы выделяем три составляющих уклада школы:

- 1) ценностную — наиболее устойчивую, привычную часть школьной культуры;
- 2) субъектно-средовую — отражает наиболее устойчивые и привычные характеристики образовательной среды школы;
- 3) структурно-процессную — устоявшиеся, традиционные формы жизнедеятельности школы.

В последние годы все более сильное влияние на формирование уклада школы начинают оказывать информационно-коммуникативные среды, поскольку многие, если не все, компоненты школьного уклада развиваются именно под их воздействием, причем часто воздействием латентным, неочевидным для многих субъектов образовательного процесса, но очень сильным.

Информатизация образования — процесс обеспечения сферы образования методологией и технологией разработки и использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), ориентированных на реализацию целей обучения, воспитания и развития, используемых в комфортных, здоровьесберегающих условиях.

Информатизация образования идет по ряду направлений:

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания образования, методов и организационных форм обучения, воспитания и развития;
- совершенствование методических систем обучения, функционирующих на базе ИКТ;
- развитие содержания и методики обучения информатике, информационным и коммуникационным технологиям;
- распределенное изучение возможностей применения средств ИКТ в процессе освоения различных предметных областей системы общего среднего образования;
- создание информационной среды управления образовательно-воспитательным процессом образовательного учреждения;
- разработка автоматизированных систем информационно-методического процесса и организационного управления;
- реализация возможностей информационных ресурсов телекоммуникационных сетей как глобальной среды непрерывного образования.

Под средствами информационно-коммуникационных технологий (средства ИКТ) будем понимать программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе средств микропроцессорной вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, обработке, хранению, продуцированию, передаче, использованию информации, возможности доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе и глобальных).

Под средствами информатизации и коммуникации образовательного назначения будем понимать средства информационно-коммуникационных технологий, используемых совместно с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами, обеспечивающими реализацию оптимальной технологии и психолого-педагогически значимого использования.

В научно-педагогической литературе выделяют наиболее типичные педагогические цели, которые достигаются при применении средств информатизации и коммуникации в сфере образования:

- развитие личности обучающегося, его подготовку к комфортной жизнедеятельности в условиях современного информационного общества массовой коммуникации и глобализации; формирование системы знаний, позволяющих осуществить построение структуры своей умственной деятельности; формирование и развитие умений осуществлять информационную деятельность по сбору, обработке, продуцированию, транслированию, архивированию информации, деятельность по представлению и извлечению знания; развитие коммуникативных способностей при информационно емком взаимодействии; развитие умений осуществлять информационно-поисковую, эксперименталь-

но-исследовательскую деятельность на основе организации процессов моделирования, стимуляции, имитации;

– реализацию социального заказа в условиях информатизации, глобализации и массовой коммуникации современного общества;

– интенсификацию всех уровней образовательного процесса системы непрерывного образования: повышение эффективности и качества образовательного процесса за счет реализации уникальных, с точки зрения педагогических применений, возможностей ИКТ; обеспечение побудительных мотивов (стимулов) к получению образования, обуславливающих активизацию познавательной деятельности с использованием средств ИКТ; углубление межпредметных связей за счет использования современных средств обработки информации при решении задач различных предметных областей.

Информационные технологии заменяют обычные вербальные и невербальные каналы цифровыми. Цифровые каналы передачи информации рожают совершенно новые качества педагогического взаимодействия.

Информационная среда включает множество объектов и связей между ними, средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования информации, собственно знания, а также организационные и юридические структуры, поддерживающие информационные процессы. Общество, создавая информационную среду, функционирует в ней, изменяет, совершенствует ее. Современные научные исследования убеждают в том, что совершенствование информационной среды общества инициирует формирование прогрессивных тенденций развития производительных сил и изменение структуры общественных взаимоотношений и взаимосвязей, процессы интеллектуализации деятельности членов общества во всех его сферах, включая и сферу образования.

В условиях информатизации образования резко возрастает роль компьютеризации управленческой деятельности. В настоящее время компьютеризация управленческой деятельности в основном ориентирована на анализ данных, извлекаемых из многочисленных информационных потоков. Традиционные технологии решения управленческих проблем, как правило, понимаемых как линейные, поэтапно реализуемые схемы, провоцирует аналитический подход. Доминанта аналитического способа мышления неразрывно связана с ориентацией в компьютеризации на сбор и обработку первичной информации и декомпозицию проблемной ситуации на составные части, на познание фрагментов и деталей, а не целого.

Анализ опыта компьютеризации управленческой деятельности убедительно доказывает, что не бывает разовых включений в деятельность каких-либо средств компьютеризации, это всегда непрерывный процесс развития деятельности и ее субъектов. В основе процесса развития — организация деятельности пользователей, персонала поддержки, разработчиков и других категорий лиц, включенных в процессы компьютеризации.

Компьютеризация может порождать следующие негативные последствия:

– снижение творческой активности пользователей в условиях доминирования нормативных решений;

- неоправданное повышение уровня риска принимаемых решений за счет переноса ответственности на компьютерные рекомендации и лиц их готовящих;
- снижение степени защищенности от манипулятивных воздействий на процессы принятия решений в условиях опосредованных взаимодействий и недостаточно «прозрачных» процессов подготовки исходных данных и рекомендаций для лиц, принимающих решения;
- деформация потребностно-мотивационной сферы пользователей;
- деформация мышления пользователей;
- психофизические нарушения, возникновение неврозов.

В диссертационном исследовании Г.И. Пантелейко [5], посвященном использованию информационных технологий в управлении развитием школы, выделяются следующие принципы функционирования информационно-коммуникативной структуры школы:

- принцип информационной и аналитической открытости, предполагающей максимум открытости каналов получения информации, подлежащей структурированию и анализу под контролем управленческой команды школы;
- принцип прогнозирования, предполагающий упреждающие управляющие воздействия и взаимодействия в условиях осуществления устойчивости информатизации управления;
- принцип умеренной жесткости управления, предполагающий обеспечение всех функций управления информационно-технологической инфраструктурой;
- принцип дополнительности, предполагающий определение функций управления, не подлежащих реализации на основе информационных технологий.

В упомянутом исследовании реализована модель центра информационно-коммуникативных технологий управления школой как структуры, обеспечивающей ее развитие. По мнению автора, центральным структурным подразделением является телекоммуникационный блок, в состав которого входят сервер «Информационные ресурсы», внутришкольная информационная сеть и автоматизированная система школьной библиотеки (медиатека).

Однако специфика предмета нашего исследования, проведенный нами теоретический анализ диктуют другую логику построения модели управления формированием уклада школы в информационно-коммуникационных средах.

Эта модель не противоречит основным формам и способам управления формирования уклада школы в физической реальности, но учитывает специфические, качественные изменения самого уклада школы в информационных средах и те возможности, которые предоставляют сами эти технологии.

В частности, она исходит из очевидного факта изменения характера укладов школы в современном образовании. Проведенное нами исследование показало, что подавляющая часть школ в современном обществе имеют разной «толщины» пласт уклада, погруженного в информационную среду. Развитие школы и ее уклада в информационной среде постепенно из специфической характеристики превращается в норму.

Изменения эти настолько глобальны, что часто не рефлексированы педагогами. В ходе осуществленного нами исследования учителям была предложена анкета, содержащая вопросы относительно роли ИКТ в образовательном процессе и формировании уклада школы. Кратко опишем некоторые важные для обсуждаемой проблемы результаты исследования.

Оказалось, что из 260 опрошенных педагогов 82,3% считают, что внедрение ИКТ в учебный процесс повысит эффективность усвоения материала учащимися, и всего лишь 1,5% полагают, что понизит; 7,6% придерживаются мнения, что это ничего не изменит в учебном процессе; остальные затруднились определить свою позицию. Вместе с тем учителя видят и опасности, связанные с использованием ИКТ на уроках: 33% опрошенных считают, что психо-эмоциональные нагрузки на школьников при этом увеличатся; 36,1% не прогнозируют в этом отношении серьезных изменений; 16% оптимистично полагают, что нагрузки снизятся. Относительно велик процент (16,5%) тех, кто затруднился ответить на этот вопрос. Тот факт, что мнения о качестве влияния ИКТ на психо-эмоциональное состояние школьников разделились почти поровну, свидетельствует о неоднозначности оценки педагогами использования ИКТ в образовательной среде школы.

Поскольку существеннейшую роль в формировании уклада школы играет система воспитательных воздействий, несомненный интерес представляет позиция педагогов в вопросе о применении ИКТ, в том числе персонального компьютера, на уроках и во внеурочной деятельности в плане способствования повышению эффективности воспитательного процесса в школе. Категорическое «да» сказали только 23% опрошенных; «да, но в определенной степени» полагает большинство (53,8%); «нет» — мнение 14,6% респондентов.

В числе преимуществ использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе школы учителя чаще всего называют: возможность увеличения объема учебного материала, предлагаемого школьникам на уроках; усиление темпа прохождения материала; разнообразие форм предъявления учебной информации; повышение мотивации учащихся.

Поскольку управление формированием уклада школы в информационно-коммуникационных средах предполагает активное использование педагогами всех ресурсов ИКТ, важен вопрос о реальной степени применения этих ресурсов. Анкетирование показало, что электронным журналом пользуются только 24,6% педагогов, собственным сайтом или сайтом класса (школы) — 43%, используют страницу класса в социальных сетях всего лишь 19,2%, а электронную почту для общения с детьми — 27,69%. Хотя с родителями общаются по электронной почте 41,5% учителей.

Итак, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что применение ИКТ в образовательном процессе и — шире — создание информационно-коммуникационной среды оказывает влияние на все стороны школьной жизни, а значит, на формирование и развитие уклада школы. Однако такое влияние, по мнению учителей, имеет как позитивные, так и негативные стороны. В целом приветствуя использование ИКТ и осознавая их необходимость в образовательном процессе, педагоги высказывают и некоторые опасения относительно отри-

цательных последствий их распространения, в основном в связи с возможным ухудшением здоровья школьников. Можно высказать предположение, что такие опасения могут быть вызваны и психологической неготовностью ряда педагогов к использованию ИКТ, отсутствием необходимой квалификации и наличием определенных стереотипов относительно ИКТ.

При этом уклад школы оказывается все более тесно связанным с особенностями информационно-коммуникационных сред и все более острой становится проблема управления формированием школьного уклада в этих средах.

Литература

1. *Козлова Л.А.* Обновление уклада школьной жизни: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Л.А. Козлова. — Красноярск, 2003. — 240 с.
2. *Лазарев В.С.* Системное развитие школы / В.С. Лазарев. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 304 с.
3. *Новиков Д.А.* Теория управления организационными системами / А.Д. Новиков. — 2-е изд. — М.: Физматлит, 2007. — 584 с.
4. *Новиков Д.А.* Введение в теорию управления образовательными системами / А.Д. Новиков. — М.: Эгвес, 2009. — 156 с.
5. *Пантелейко Г.И.* Использование информационных технологий в управлении развитием школы: дис. ... канд. пед. наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Г.И. Пантелейко. — Ростов-н/Д., 2005. — 204 с.
6. Социология. Основы общей теории: учебник для вузов / Отв. ред.: Г.В. Осипов, Л.Н. Москвичев. — М.: Норма, 2003. — 912 с.
7. *Щуркова Н.Е.* Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 128 с.

Literatura

1. *Kozlova L.A.* Obnovlenie uklada shkol'noj zhizni: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 — obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / L.A. Kozlova. — Krasnoyarsk, 2003. — 240 s.
2. *Lazarev V.S.* Sistemnoe razvitie shkoly' / V.S. Lazarev. — M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2002. — 304 s.
3. *Novikov D.A.* Teoriya upravleniya organizacionny'mi sistemami / A.D. Novikov. — 2-e izd. — M.: Fizmatlit, 2007. — 584 s.
4. *Novikov D.A.* Vvedenie v teoriyu upravleniya obrazovatel'ny'mi sistemami / A.D. Novikov. — M.: E'gves, 2009. — 156 s.
5. *Pantelejko G.I.* Ispol'zovanie informacionny'x texnologij v upravlenii razvitiem shkoly': dis. ... kand. ped. nauk po special'nosti 13.00.01 — obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya / G.I. Pantelejko. — Rostov-n/D., 2005. — 204 s.
6. *Sociologiya. Osnovy' obshhej teorii: uchebnik dlya vuzov / Otv. red. G.V. Osipov, L.N. Moskvichev.* — M.: Norma, 2003. — 912 s.
7. *Shhurkova N.E.* Novoe vospitanie / N.E. Shhurkova. — M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000. — 128 s.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Рябов

История московского образования

Когда мы говорим о высоких стандартах нашего образования, то обращаемся прежде всего к богатейшим традициям и истории московского прошлого. Эти традиции и история самой Москвы уходят в глубь веков. Известно, что грамотность и просвещение шли из монастырей, ибо именно через православие Русь получила и письменную, и школьную традиции.

Москва, будучи центром объединения русских земель, начиная с XIV века, становится и центром летописной традиции, русского просвещения и книгописания, а затем духовным и политическим центром страны. В конце XV века мы видим мощную столицу крепнущего государства, имеющего связи и интересы в Центральной Европе [1].

XVI–XVII века в истории столичного образования — это время постепенных изменений. Соборные уложения, регулирующие жизнь страны, своды законов, принятые земскими соборами, постоянно обращаются к проблемам просвещения. Образование еще не было поставлено на государственный уровень [2].

В XVIII веке — веке просвещения — были созданы школы, дающие прежде всего профессиональные знания, — навигацкая, Инженерная, Артиллерийская. Реформы Екатерины II были направлены не только на дальнейшее развитие системы образования, но и на самое широкое его распространение. Москва в этот период уже стала университетским городом. Императорский университет, созданный по инициативе И.И. Шувалова на основании Указа императрицы Елизаветы Петровны в 1755 году, был вершиной образования, представленного в столице учреждениями начальной и средней школ, государственными и частными гимназиями. Однако уровень образованности населения был пока невысок, хотя не только просвещенное дворянство, но и торговые и предпринимательские слои, духовенство стремились к образованию, понимая его значение в профессиональной деятельности [3].

В начале XIX века впервые появилось специальное министерство, которое отвечало за «народное просвещение». Москва превращается в центр учебного округа, в котором сосредоточиваются многочисленные учебные заведения.

«Великие реформы» второй половины XIX века привели к усилению роли общественности в распространении просвещения — оно действительно становится народным делом. Сеть московских школ растет, уровень образования, даваемый в гимназиях, позволяет продолжать его в любой европейской стране [4].

В первое десятилетие XX века в Москве вводится всеобщее начальное обучение — и это заслуга прежде всего органов общественного самоуправления. Зарождается система дошкольного и дополнительного образования. Революция 1917 года поставила вопрос об образовании совсем в иной плоскости — школа должна была стать единой и трудовой. Самые широкие слои населения приобщились к семилетнему, среднему и высшему образованию [5].

1920-е годы — годы экспериментов и педагогических новаций. Много из того, к чему мы приходим сегодня, в действительности уже было отработано отечественными педагогами [6]. 1930-е годы, прошедшие под лозунгом «Кадры решают все», потребовали не только резкого подъема образования в стране, но и развития профессионального обучения. В это время в Москве появляется большое количество ремесленных, железнодорожных училищ, фабрично-заводских училищ, что отвечало потребности сталинской модернизации страны [7].

Война и московская школа — это особая глава в истории столичного образования. Уже в первые месяцы войны десятки тысяч учителей и учащихся старших классов были призваны в ряды Советской Армии или ушли добровольцами на фронт. Многие тысячи московских старшеклассников были мобилизованы на строительство оборонительных сооружений на дальних и ближних подступах к Москве. Значительная часть школьников пошла работать на военные предприятия. Большинство школьных зданий заняли под различные военные учреждения и госпитали. В 1941/42 учебном году школы Москвы не работали. Тем не менее, начиная с декабря 1941 года, после начала разгрома немецко-фашистских войск под Москвой, в городе открылось 32 консультационных пункта для учащихся 7–10 классов. Ученики приходили сюда для получения заданий и консультаций педагогов. Учебный материал изучался ими самостоятельно. На консультационных пунктах занимались около 12 тысяч школьников. С сентября 1942 года в столичных школах возобновились обычные учебные занятия. В 1942/43 учебном году в 295 московских школах учились свыше 176 тысяч школьников. Особенно быстро шло восстановление школьной сети в 1943/44 учебном году. К началу учебного года в Москву возвратились все детские интернаты. 276 тысяч учеников сели в сентябре 1943 года за парты 379 школ столицы. В 1944/45 учебном году в Москве уже функционировали 453 школы, в которых обучались около 410 тысяч учеников [8].

Послевоенное восстановление в Москве было проникнуто верой в светлое будущее. Московская школа была на подъеме. В Москве, как и по всей стране, стала быстро развиваться сеть школ. Уже к 1950/51 учебному году в столице работали 583 общеобразовательные школы, в 1955/56 — 655, в 1956/57 — 675, а в 1964/65 — 954.

Быстро увеличивалось и число учащихся, резко сократившееся в годы войны. Уже в 1950/51 учебном году численность учащихся московских школ достигла довоенного уровня и составляла около 618 тысяч человек. В 1955/56 учебном году в школах столицы обучались более 636 тысяч человек, а в 1964/65 — 940 тысяч человек [9].

В первые послевоенные годы в школу возвратились многие учителя, находившиеся на фронте. Была расширена подготовка новых кадров преподавателей в педагогических вузах, университетах, педагогических училищах. Все это способствовало значительному росту числа учителей.

Все достижения этого времени — и мирный атом, и космос — были заложены школой, всей системой образования. Именно тогда многие принципы советского образования взяли на вооружение школы по всем миру.

Школы 1970–1980 годов — это непростое сочетание традиций и новаторства, которое не перестало развиваться в московской школе в эти годы. Динамичное развитие столичного образования не замедлилось даже в 90-е годы прошлого века, несмотря на сложную экономическую ситуацию. Именно в Москве как экономически мощном развивающемся регионе Российской Федерации наиболее зримы были тенденции выхода российского образования на качественно новый уровень. Нарращивание интеллектуального потенциала столицы невозможно без развития образовательной системы [10].

Система столичного образования сегодня — это воспитание и образование, профессиональная ориентация и освоение начал профессии, социальная адаптация детей-сирот и детей-инвалидов, психологическая поддержка и медицинское сопровождение учащихся и воспитанников. Несмотря на большое количество проблем, характерных для любого мегаполиса, столица России остается центром просвещения и образования, центром передового опыта и экспериментов.

Московское образование устойчиво развивается на основе комплексного целевого межведомственного подхода. Все городские целевые программы развития образования — «Столичное образование – 1, 2, 3, 4» были ориентированы на создание условий для развития личности, с учетом запросов москвичей на основе органичного единства действий школы, семьи и общественности. За период их выполнения создана нормативная база, закрепившая основополагающие принципы и позиции московской образовательной политики.

Комплексная целевая межведомственная программа «Столичное образование» позволяет Правительству Москвы, Департаменту образования города Москвы определять наиболее приоритетные направления развития московского образования; сконцентрировать на этих направлениях основные материальные, финансовые и кадровые ресурсы и вести постоянный их мониторинг.

Уже в ходе реализации первой программы «Столичное образование» (1994–1997 годы) удалось выстроить систему управления на основе комплексного программно-целевого метода. Были заложены основы государственно-общественного управления образованием путем создания общественных советов и комиссий, началась деятельность экспериментальных площадок. *Выстроена си-*

стема образовательных учреждений: лицеев, гимназий, школ с этнокультурным компонентом, негосударственных образовательных учреждений и др.

Именно в эти годы была создана *система высшего профессионального образования столицы (10 вузов)*. В целях подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования, социальной сферы были открыты Московский городской педагогический университет (МГПУ), затем Московский городской психолого-педагогический институт (МГППИ), ставший затем университетом, Московский гуманитарный педагогический институт (МГПИ), ряд научных подразделений. Создана Городская служба лицензирования и аттестации образовательных учреждений, педагогических кадров и учащихся.

В ходе выполнения программы «Столичное образование – 2» (1998–2000 годы) осуществлен переход к школе как институту социальной защиты детства, развернута многоуровневая поддержка воспитания и социализации детей. Выстроены педагогические системы, ориентированные на обучение разных категорий детей, что позволило перейти от стихийной вариативности к многоструктурному и культурному многообразию сферы образования Москвы. Созданы специализированные школы здоровья, ориентированные на поддержку ослабленных детей. Заложены основы создания единой психологической службы города и развернута сеть социально-психолого-медицинских центров [11].

При выполнении программы «Столичное образование – 3» (2001–2003 годы) осуществлен комплекс мероприятий по модернизации московского образования, обеспечению его доступности, качества и эффективности. Укреплены правовые и экономические условия для последовательной реализации конституционных прав населения города на образование (принят в 2001 году закон «О развитии образования в городе Москве»). Начато выстраивание многовариативного образовательного пространства с учетом образовательных потребностей москвичей и особенностей отдельных территорий Москвы, разработаны комплекты вариативных программ, учебно-дидактических пособий и образовательных технологий. Были созданы университетские образовательные округа, сеть школ профильного обучения, кадетских школ, организовано дистантное обучение для детей с ограниченными возможностями, открыты средние общеобразовательные школы для детей с девиантным поведением.

Программа «Столичное образование – 4» (2005–2007 годы) (основные разработчики МГПУ и Департамент образования города Москвы) решила широкий спектр социальных проблем обучения и воспитания, мобилизовала в этих целях потенциалы и ресурсы комплексов городского хозяйства, органов исполнительной и законодательной власти, научной и педагогической общественности. Вузы разработали новые программы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. В формирование региональной политики и городского заказа, в управление школой и экспертизу ее деятельности активно включились родительская и ученическая общественность. Создана *Общественная палата по образованию, Совет молодых специалистов и др.* Реализация Приоритетного национального проекта «Образование» ускорила процесс обновления содержания образования, внедрения новых методик и технологий во все сферы образова-

тельного процесса, позволила поддержать талантливых учителей и одаренных ребят, повысить привлекательность и конкурентоспособность учреждений. В каждом учебном округе сформирована вариативная сеть учреждений для различных категорий детей. Качественно изменилась работа с инвалидами. По инициативе Л.П. Кезиной создан центр «Преодоление». Разработан новый *Московский базисный учебный план*, предусматривающий интеграцию информационно-коммуникативных технологий в преподавание дисциплин, внедрены новые формы дошкольного образования, проведена реорганизация системы начального и среднего профессионального образования. Стал осуществляться переход к обязательному среднему образованию. Вместе с тем ряд задач, поставленных в программе «Столичное образование – 4», не были решены в полном объеме. Не были выполнены планы реконструкции и модернизации школ довоенной постройки, оснащения образовательных учреждений современным учебным оборудованием, сохранился дефицит мест в детских садах.

На решение этих и новых задач направлена городская целевая межведомственная программа развития образования «*Столичное образование – 5 на 2009–2011 годы*», принятая Правительством Москвы в 2008 году. Её главная цель заключалась в обеспечении полной защиты прав и интересов детства, включающем повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики и современным потребностям общества [13].

В городе сформирована вариативная сеть *дошкольных* учреждений, позволяющая родителям выбрать наиболее удобную форму обучения и воспитания ребенка. В каждом районе работают учреждения общеразвивающего, комбинированного и компенсирующего видов. Реализуются программы инклюзивного, интегративного, специального образования и воспитания детей в условиях двуязычия.

Совершенствование образовательного пространства, внедрение программ «Московская семья — компетентные родители», «Детский сад Будущего» и других стали основой для заключения в 2010 году Соглашения между Правительством Москвы и ЮНЕСКО о реализации проекта «Московское образование: от младенчества до школы».

Одна из задач *общего образования* — перевод каждого образовательного учреждения в состояние саморазвития, самосовершенствования для того, чтобы любая столичная школа была конкурентоспособной и привлекательной для москвичей. Одним из результатов реализации программ «Столичное образование» в области общего образования стало создание сети учреждений как для высокомотивированных и одаренных детей, так и для нуждающихся в коррекционном обучении, в укреплении здоровья.

Основная задача высшего профессионального образования — переход на уровневую систему подготовки кадров, разработка системы инновационных образовательных программ на основе компетентностного подхода для бакалавриата и магистратуры, модернизация всей системы психолого-педагогического образования [14].

Конкретные задачи определены и в области *дополнительного и послевузовского образования*. Использование богатого научного потенциала Москвы позволит организовать систему повышения квалификации на конкурентной основе. В системе дополнительного профессионального образования необходимо разработать условия для выбора самим педагогическим работником траекторий и программ повышения квалификации и переподготовки с привлечением всех имеющихся ресурсов Москвы, федеральных вузов, научных центров.

Государственная программа города Москвы на среднесрочный период 2012–2016 годы «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование») своей целью ставит создание средствами образования условий, способствующих развитию личности, ее социализации, формирующих дальнейшую успешность жизни в обществе.

Задачи программы — это прежде всего комплексное развитие сети образовательных учреждений для обеспечения доступности дошкольного, общего и дополнительного образования независимо от территории проживания и состояния здоровья; внедрение современных стандартов качества; создание в системе образования условий, способствующих сохранению и укреплению здоровья, формированию здорового образа жизни обучающихся и воспитанников, оказанию помощи детям, нуждающимся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Программа предусматривает также создание механизмов использования интеллектуальных, социокультурных и физкультурно-спортивных ресурсов города в образовании; реализацию потенциала образования в развитии города Москвы; обеспечение эффективности управления системой образования города Москвы.

По охвату высшим и непрерывным профессиональным образованием Москва — один из мировых лидеров. Около 1,3 миллиона студентов (что составляет больше 10% от населения Москвы и 20% от числа занятых в городе) обучается в 119 государственных образовательных учреждениях высшего и непрерывного профессионального образования в том числе, в 10 вузах, учрежденных Правительством города Москвы, и в 179 негосударственных вузах.

Система высшего образования в городе Москве должна не только оставаться лидером российского высшего образования, но и стать одной из «визитных карточек» огромного мегаполиса; должна укрепить прямые связи с рынком труда; формировать кадровый ресурс города; стать основой развития инновационной экономики через существенное усиление вклада исследований, разработок и предпринимательских инициатив преподавателей и студентов.

Утверждение государственной программы развития московского образования на 2012–2016 годы — это значительное событие во всем пространстве мегаполиса. Стержневая идея этой программы — *московский стандарт качества образования*. В содержательном плане — это и есть модернизация и дальнейшее развитие всех аспектов и сторон деятельности каждого образовательного субъекта. Думается, что система образования Москвы имеет мощный потенциал, собственные резервы и возможности для преодоления этой высокой планки.

МГПУ как многопрофильный научно-образовательный центр не представляет собой в этом отношении исключения. Достижение московского стандарта качества образования связано прежде всего с подготовкой учителя.

Слагаемыми для создания современной модели подготовки учительских кадров университет на данном этапе располагает.

Во-первых, деятельность МГПУ изначально базировалась на идее классического университетского образования, сочетающего в органическом единстве две важнейшие функции — образовательную и научную. В университете подготовка кадров ведется по 162 основным образовательным программам, из них 51 программа бакалавриата, 32 — магистратуры, остальные — специалитет. Это педагогика, естественные, социальные науки, управление и экономика, информатика и вычислительная техника, сфера обслуживания. Более 30 профилей бакалавриата и программ магистратуры на территории Москвы реализуются только в МГПУ.

Научно-педагогический потенциал. Из 1 тысячи штатных преподавателей — более 200 докторов наук, профессоров; более 600 кандидатов наук; 15 тысяч студентов, 900 аспирантов, 12 диссертационных докторских советов.

Наличие сети научно-исследовательских лабораторий (22) в составе НИИСО (140 научных сотрудников, нацеленных на разработку новых технологий и методов преподавания в предметной области). Результаты исследований становятся достоянием учебного процесса, содержания учебных курсов, учебно-методических пособий, учебников.

Во-вторых, помимо образовательной и научной функций, с первых лет своего существования университет выполнял третью, не менее важную — социальную, выступал социально ответственным партнером города. Университет всегда позиционировал себя как социально ответственную организацию с сознательно принятыми на себя обязательствами перед городом и горожанами.

С целью обеспечения московской системы образования кадрами университет подготовил и выпустил более 28 тысяч специалистов, из них: около 9 тысяч специалистов по классическим специальностям и более 19 тысяч — по педагогическим. Ежегодно свыше 70% выпускников педагогических специальностей идут на работу в образовательные учреждения. Наши выпускники успешны и востребованы, это неоднократно отмечали Е.А. Ямбург, Е.Л. Рачевский, М.М. Фирсова, А.С. Бубман и другие директора образовательных учреждений — наши работодатели. И еще пример. Ежегодно среди призеров российского и городского конкурсов «Учитель года», «Педагогический дебют» — наши выпускники. В этом году в финале городского конкурса — 6 выпускников МГПУ, в том числе абсолютный победитель — выпускник исторического факультета 2000 года Антон Молев.

Важное слагаемое, обеспечивающее качество подготовки специалистов, — достойная и развитая инфраструктура учебно-материальной базы: новейшие информационные и программные ресурсы, современное компьютерное и мультимедийное оборудование.

Весь коллектив университета нацелен на создание комфортной среды для учебы, бытовой устроенности, развития творчества, условий для социальной успешности, гражданской и профессиональной ответственности. Все это создает фундаментальную основу для дальнейшего совершенствования *стандарта качества подготовки учителя*. В 2011 году МГПУ в качестве основного исполнителя приступает к реализации проекта Федеральной целевой программы развития образования «Разработка и апробация моделей центров сертификации профессиональных квалификаций и экспертно-методического центра в педагогической области», который позволит определить новые подходы к подбору и расстановке педагогических кадров в образовательных учреждениях.

МГПУ в рейтинге вузов последних лет по оценке Минобрнауки РФ занимает 3–5 места. С принятием МГПУ в члены Международной ассоциации университетов ЮНЕСКО мы располагаем возможностью использования и международно-го опыта в подготовке учителей (проект МГПУ — университет Байройта ФРГ).

Оценивая, таким образом, влияние нашего молодого вуза на систему образования и социальную среду столицы, видим перспективу развития МГПУ как многопрофильного научно-образовательного центра, развивающегося на основе инновационной инфраструктуры, эффективно выполняющего государственные задания Правительства Москвы, Департамента образования города Москвы, удовлетворяющего самые разнообразные научные, образовательные и экспертные, мониторинговые потребности органов власти и управления.

Уже сегодня, при обсуждении векторов реализации государственной программы развития образования, перед коллективом университета встают вопросы: «Что такое московский стандарт качества подготовки учителя? Какой вклад может внести университет в выполнение этой приоритетной задачи программы?».

В настоящее время особенно актуальна оценка качества работы каждого преподавателя, которая, в свою очередь, зависит от качества знаний обучающихся. Поэтому необходимо приступить к разработке объективной системы оценки качества как знаний студентов, так и критериев оценки педагогической и научно-методической деятельности преподавателей. Такая работа должна проводиться совместно с Московским центром качества образования и быть ориентирована на аналогичные критерии оценки труда учителей школы. С этой же целью на постоянной основе реализуются мониторинги удовлетворенности качеством образования студентов, преподавателей, работодателей.

Переход на обучение студентов по Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения приводит к качественно новому подходу к реализации производственной практики студентов, особенно по педагогическому направлению. Эффективность такого рода учебной деятельности должна резко повыситься. В учебные планы введен новый вид педагогической практики — практика в летних оздоровительных лагерях. В связи с этим встает задача переориентации работы университетской «Школы вожатых». Учитывая современную тенденцию рассматривать школы как учебно-досуговые и культурные центры, важно предоставить будущим педагогам

возможность расширения спектра своих профессиональных знаний и умений, освоения программ внешкольной работы, дополнительного образования, организации волонтерского движения.

В университете будет осуществляться работа по развитию волонтерского движения на основе уже имеющегося опыта. Вовлечение студентов в эту работу способствует формированию у них готовности к участию в общественной жизни и умению организовать других людей — участников образовательного процесса — на достижение общественно-значимых целей.

Требует качественно иного подхода работа с молодыми специалистами — выпускниками университета. Необходимо создать систему консультативной и методической помощи в период их адаптации к трудовой деятельности. Такое положение тем более обусловлено исключением из учебных планов студентов, обучающихся по новым ФГОС ВПО, непрерывной педагогической практики.

Как одно из условий разработки и внедрения московского стандарта качества образования может стать переход от непрерывной педагогической практики к организации стажировочных площадок на базе образовательных учреждений. Эти площадки должны использоваться в качестве структур для апробации и внедрения лучших образовательных практик, повышения квалификации учителей, практического применения результатов исследовательской деятельности педагогов университета. В связи с тем, что в проекте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» не нашла своего отражения педагогическая интернатура, предлагается использовать стажировочные площадки для проведения педагогических практик бакалавров и магистров, а также для подготовки магистерских диссертаций. При этом темы магистерских диссертаций, дипломных проектов должны определяться совместно руководителями школ — стажировочных площадок и университетом. В качестве стажировочных площадок могут выступить многие из базовых школ МГПУ (их более 400), большой опыт работы с которыми имеется у университета, в том числе в рамках университетского научно-образовательного округа, и 25 экспериментальных площадок.

Огромную роль для университета играет и возможность привлекать ресурсы города для обеспечения высокого качества образования. Именно использованием огромного потенциала, уникальных возможностей, накопленных в Москве как столице мирового уровня, и сотрудничеством с федеральными вузами объясняется качество подготовки кадров в МГПУ, их высокая социальная адаптируемость и востребованность на рынке труда.

В 2011 году университет приступил к реализации совместного проекта с Российской экономической школой «Повышение финансовой грамотности в российских педагогических вузах» (Сколково). Цель проекта — дать студентам российских педагогических вузов возможность получить дополнительные знания в области финансов так, чтобы они, начав работу учителем в школе, могли проводить занятия по финансовой грамотности среди своих учеников. Проект включает серию из 30 курсов по финансовой грамотности. В результате открытого конкурса к участию в проекте привлечены 10 преподавателей.

давателей университета, обладающих практическими финансовыми знаниями, готовых к интерактивному стилю обучения преподавателей. Новые возможности для вуза открывает магистратура по направлению «Педагогическое образование», особенно, «Педагогический менеджмент».

Город взял курс на работу с молодежью, что представляется совершенно верным шагом. Однако использование только идеологических приемов кажется уже давно устаревшей технологией, притом, что современные европейские и мировые столицы делают ставку не на идеологию, а на информационные технологии и спорт, здоровый образ жизни. И здесь университет и его институты педагогики, психологии, физической культуры могут оказать городу существенную помощь.

В качестве примера можно привести Педагогический институт физической культуры, спортивный клуб университета, основная задача которых — развитие и поддержка молодежного спорта. Университет является базовым вузом для юниорской и молодежной сборных России по бейсболу — серебряных призеров Первенства Европы 2007 и 2010 годов. На XXIX летних Олимпийских играх в Пекине трое наших студентов получили три медали. Студентка IV курса Любовь Хохлова — мастер спорта по художественной гимнастике — стала автором городского проекта «Учащиеся Москвы — Сочинской Олимпиаде». Чемпионами Всемирной зимней Универсиады 2011 года в Турции стали студенты МГПУ Любовь Илюшечкина и Нодари Майсурадзе.

Университет мог бы играть более заметную роль в спортивно-оздоровительной сфере Москвы, подготовке Универсиады 2013 года в Казани и Олимпиады в Сочи.

С учетом развития Москвы как финансового центра, центра международной политики и экономики мы видим важную функцию МГПУ в организации массового обучения населения иностранным языкам.

Конечно, московская среда — это не только сверхвозможности и сверхресурсы для студенчества, это еще и огромный спектр рисков и социальных угроз, устойчивость к которым и сопротивление — это тоже специфическая задача столичного вуза, решаемая коллективом МГПУ. Поэтому наши выпускники не только квалифицированные специалисты, они высоко адаптируемы, готовы к жизни и работе в агрессивной, скоростной среде мегаполиса.

По инициативе МГПУ, Министерства образования и науки Российской Федерации, РАО, Департамента образования города Москвы в ноябре 2011 года прошел Форум российских педагогических вузов «Новый учитель для новой школы: теория, опыт и перспективы модернизации педагогического образования в России». Объединение педагогической общественности страны в совместном поиске путей реализации стратегий инновационного развития педагогического образования для формирования нравственного и здорового молодого поколения станет мощным ресурсом для дальнейшего развития московского стандарта качества образования подготовки учителя и становления новых ориентиров для российского педагогического образования.

Литература

1. Образование в Москве. История и современность / И.Ф. Юшин; К.А. Аверьянов, А.В. Голубев., С.Д. Гарнюк, В.Н. Пархачев; гл. ред. Л.П. Кезина. – М.: Изд-во Московского городского объединения архивов; Московские учебники, 2000. – 413 с:
2. *Змеев В.А.* История зарождения и формирования образовательной системы России // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 4. – С. 203–220.
3. Лекции по истории Московского университета. 1755–1855 / А.Ю. Андреев. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 237 с.
4. Школа. Государство. Общество. Очерки социально-политической истории общего школьного образования в России второй половины XIX века / А.Н. Шевелев. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства.
5. *Галин С.Г.* Средние учебные заведения Москвы и контингент обучающихся в 1905–1907 гг. / С.Г. Галин // Проблемы отечественной истории: сб. ст. / Под ред. В.А. Корнилова, Т.В. Ершовой, Г.Г. Касарова, Б.В. Леванова, А.В. Ушакова, И.Л. Андреева. – Вып. 3. – М., 2004. – С. 57–65.
6. Школа в российском обществе, 1917–1927 гг.: Становление «нового человека» / Е.М. Балашов. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. – 236 с.
7. *Квитко С.В.* Школьное образование в 1920–1930-х годах / С.В. Квитко // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2005. – № 1 (6). – 2004. – С. 88–99.
8. Московское образование в годы войны, 1941–1945: сб. ст. / Авт.-сост.: А.Ю. Бурлинова, Е.Е. Кувшинова. – М.: Жизнь и мысль; Моск. учеб., 2007. – 526 с.
9. *Анисимова Т.С.* Средняя школа России в условиях перехода к среднему всеобучу (1965–1975 гг.) / Т.С. Анисимова // Наука и школа. – 2006. – № 2. – С. 43–46.
10. *Забродин Д.М.* Образование России в постсоветский период (1991–1998 гг.). Состояние и проблемы / Д.М. Забродин, М.Д. Забродина, З.И. Ибрагимова // Проблемы качества образования, его нормирования и управления: сб. науч. ст. / Под общ. ред. Н.А. Селезневой, В.Г. Казановича. – М., 1999. – С. 148–155.
11. Городская программа развития образования «Столичное образование – 2» / Отв. ред.: Л.Е. Курнешова. – М.: Школьная кн., 1999. – 89 с.
12. Итоги выполнения программы «Столичное образование – 4» в 2006–2007 годах: сб. науч. тр. / Сост.: М.Н. Русецкая. – М.: МГПУ, 2007. – 145 с.
13. Городская целевая программа развития образования «Столичное образование – 5» на 2009–2011 годы / Отв. ред.: Л.Е. Курнешова; сост. Л.В. Лещенко, С.А. Луначев. – М.: Школьная кн., 2008. – 184 с.
14. *Гретченко А.И.* Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А.И. Гретченко, А.А. Гретченко. – М.: Кнорус, 2009. – 425 с.

Literatura

1. *Obrazovanie v Moskve. Istoriya i sovremennost'* / I.F. Yushin; K.A. Aver'yanov, A.V. Golubev., S.D. Garnyuk, V.N. Parxachev; gl. red. L.P. Kezina. – M.: Izd-vo Moskovskogo gorodskogo ob''edineniya arxivov; Moskovskie uchebniki, 2000. – 413 s:
2. *Zmееv V.A.* Istoriya zarozhdeniya i formirovaniya obrazovatel'noj sistemy' Ros-sii // Social'no-gumanitarny'e znaniya. – 2001. – № 4. – S. 203–220.

3. Lekcii po istorii Moskovskogo universiteta. 1755–1855 / A.Yu. Andreev. – M.: Izd-vo MGU, 2001. – 237 s.
4. Shkola. Gosudarstvo. Obshhestvo. Ocherki social'no-politicheskoj istorii obshhego shkol'nogo obrazovaniya v Rossii vtoroj poloviny' XIX veka / A.N. Shevelev. – SPB.: Sankt-Peterburgskij gosudarstvenny'j universitet pedagogicheskogo masterstva.
5. Galin S.G. Srednie uchebny'e zavedeniya Moskvy' i kontingent obuchayushhixsya v 1905–1907 gg. / S.G. Galin // Problemy' otechestvennoj istorii: sb. st. / Pod red. V.A. Kornilova, T.V. Ershovoj, G.G. Kasarova, B.V. Levanova, A.V. Ushakova, I.L. Andreeva. – Vy'p. 3. – M., 2004. – S. 57–65.
6. Shkola v rossijskom obshhestve, 1917–1927 gg.: Stanovlenie «novogo cheloveka» / E.M. Balashov. – SPb.: Dmitrij Bulanin, 2003. – 236 s.
7. Kvitko S.V. Shkol'noe obrazovanie v 1920–1930-x godax / S.V. Kvitko // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. – 2005. – № 1 (6). – 2004. – S. 88–99.
8. Moskovskoe obrazovanie v gody' vojny', 1941–1945: sb. st. / Avt.-sost.: A.Yu. Burlinova, E.E. Kuvshinova. – M.: Zhizn' i my'sl'; Mosk. ucheb., 2007. – 526 s.
9. Anisimova T.S. Srednyaya shkola Rossii v usloviyax perexoda k srednemu vseobuchu (1965–1975 gg.) / T.S. Anisimova // Nauka i shkola. – 2006. – № 2. – S. 43–46.
10. Zabrodin D.M. Obrazovanie Rossii v postsovetiskij period (1991–1998 gg.). Sostoyanie i problemy' / D.M. Zabrodin, M.D. Zabrodina, Z.I. Ibragimova // Problemy' kachestva obrazovaniya, ego normirovaniya i upravleniya: sb. nauch. st. / Pod obshh. red. N.A. Seleznevoj, V.G. Kazanovicha. – M., 1999. – S. 148–155.
11. Gorodskaya programma razvitiya obrazovaniya «Stolichnoe obrazovanie – 2» / Otv. red.: L.E. Kurneshyova. – M.: Shkol'naja kn., 1999. – 89 s.
12. Itogi vy'polneniya programmy' «Stolichnoe obrazovanie – 4» v 2006–2007 godax: sb. nauch. tr. / Sost.: M.N. Ruseczkaya. – M.: MGPU, 2007. – 145 s.
13. Gorodskaya celevaya programma razvitiya obrazovaniya «Stolichnoe obrazovanie – 5» na 2009–2011 gody' / Otv. red.: L.E. Kurneshova; sost. L.V. Leshhenko, S.A. Lugachev. – M.: Shkol'naya kn., 2008. – 184 s.
14. Gretchenko A.I. Bolonskij process: integraciya Rossii v evropejskoe i mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo / A.I. Gretchenko, A.A. Gretchenko. – M.: Knorus, 2009. – 425 s.

Н.Ю. Киселева

Когнитивно-коммуникативные нарушения в структуре дислексии учащихся общеобразовательной школы

Чтение — сложный процесс «акта познания-проникновения» действительности, где присутствует «активность познающего и активность открывающегося» (диалогичность по М.М. Бахтину). Наряду с гносеологической направленностью чтения выделяется его коммуникативный модус, что особенно актуально для художественных текстов, поскольку в этом процессе происходит диалогическое общение читателя с автором, а через него и с эпохой. Под воздействием такой коммуникации формируются личностные качества, мировоззренческая позиция читателя.

Нарушения чтения, проявляющиеся на этапе овладения этим навыком (дислексия), — существенная преграда для формирования письменноречевого коммуникативного канала. Дислексия начинает проявляться у учащихся уже в период обучения в начальных классах, и ее симптомами являются несформированность продуктивных способов чтения, большое количество специфических ошибок (замены букв, нарушения звуко-слоговой структуры слова, аграмматизмы при чтении) и нарушение понимания прочитанного. В логопедии разработана эффективная система диагностики и коррекционной помощи детям с нарушениями речи на этапе обучения в начальной школе (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова и др). Вместе с тем «трудности в чтении у учащихся с дислексией после оказания им логопедической помощи в начальном звене школьного обучения сохраняются на протяжении всего школьного обучения... нарушая процесс когнитивно-коммуникативного развития учащихся» [6: с. 14].

В средних классах школы структура дислексии меняется, поскольку чтение из учебного предмета переходит в инструмент обучения, самообучения и саморазвития. А при изменении структуры самой деятельности чтения можно предположить изменение и структуры нарушения, выявляемого у учащихся средней школы. Однако данных о структуре и особенностях проявления дислексии у учащихся средних классов школы крайне мало. Не разработана система логопедической коррекции нарушений чтения в средних классах.

Задачей нашего исследования было изучение структуры нарушения чтения учащихся средних классов общеобразовательной школы. В 2009–2010 годах нами было обследовано 137 учащихся 5–7 классов трех школ Москвы: СОШ № 830 «Школа здоровья», НОУ ЦО «Школа сотрудничества» и НОУ СОШ «Виктория»; из них: 56 учащихся пятых классов, 49 учащихся sixth классов и 32 — седьмых классов. Среди обследованных учеников 77 человек имели речевые нарушения в период обучения во 2–4 классах начальной школы. Исследование проходило в два этапа: на первом этапе учителем-логопедом обследовалась техника чтения учащихся и проверялось понимание текста по традиционной процедуре, на втором этапе определялись коммуникативные способности учащихся при помощи специально разработанной анкеты. Обследование проводилось в индивидуальной и фронтальной формах.

На основе изучения технических (правильность, способ, скорость) и смысловых характеристик чтения нами были отобраны учащиеся, чьи показатели не соответствовали нормативным, то есть учащиеся с нарушением чтения — 38 человек (ЭГ) и учащиеся с нормально сформированным чтением в качестве контрольной группы — 99 человек (КГ). Процедура исследования чтения на первом этапе предполагала прочтение текста вслух, и «про себя» с фиксацией логопедом количества слов в минуту, ошибок и способа чтения. Обобщенные данные, отражающие скорость чтения вслух, представлены в диаграмме 1; данные, отражающие скорость чтения «про себя», — в диаграмме 2 (количество слов в минуту).

Как видно из диаграмм 1–2, у учащихся ЭГ отмечается более низкая скорость чтения и меньшая разница между показателями скорости чтения вслух и «про себя» — всего 14–20 слов, тогда как у учеников контрольной группы этот показатель был на уровне 31–37 слов. Чтение «про себя» — более сложная деятельность, надстраиваемая и над уже сформированными к этому мо-

Диаграмма 1
Скорость чтения вслух
учащихся 5–7 классов

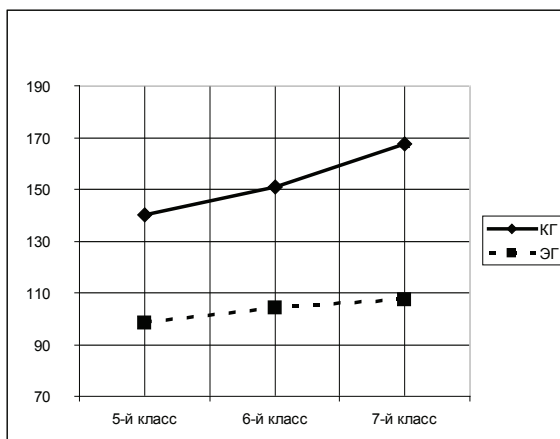
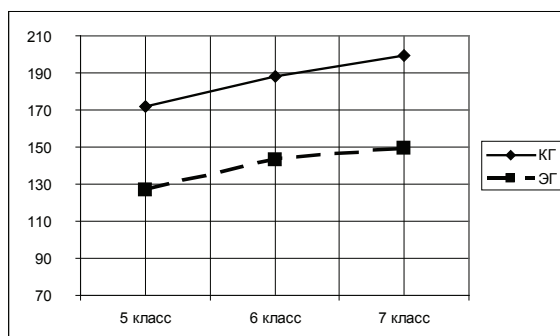


Диаграмма 2
Скорость чтения «про себя»
учащихся 5–7 классов



менту структурными компонентами чтения вслух, которые, достигнув высокого уровня автоматизации, начинают сворачиваться [2: с. 7]. Таким образом, особенный механизм чтения «про себя» у учащихся с дислексией в средних классах школы оказался не сформирован. Отметим, что среди учащихся ЭГ оказались и такие, у которых разница между прочтением вслух и «про себя» составила 90–100 слов (при полном непонимании прочитанного ребенок механически «скользил» глазами по тексту).

Далее мы зафиксировали среднее количество ошибок, допущенных при прочтении ста слов. Учащиеся ЭГ допускали в среднем: 5 класс — 6,6 ошибки на сто прочитанных слов; 6 класс — 4,8 ошибки и 7 класс — 4,6 ошибки. Наиболее распространенными ошибками были нарушения звуко-слоговой структуры слова, грамматические ошибки, замены слов, неправильная постановка ударения; ошибки на замены букв (весьма распространенный в начальных классах вид ошибок чтения) допустил лишь один ученик 5 класса. Все учащиеся КГ на момент обследования овладели синтетическим способом чтения. У 15,7% учащихся ЭГ оказался не закончен переход к синтетическому чтению, и некоторые мало знакомые слова сложной слоговой структуры они читали по слогам.

Стоит отметить крайне низкую выразительность чтения у учащихся ЭГ. При чтении вслух для этой группы детей характерно отсутствие дифференциации в использовании пауз (замедление или ускорение темпа отмечалось лишь от сложности читаемого, а не от эмоционального отношения к содержанию); неправильное использование логического ударения.

Для характеристики читательской деятельности учащихся средних классов технических компонентов исследования недостаточно. Одним из вариантов для решения этой проблемы может служить методологический подход на основе компетентностей чтения [8]. Чтобы определить структуру речевого нарушения при дислексии, необходимо включить эту проблему в контекст более широкого понятия «когнитивно-коммуникативная деятельность», проявлением которой может служить чтение.

Нами была выделена группа учащихся, у которых при технически правильном чтении понимание текста было неполным, что проявлялось в ошибках при ответах на вопросы по содержанию прочитанного и неверном выполнении заданий к тексту. Для учащихся 4 класса показатель выше 25% неверных ответов на заданные по содержанию текста вопросы служит маркером нарушения чтения [7: с. 85]. В нашем исследовании учащиеся ЭГ 5 класса ответили неверно на 44,8% вопросов по содержанию текста; учащиеся 6 класса — на 39,5% вопросов и учащиеся 7 класса — на 33,3% вопросов. Обобщенные данные, характеризующие понимание текста (количество неверных ответов на вопросы по содержанию текста), представлены в диаграмме 3.

Таким образом, у учащихся ЭГ 5 класса в структуре нарушения чтения сочетается низкая скорость чтения, большое количество ошибок и нарушение смысловой стороны чтения. В 6 классе происходит достоверное увеличение скорости чтения и уменьшение количества ошибок. В дальнейшем при обучении в 6 и 7 классах скорость чтения не имеет количественных, а правильность качественных прира-

щений. Смысловая сторона чтения имеет тенденцию к постепенному улучшению к 7 классу. Таким образом, улучшение технических характеристик чтения, возможно, определяет качество и сроки формирования смысловой стороны чтения.

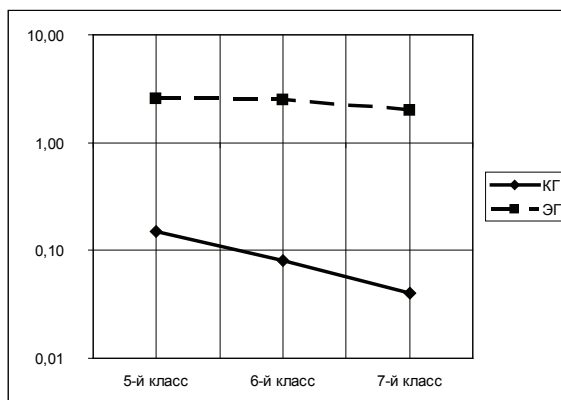
Следующей экспериментальной задачей было изучение структуры дислексии, определение сформированности когнитивно-коммуникативных компонентов, влияющих на качество чтения. Коммуникативные способности, их формирование у детей с рече-

вой патологией — проблема малоизученная. Коммуникативное развитие включает систему психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению (И.А. Зимняя, 1978, 1985, 2001; А.К. Маркова, 1974; А.В. Хуторской, Ю.Н. Караулов 1989; А.А. Леонтьев, Е.С. Кубрякова, 1987; И.А. Стернин, 1991, 1998 и др.). «На основе коммуникативной компетенции индивид способен планировать и порождать высказывания, адекватные данной системе языковых норм и данной ситуации; только на этой основе он способен понимать смысл высказываний партнеров, продолжать их адекватным способом и оценивать высказывания и тексты» [9: с. 15]. Методики по оценке коммуникативных способностей находятся в стадии формирования. Существующие методики в смежных науках оказались неэффективны к переносу в область специальной педагогики. Так, например, в работе О.М. Кочкиной [4] предложен тест на изучение дискурсивных способностей. Коммуникативную составляющую языковых способностей автор связывает с дискурсивными способностями, «которые выступают как операционализованный часть коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку непосредственно инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации» [4: с. 4]. Однако этот тест ориентирован на изучающих иностранный язык, и его задания оказались слишком просты при переносе на родной язык.

Взяв за основу компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; компетенции, относящиеся к деятельности человека [3], и компетенции чтения, предложенные М.Н. Русецкой [8], мы разработали тест на изучение коммуникативных способностей детей изучаемого возраста. Тест включал задания на оценку сформированности стилистической и жанровой компетентности; задания на понимание социальных, половых и возрастных характеристик собеседника

Диаграмма 3

Количество неверных ответов на вопросы по содержанию прочитанного



и построение адекватного сообщения в соответствии с данными характеристиками; на понимание невербальных средств коммуникации (кинестических и проксемических); на понимание коммуникативных намерений автора по серии картин и по тексту; на понимание и использование эмоционально-коммуникативной лексики; на навыки структурно-семантического анализа текста.

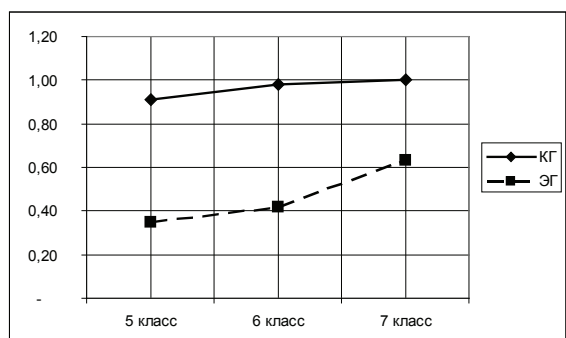
Принимая во внимание, что в исследовании участвовали дети, имеющие речевую патологию, инструкции ко всем заданиям были представлены аудиально и визуально. То есть бланк с заданием и инструкцией к нему находился перед ребенком, но экспериментатор прочитывал каждое задание вслух. Исключение составили задания на структурно-семантический анализ текста — предъявление было только визуальное; определение коммуникативных намерений автора по тексту — предъявление инструкции только на слух.

Остановимся на описании тех блоков заданий, в которых были выявлены различия между ЭГ и КГ. Достоверно различались результаты по использованию эмоциональной лексики; пониманию коммуникативных намерений автора по тексту; по структурно-семантическому анализу текста. Так, учащиеся обеих групп показали полное понимание коммуникативной ситуации по серии картин. При этом качественный анализ письменных рассказов учащихся ЭГ имел следующие особенности: около 60% текстов включали 2–4 сложносочиненных предложения, состоящих из 4–6 простых нераспространенных предложений; около 30% текстов включали простые нераспространенные предложения; отмечалась семантическая насыщенность текста местоимениями и глаголами; лексическая бедность словаря (замена слов «трость» на «палка», «огородное пугало» на «чучело»). Выполняя задание на определение эмоционального состояния героя в коммуникативной ситуации, учащиеся ЭГ показали крайнюю бедность лексического запаса при полном понимании эмоционального состояния.

Для определения понимания коммуникативных намерений автора была предложена басня «Лев на ловле» И.А. Крылова. После того как учащиеся прослушали басню и рассмотрели иллюстрацию к ней, они должны были ответить на вопросы: «От чего автор хотел предостеречь тебя? Чему автор хотел научить тебя?». Обобщенные данные, показывающие понимание коммуникативных намерений автора, представлены в диаграмме 4.

Вопросы структурно-семантического анализа текста рассматриваются в работах Л.П. Доблаева (1965, 1972, 1982), А.А. Залевской (1988, 2002), Ю.Н. Караулова (2007). Для оценки умения выполнять структурно-семанти-

Диаграмма 4
Понимание коммуникативных намерений автора по прослушанному тексту



ческий анализ текста детям были предложены задания на определение ключевых слов, определение речевых отрезков. Отдельно были проанализированы письменные работы. Умение выделять ключевые слова — один из важных компонентов, позволяющий извлекать информацию из текста. По концепции, разработанной А.С. Штерн и Л.В. Сахарным [5], набор ключевых слов представляет мини-текст, организованный и линейно, и иерархически. В рамках Московской психолингвистической школы было произведено комплексное исследование смыслового восприятия, связанного с проблемой набора ключевых слов (А.А. Леонтьев, Т.В. Ахутина, И.А. Зимняя). Подтвердилась гипотеза о связи механизмов «быстрого чтения» и процессов смысловой обработки текста (вероятностное прогнозирование, субъективная иерархия содержательных элементов текста для значимости понимания целого).

Для выполнения задания по определению в тексте ключевых слов ученикам было предложено стихотворение А.С. Пушкина «Если жизнь тебя обманет», содержащее всего 31 слово. Обобщенные данные, показывающие количество допущенных ошибок при определении ключевых слов в тексте у учащихся 5–7 классов представлены в диаграмме 5.

Состояние технической, смысловой сторон чтения и данные о выполнении заданий на исследование когнитивно-коммуникативной компетенции учащихся средних классов общеобразовательной школы были определены с использованием процедуры стандартизации данных [1]. Абсолютное значение каждого параметра, полученное в исследовании, было переведено в относительное, стандартизированное. Отклонение стандартизированного значения учащегося больше чем на 1,5 сигмы от среднего значения свидетельствовало о нарушении вышеуказанных параметров. Таким образом, нормативные данные скорости чтения вслух и «про себя», понимания прочитанного, данные о выполнении когнитивно-коммуникативных заданий, а также данные, свидетельствующие о нарушении этих параметров, отражают структурные особенности дислексии учащихся средних классов общеобразовательной школы (см. табл. 1).

При изучении когнитивно-коммуникативных компонентов в структуре дислексии учащихся средних классов была выявлена несформированность лексических обобщений, и эмоционально-коммуникативной лексики в частности, нарушение понимания вербальных коммуникативных сообщений и несформированность механизмов, позволяющих извлекать информацию из текста. Данные, отражающие понимание социальных, половых и возрастных характеристик себе-

Диаграмма 5

Определение ключевых слов прочитанного текста

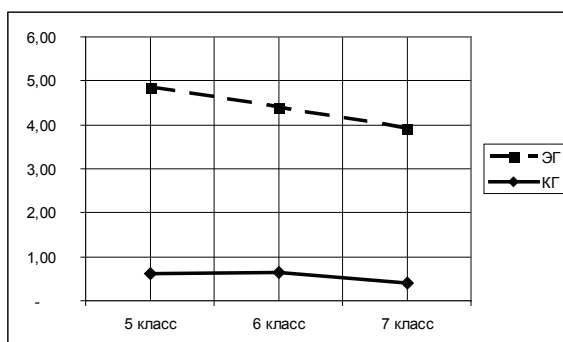


Таблица 1

**Количество учащихся средних классов (в %),
имевших нарушения скорости чтения, понимания прочитанного,
понимания коммуникативных намерений автора по тексту
и определения ключевых слов**

Анализируемое параметры	Выраженность значения	5 класс КГ	5 класс ЭГ	6 класс КГ	6 класс ЭГ	7 класс КГ	7 класс ЭГ
Скорость чтения вслух	Среднее значение	91	35	97,5	0	96	0
	< -1,5 сигмы	6	23,5	2,5	0	0	0
	< -2 сигмы	3	41,5	0	100	4	100
Скорость чтения «про себя»	Среднее значение	94	23,5	92,5	16,5	92	37,5
	< -1,5 сигмы	0	6	7,5	0	0	50
	< -2 сигмы	6	70,5	0	83,5	8	12,5
Количество неверных ответов по содержанию текста	Среднее значение	85	12	92,5	0	96	0
	> 1,5 сигмы	15	0	7,5	0	4	25
	> 2 сигмы	0	88	0	100	0	75
Определение коммуникативных намерений автора по тексту	Среднее значение	91	35	97,5	41,5	100	62,5
	< 1,5 сигмы	0	0	0	0	0	0
	< 2 сигмы	9	65	2,5	58,5	0	37,5
Количество неверных ответов при определении ключевых слов	Среднее значение	79	6	62,5	0	76	0
	> 1,5 сигмы	15	12	30	25	12	0
	> 2 сигмы	6	82	7,5	75	12	100

седника; понимание невербальных средств коммуникации (кинестических и проксемических); понимание коммуникативных намерений автора по серии картин между КГ и ЭГ достоверно не различались. Можно предположить, что когнитивно-коммуникативная деятельность служит базовым образованием, с опорой на которое следует строить коррекционную работу по дислексии. Настоящее исследование представляет данные о патогенезе дислексии и открывает новые возможности для коррекционной работы. В контексте задач непрерывного языкового образования разработка содержания психолого-педагогического сопровождения учащихся с нарушениями речи на этапе обучения в средних классах представляет научно-практический интерес и имеет прикладное значение.

Литература

1. Глас Д. Статистические методы в психологии и педагогике: пер. с англ. / Д. Глас, Д. Стенли; под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М.: Прогресс, 1976. – 493 с.
2. Гузий Ю.А. Нарушение формирования чтения «про себя» и их коррекция у учащихся младших классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Гузий. – М., 2007. – 26 с.
3. Зимняя И.А. Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база

оценивания) / И.А. Зимняя // Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика: мат-лы XI симпозиума / Отв. ред.: И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – С. 10–19.

4. Кочкина О.М. Структура и динамика языковых способностей в дискурсивной практике: автореф. дис. ... канд. псих. наук / О.М. Кочкина. – М., 2009. – 23 с.

5. Мурзин Л.Н. Текст и его восприятие / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. – Свердловск: Изд-во Уральского ин-та, 1991. – 172 с.

6. Русецкая М.Н. Феномен дислексии в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся общеобразовательной школы / М.Н. Русецкая // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 13–19.

7. Русецкая М.Н. Экспериментальное изучение когнитивных причин нарушений чтения / М.Н. Русецкая // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 82–92.

8. Русецкая М.Н. Дислексия в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся с речевыми нарушениями / М.Н. Русецкая. – М.: МГПУ, 2009. – 240 с.

9. Чиркина Г.В. Принципы анализа и оценки сформированности коммуникативно-речевых умений детей с нарушениями речи / Г.В. Чиркина // Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция. – Архангельск: Поморский университет, 2009. – С. 6–43.

Literatura

1. Glas D. Statisticheskie metody v psixologii i pedagogike: per. s angl. / D. Glas, D. Stenli; pod obshh. red. Yu.P. Adlera. – М.: Progress, 1976. – 493 s.

2. Guzij Yu.A. Narushenie formirovaniya chteniya «pro sebya» i ix korrekciya u uchashhixsya mladshix klassov obshheobrazovatel'noj shkoly': avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / Yu.A. Guzij. – М., 2007. – 26 s.

3. Zimnyaya I.A. Stanovlenie klyuchevy'x social'ny'x kompetencij na razny'x urovnyax obrazovatel'noj sistemy' (deskriptornaya xarakteristika kak baza ocenivaniya) / I.A. Zimnyaya // Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya, metodika, praktika: mat-ly XI simpoziuma / Отв. ред.: I.A. Zimnyaya. – М.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. – С. 10–19.

4. Kochkina O.M. Struktura i dinamika yazy'kovy'x sposobnostej v diskursivnoj praktike: avtoref. dis. ... kand. psix. nauk / O.M. Kochkina. – М., 2009. – 23 s.

5. Murzin L.N. Tekst i ego vospriyatie / L.N. Murzin, A.S. Shtern. – Sverdlovsk: Izd-vo Ural'skogo in-ta, 1991. – 172 s.

6. Ruseczkaya M.N. Fenomen disleksii v kontekste kognitivno-kommunikativnogo razvitiya uchashhixsya obshheobrazovatel'noj shkoly' / M.N. Ruseczkaya // Defektologiya. – 2009. – № 3. – С. 13–19.

7. Ruseczkaya M.N. E'ksperimental'noe izuchenie kognitivny'x prichin narushenij chteniya / M.N. Ruseczkaya // Defektologiya. – 2007. – № 1. – С. 82–92.

8. Ruseczkaya M.N. Disleksiya v kontekste kognitivno-kommunikativnogo razvitiya uchashhixsya s rechevy'mi narusheniyami / M.N. Ruseczkaya. – М.: МGPU, 2009. – 240 с.

9. Chirkina G.V. Principy' analiza i ocenki sformirovannosti kommunikativno-rechevy'x umenij detej s narusheniyami rechi / G.V. Chirkina // Kommunikativno-recheyaya deyatel'nost' detej s otkloneniyami v razvitii: diagnostika i korrekciya. – Arxangel'sk: Pomorskij universitet, 2009. – С. 6–43.

Е.Е. Чурилова

Проявление монологичности и диалогичности в личных дневниках девушек

Личные дневники — одна из форм бытования автобиографических текстов, достаточно широко распространенных среди подростков и юношества. Интимный дневник спонтанного ведения может выступать для отрочества и юношества в различных значениях: как средство организации рефлексии, в качестве эмоциональной саморегуляции, для фиксации (регистрации) значимых жизненных событий, для отражения (отображения) и регуляции социальной позиции автора, способа проработки значимых проблем возраста и др. Посредством ведения интимного дневника автор может репрезентировать в знаковой форме свой внутренний мир. В процессе изучения текстов личных дневников проявляются такие особенности характера отношений «говорящий – слушающий», как монологичность и диалогичность, выявляются типы диалогов, динамика этих типов, преобладание диалогической или монологической позиции автора.

Внутренний мир личности и особенности ее самосознания издавна исследуются специалистами разных наук (М.М. Бахтин [1], В.Г. Безрогов [2], А.В. Брушлинский [3], А.Н. Леонтьев [7], Ю.М. Лотман [8], В.С. Мухина [10], С.Л. Рубинштейн [13], Г.Л. Хоэн и А. Депперман [16], Э. Эриксон [15] и др.). Возрастная психология и психология личности активно привлекают для исследования развития субъективного мира человека в онтогенезе материалы личных (интимных) дневников (М. Клее [5], И.С. Кон [6], В.В. Нуркова [11], Х. Ремшмидт [12], Н.А. Рыбников [14]).

Особый интерес представляет репрезентация субъективно значимых возрастных проблем в дневниковых текстах подростков и юношества, поскольку это — особые этапы личностного становления человека. Именно в отрочестве и юности «самость» человека обретает статус внутренней опоры мировоззрения; идет активное становление рефлексивного самосознания и самоопределения

жизненного пути. От отрочества к юности происходят значимые изменения социальной ситуации развития человека, а также глубокие изменения внутреннего мира личности, выраженные в процессе становления внутренней позиции. Меняются ключевые личностные проблемы, требующие от развивающегося человека осознания и выработки собственного отношения, обретения психологических средств регуляции и т.д. Интимный личный дневник выступает средством психологической саморегуляции и пространством отражения внутренней работы личности в отношении ключевых проблем возраста.

Изучение личных (интимных) дневников спонтанного ведения позволяет проследить внутренний план развития личности и ее самосознания, становление ее ценностных и интенциональных ориентаций. Личный дневник спонтанного ведения служит также средством организации самосознания: в процессе ведения дневника в тексте не только отражаются, но также конструируются и отрабатываются звенья структуры самосознания.

Особый интерес представляет проблема монологичности и диалогичности в интимных дневниках спонтанного ведения. Монологичность и диалогичность отражают особенности внутреннего плана развития личности в ее саморегуляции и самодетерминации. Можно выделить такие особенности проявления в текстах личных дневников диалогичности и монологичности, как: преобладающие типы диалогов (диалог автора с самим собой, с дневником или с кем-то посредством дневника), динамика типов диалогов (изменяется ли тип диалога с подросткового по юношеский возраст, а если изменяется, то как), а также преобладание у авторов в дневниковых текстах диалогичности того или иного типа или монологичности (которую мы не типологизируем). Особенности внутреннего плана развития личности и смыслового наполнения структурных звеньев самосознания можно изучать сразу в нескольких аспектах:

- 1) в зависимости от специфики характера отношений «говорящий – слушающий»;
- 2) в зависимости от типов диалогов, преобладающих в текстах дневника у каждого отдельного автора;
- 3) в зависимости от типов диалогов, представленных в дневниковых записях наших авторов, отдельно в подростковом и юношеском возрастах;
- 4) в зависимости от динамики типов диалогов (при переходе от отрочества к юности) у каждого из авторов;
- 5) в зависимости от динамики типов диалогов на отдельном возрастном этапе (подростковом или юношеском) у каждого из авторов;
- 6) в зависимости от динамики типов диалогов, проявляющейся в той или иной степени, у всех авторов при переходе с подросткового на юношеский возраст, что позволяет сделать возрастной срез отдельно по каждому из данных периодов развития личности.

Мы базируемся на понимании знаковой функции сознания, раскрытой в культурно-исторической теории Л.С. Выготского [4], а также на идее диало-

гичности сознания и самосознания человека, раскрытой в работах М.М. Бахтина [1].

Нашу выборку составляют молодые девушки в возрасте 21–25 лет, проживающие в Москве и Московской области, с опытом «спонтанного» непрерывного ведения личного дневника (не предполагающего никакой четко фиксированной структуры — ни текстовой, ни временной) с подросткового по юношеский возраст. Материалом нашего исследования выступают интимные личные дневники спонтанного ведения (в количестве двадцати).

Для изучения особенностей проявления монологичности и диалогичности в личных интимных дневниках современных девушек мы использовали метод контент-анализа дневниковых текстов: для выделения критериев отнесения записей к определенному типу отношений «говорящий – слушающий» (к монологичности или к диалогичности). Нами были выделены категории анализа, единицы анализа, а также были произведены частотные расчеты, на основании которых происходила дальнейшая интерпретация полученных данных.

В качестве основных категорий анализа нами были выделены:

отношение к дневнику (единицы анализа: отношение как к субъекту общения — к собеседнику, к адресату; отношение как к объекту — к «чистому листу»; или же — отношение к дневнику не проявляется никак);

наличие диалога с дневником — получает ли автор «обратную связь» от дневника как от собеседника (единицы анализа: имеется или не имеется);

характер дневниковых записей (единицы анализа: регистрационный характер — когда происходит только фиксация значимой информации для автора, нет ни монолога, ни диалога, ни обращения к третьим лицам); повествовательный — в форме монолога; рефлексивный характер — может проявляться и в диалогичной, и в монологичной форме; разговорный характер записей — при этом тематика возможна любая, но всегда имеется собеседник);

одушевление дневника — автор его олицетворяет, придает ему специфический характер и относится к нему определенным образом (единицы анализа: присутствует одушевление или отсутствует);

тип диалога — кто для автора выступает в качестве активного участника общения (единицы анализа: диалог автора с самим собой — обращение к самому себе по имени и получение «обратной связи» от себя же; диалог с дневником, который является слушателем, оппонентом и собеседником; диалог с кем-то из персонажей, упоминаемых в записях).

Под диалогичностью мы будем понимать отражение характера отношений «говорящий — слушающий» (то есть когда автор дневника выступает в качестве рассказчика, а сам дневник — в качестве собеседника, дающего «обратную связь»). Равноправные отношения между субъектом и адресатом речи (то есть между автором и дневником), когда рассказчик «видит своего партнера по общению принципиально таким же, как он сам, — живым, чувствующим, активным и деятельным субъектом», определяют А.К. Михаль-

ской [9] как субъект-субъектные, симметричные. В случае, когда рассказчик считает своего партнера «неким сосудом, который нужно наполнить, чистым листом, который надо исписать, неким объектом, которым можно манипулировать», возникает речь монологическая по содержанию (то есть при этом личный дневник выступает в качестве «немого слушателя»). Данный тип отношений между участниками коммуникации (автором и дневником) квалифицируется как субъектно-объектный, асимметричный.

Ведение личных (интимных) дневников спонтанного ведения не предполагает обмен ими или совместное прочитывание записей, но дает возможность для снятия эмоционального напряжения, для рефлексии собственных переживаний и значимых событий. Тексты личных дневников зачастую выстраиваются по диалогическому принципу: автор ведет диалог или с дневником, или с самим собой, или же с кем-то другим, посредством дневниковых записей («Дорогой дневник, как ты считаешь...»; «Я что-то волнуюсь за то, что... / Да не волнуйся ты так, Оля, ведь...»), а не монологическому (при этом мысли не всегда адресуются кому-то конкретному, а сам интимный дневник выступает как «немой слушатель»). Сравнивая дневниковые записи с другими автобиографическими жанрами (альбомами, письмами и т.д.), выявляются следующие особенности: в дневниках в меньшей степени просматривается готовность к диалогу, нежели, к примеру, в письмах (то есть коммуникативный момент здесь уступает место нарративному — повествовательному).

В психологическом плане значимо какую позицию занимает автор при написании личного дневника. Условно можно выделить следующие позиции:

а) позиция наблюдателя — автор как относительно отстраненный регистратор происходящих и значимых для него событий (автор-нарратор);

б) диалогическая позиция — автор ведет диалог с дневником как с равным себе участником общения; автор ведет диалог с самим собой, обращаясь при этом зачастую к себе по имени; автор ведет диалог с кем бы то ни было посредством дневниковых записей;

в) повествовательная позиция — обращение автора к адресату (к кому-нибудь); при этом встречаются такие обращения («Я вам хочу рассказать, что сегодня было...»), «Знаете ли вы, что...»). Автор обращается к какому-то известному ему одному адресату (семья, друзья, потомки) и повествует ему о значимых событиях из своей жизни; при этом подтекст может быть назидательным, литературно-публицистическим; автор, занимающий данную позицию, не пытается получить обратную связь (момент коммуникации здесь отсутствует);

г) философствующая позиция — автор использует дневник как средство фиксации своих размышлений о бытийных вопросах, занимающих его сознание.

Большое значение для исследования играет коммуникативная функция личных дневников. При этом дневник выступает как «друг», «безоценочный слушатель» («немой») — в случае монологичности, когда автор не ведет диалога с ним;

или же — напротив — «говорящий» собеседник, в случае диалогичности: «Дорогой дневник, как у тебя дела? Нормально?! Это хорошо! А у меня...»; «Я так волнуюсь, что есть не могу... / Да успокойся, не волнуйся ты так... / Да? А как же тогда я...»). Данная функция актуализируется, когда человеку не с кем поделиться своими мыслями, чувствами, переживаниями: если нет рядом подходящего человека, или же если автор никому не доверяет своих чувствований. В отроческом возрасте, когда ведущая деятельность — межличностное общение, подростки зачастую делятся самым сокровенным с лучшими друзьями (но не с родителями), и именно таким «лучшим другом» для «секретного» общения для многих выступает личный дневник. В юношестве же эта функция становится более значимой для большинства, поскольку характер «разговоров» с дневником приобретает более глубокий личностный смысл, суть которого автор просто не может или не желает передавать знакомым и близким людям. Испытывая потребность в обсуждении интимных, имеющих высокую субъективную значимость проблемных вопросов, автор зачастую сталкивается с ситуацией, при которой ему не с кем обсудить обозначенные проблемные моменты (поскольку в «кругах близости» у рассказчика отсутствует такая значимая персона, которую он мог бы и хотел бы посвящать в свои вопросы и делать собеседником при их обсуждении). В этом случае личный (интимный) дневник спонтанного типа выступает замещением такого «интимного собеседника».

На основе анализа личных (интимных) дневников спонтанного ведения современных девушек мы можем сделать следующие выводы.

Говоря об отношении авторов к дневнику, следует заметить, что у двенадцати авторов превалирует прагматичное отношение к дневнику (как к средству, предназначенному для записей; как к месту, где должно фиксировать все, что захочется); при этом и монологичность, и диалогичность отсутствуют (дневник не выступает как пассивный слушатель, автор не ведет диалог ни с самим собой, ни с дневником, ни с третьими лицами), а также не происходит одушевления дневника («Я просто писала *в него* все, что хотела и как хотела») — мысли этих авторов не имели прямого адресата, а сами они не ожидали и не стремились получить «обратную связь». У остальных восьми человек — противоположное отношение. При этом в дневнике одной рассказчицы присутствует монологичность (то есть автор не ведет ни с кем диалога), а у остальных семи — диалогичность (из них в одном случае рассказчица обращается сама к себе, а у оставшихся шести авторов происходит одушевление дневника, обращение к нему на «ты», и ведется диалог с ним: «Привет! Давно тебе не писала... Ты не обижаешься?... А как ты считаешь?...»); при этом отношения этой части авторов к записям можно дифференцировать:

- «дневник – друг» (у шести авторов) — обращение на «ты» («Привет, дорогой дневник, ты помнишь, я рассказывала тебе про...»; «Тебе как лучшему другу я могу рассказать то, чего не скажу никому другому...»), ведение диалога с дневником (но не обязательно, у двоих его нет; к примеру: «Ой,

ну как я могла?! — Все нормально, не нервничай, никто ничего не заметил. — Тебе легко говорить, тебя там не было...»); отношение серьезное (все, что записывалось, сильно переживалось, анализировалось, перерабатывалась информация); если «друг», значит может выслушать все и безоценочно принять; а диалоговая форма позволяет понять себя со стороны, получить и одновременно дать обратную связь (способствует развитию рефлексии);

- «дневник — часть моего “Я”» (у одного автора) — без диалога, но с одушевлением дневника; самые сокровенные мысли, чувства, переживания;

- «дневник — немой слушатель» (то есть монологичность представлена только в одном варианте дневниковых записей) — обращение: «Молодой человек» и «Ты»; местами о дневнике говорится в третьем лице; желание выговориться, быть услышаной и безоценочно принятой (при любых мыслях и высказываниях).

Такая позиция автора, как диалогическая, чаще всего встречается при преобладании коммуникативной функции (при этом девушка-автор ведет диалог с дневником, олицетворяя его, одушевляя и наделяет особым характером («Только не обижайся...ведь ты у меня — веселый и добрый... / Да на что же мне обижаться, я же все понимаю, как у тебя дела сейчас?»)). В тексте же авторы иногда обращаются сами к себе по имени (когда ведут диалог с дневником: «Так, Ульяна, успокойся, ничего страшного не произошло...»)).

Касательно типа диалогов, заметим, что из девяти авторов, ведущих диалог с интимным личным дневником, только у одной из них выявлен диалог с самой собой («Извините, что влезаю...»). Семеро рассказчиков вели диалог с обязательным одушевлением дневника, который выступал как слушатель, как оппонент, как активный участник коммуникации. У последней (девятой) рассказчицы выявлено «прагматическое» отношение к интимному дневнику, который используется при этом только как средство для регистрации записей.

Основным механизмом развития личности при этом остается рефлексия, самоанализ своих человеческих качеств и своей деятельности. Ведение дневника в данном случае способствует рассмотрению себя с различных сторон. При этом распространенная позиция автора именно «диалогическая», что дает возможность увидеть себя «со стороны». («Как я могла так сделать?! Это же неправильно... / Так, соберись, успокойся. Ты все сделала правильно. По-другому — никак...»)

С подросткового по юношеский возраст, рассматривая динамику внутреннего плана развития личности, следует сказать о том, что: с развитием рефлексии изменяется не только содержание дневника (основная проблематика) и функциональные приоритеты авторов (изменение доминирующих функций личных дневников). Также наблюдается динамика типов диалогов и изменение преобладающей тенденции: монологичности или диалогичности в дневниковых записях. Рассматривая дневниковые записи тех наших авторов, у которых не преобладает прагматическое отношение к своим интимным дневникам, мы выявили следующее. У одной девушки, личный дневник которой монологичен по типу, не наблюдается динамики с подросткового по юношеский возраст: с самого нача-

ла записей до их завершения личный дневник выступает как пассивный участник коммуникации, как «немой слушатель», от которого автор не ожидает никакой «обратной связи», а использует его только как объект, как чистый лист, который надо исписать. У остальных восьми авторов дневниковые записи по типу диалогичны, при этом у двоих из них происходит смена диалогичности на монологичность при переходе с подросткового на юношеский возраст, у троих — наоборот (то есть с монологической формы повествования на диалогическую) и еще у троих — не выявлено четкого перехода с какого-то одного типа на другой, поскольку записи смешанны содержат фрагменты текста с диалогичными и с монологичными проявлениями.

Прослеживая особенности динамики монологичности и диалогичности как позиций автора в отношениях «говорящий – слушающий» при переходе с подросткового на юношеский возраст у наших авторов, мы выявили тенденцию смены диалогической формы на монологическую. Дневниковые тексты «юношеского» возраста зачастую не имеют адресата, записи в них не ориентированы на «немого» слушателя, автор не ожидает «обратной связи» в ответ на свои мысли, описанные чувства или ожидания. В таких дневниковых записях чаще автор или описывает какое-то событие или явление, или дает рефлексию на значимые для него события и переживания.

Ведение дневника может способствовать развитию рефлексии посредством особой формы организации внутреннего диалога, вынесенного во внешние текстовые формы (это позволяет автору лучше увидеть ситуацию со стороны и дает возможность переосмыслить ее). Дневниковые записи дают авторам возможность структурировать основные жизненные события, найти оптимальный стиль поведения в проблемных ситуациях, снять психоэмоциональное напряжение. Таким образом, ведение дневника может способствовать развитию рефлексии, что в свою очередь служит движущей силой личностного развития человека.

Итак, нами выявлены особенности, проявляющиеся в текстах личных дневников спонтанного ведения. Преобладающий тип отношений «говорящий – слушающий» в записях подросткового возраста у наших авторов — диалогичный, когда автор дневника выступает в качестве рассказчика, а сам дневник — в качестве собеседника, дающего «обратную связь». При переходе с подросткового на юношеский возраст выявляются особенности динамики монологичности и диалогичности: наблюдается тенденция смены диалогичности на монологичность. Касательно типов диалогов (кто для автора выступает в качестве активного участника общения) необходимо отметить, что превалирует диалог с дневником, который выступает в качестве слушателя, оппонента и собеседника; диалог с кем-то из персонажей, упоминаемых в записях, или диалог автора с самим собой встречаются реже. Также наблюдается динамика диалоговых типов при переходе с подросткового на юношеский возраст в тех личных дневниках, в которых не происходит четкой смены диалогичности на монологичность, а записи оказываются смешанными. В этом случае чаще наблюдается обращение к персонажам, упомянутым

в дневнике и попытки обсудить или даже изменить описываемые ситуации с их помощью, а также увеличивается количество записей, в которых автор ведет диалог с самим собой, что позволяет ему не просто увидеть ситуацию с другой стороны (а часто — и не с одной), но и выступить одной частью своего «Я» как пассивный, бездеятельный участник коммуникации, а другой частью — как активный и деятельный субъект, включенный в разнообразные взаимоотношения.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. *Безрогов В.Г.* Историческое осмысление персонального опыта в автобиографии / В.Г. Безрогов // Формы исторического сознания от поздней Античности до эпохи Возрождения (Исследования и тексты) // Сборник научных трудов памяти К.Д. Авдеевой / Отв. ред. И.В. Кривушин. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2000. – С. 130–174.
3. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Директмедиа Паблицинг, 2008. – 221 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
5. *Клее М.* Психология подростка: психосексуальное развитие / М. Клее. – М.: АСТ, 1991. – 423 с.
6. *Кон И.С.* В поисках себя (личность и её самопознание) / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 271 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
8. *Лотман Ю.М.* Автокоммуникация: «Я» и «Другой» как адресаты // Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Языки русской культуры, 1996. – С. 163–177.
9. *Михальская А.К.* Основы риторики: Мысль и слово / А.К. Михальская. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
10. *Мухина В.С.* Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты) / В.С. Мухина. – Екатеринбург: Интел-Флай, 2007. – 1072 с.
11. *Нуркова В.В.* Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности / В.В. Нуркова. – М.: УРАО, 2000. – 320 с.
12. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности: пер. с нем. / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1994. – 320 с.
13. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
14. *Рыбников Н.А.* Юношеские дневники и их изучение / Н.А. Рыбников // Психология. – Вып. 2. – 1928. – С. 59–67.
15. *Эриксон Э.* Идентичность. Юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 2006. – 352 с.
16. *Lucius-Hoene G.* Rekonstruktion narrativer Identitat / G. Lucius-Hoene, A. Deppermann // VS VERLAG für SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2004. – P. 27.

Literatura

1. *Baxtin M.M.* Estetika slovesnogo tvorcestva / M.M. Baxtin. – M.: Iskusstvo, 1979. – 424 s.
2. *Bezrogov V.G.* Istoricheskoe osmy'slenie personal'nogo opy'ta v avtobiografii / V.G. Bezrogov // Formy' istoricheskogo soznaniya ot pozdnej Antichnosti do e'poxi Vozrozhdeniya (Issledovaniya i teksty') // Sbornik nauchny'x trudov pamyati K.D. Avdeevoy / Otv. red. I.V. Krivushin. – Ivanovo: Ivanovskij gosudarstvenny'j universitet, 2000. – S. 130–174.
3. *Brushlinskij A.V.* Problemy' psixologii sub'ekta / A.V. Brushlinskij. – M.: Direktmedia Publishing, 2008. – 221 s.
4. *Vy'gotskij L.S.* Psixologiya / L.S. Vy'gotskij. – M.: E'KSMO-Press, 2002. – 1008 s.
5. *Klee M.* Psixologiya podrostka: psixoseksual'noe razvitie / M. Klee. – M.: AST, 1991. – 423 s.
6. *Kon I.S.* V poiskax sebya (lichnost' i eyo samopoznanie) / I.S. Kon. – M.: Politizdat, 1984. – 271 s.
7. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A.N. Leont'ev. – M.: Akademiya, 2005. – 352 s.
8. *Lotman Yu.M.* Avtokommunikaciya: «Ya» i «Drugoj» kak adresaty' // Vnutri my'slyashhix mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istoriya / Yu.M. Lotman. – M.: Yazy'ki russkoj kul'tury', 1996. – С. 163–177.
9. *Mixal'skaya A.K.* Osnovy' ritoriki: My'sl' i slovo / A.K. Mixal'skaya. – M.: Prosveshhenie, 1996. – 416 s.
10. *Muxina V.S.* Lichnost': Mify' i Real'nost' (Al'ternativny'j vzglyad. Sistemny'j podxod. Innovacionny'e aspekty') / V.S. Muxina. – Ekaterinburg: IntelFlaj, 2007. – 1072 s.
11. *Nurkova V.V.* Svershennoe prodolzhaetsya: psixologiya avtobiograficheskoy pamyati lichnosti / V.V. Nurkova. – M.: URAO, 2000. – 320 s.
12. *Remshmidt H.* Podrostkovy'j i yunosheskij vozrast: Problemy' stanovleniya lichnosti: per. s nem. / H. Remshmidt. – M.: Mir, 1994. – 320 s.
13. *Rubinshtejn S.L.* By'tie i soznanie. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: Piter, 2003. – 512 s.
14. *Ry'bnikov N.A.* Yunosheskie dnevniki i ix izuchenie / N.A. Ry'bnikov // Psixologiya. – Vy'p. 2. – 1928. – S. 59–67.
15. *E'rikson E'.* Identichnost'. Yunost' i krizis / E'. E'rikson. – M.: Progress, 2006. – 352 s.
16. *Lucius-Hoene G.* Rekonstruktion narrativer Identitat / G. Lucius-Hoene, A. Deppermann // VS VERLAG fur SOZIALWISSENSCHAFTEN, 2004. – P. 27.

Н.Е. Сломянская

Диагностика пунктуационных умений первоклассников в период обучения грамоте

Современный этап развития нашего общества характеризуется повышенным вниманием к совершенствованию процесса образования. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта важное место в процессе обучения русскому языку занимает работа по формированию языковой компетенции младших школьников. Один из аспектов формирования языковой компетенции младших школьников — усвоение учащимися пунктуационных норм.

Важность обучения пунктуации в начальной школе обусловлена тем, что пунктуационная грамотность выступает составной частью общей языковой культуры, обеспечивает точность выражения мысли и взаимопонимание в письменном общении. Целенаправленное внимание младших школьников к знакам препинания поможет создать основу для формирования их пунктуационных знаний и умений, будет способствовать осознанию учащимися роли знаков препинания в процессе общения.

Следует особо подчеркнуть, что процесс формирования пунктуационных умений включает не только усвоение определенной системы знаний, но и становление многих интеллектуальных навыков, развитие познавательных процессов.

Анализ психологической литературы по проблеме умения свидетельствует о том, что большинство ученых-психологов (Е.И. Бойко, Д.Б. Богоявленская, Г.Г. Граник и др.) при определении понятий «навык» и «умение» соотносят их по отношению друг к другу как часть и целое. При этом под умением понимается вся система второстепенных и первостепенных связей, обеспечивающих успешность выполнения действия при меняющихся условиях. Навык рассматривается как нечто положительное, что привносится в эту систему многократными повторениями. Таким образом, умение представляет собой действие, правильное выполнение которого происходит в большей или меньшей степени благодаря развернутому самоконтролю, а навык — действие, характеризующееся высокой мерой освоения, автоматизированное действие, при котором сознательный контроль настолько отвергнут, что возникает иллюзия его полного отсутствия.

По мнению Г.Г. Граник, в основе правильного правописания не может лежать автоматизированное действие, поскольку здесь требуется устойчивое

умение сознательно анализировать логико-синтаксический строй предложения или целого текста, умение быстро улавливать такие особенности синтаксических конструкций, которые служат основой для определенных правил пунктуации [3].

Специфичность пунктуационных умений состоит в том, что они, опираясь на автоматизм навыка, сами в автоматизированные действия не превращаются. В связи с этим постоянная необходимость логического анализа свидетельствуют о невозможности полной автоматизации пунктуационного умения. Иначе говоря, специфическую и главнейшую психологическую особенность умения правильно пользоваться средствами пунктуации составляет постоянное участие сознания, активной мысли.

Другая специфическая особенность пунктуационных умений представляет собой следствие коммуникативного назначения пунктуации. Пунктуационные знания требуют их осознания как необходимого компонента письменной речи и как средства передачи содержания: без этого невозможно ни умение понимать написанное, ни умение излагать свои мысли. Не случайно в работах таких ученых-методистов, как А.И. Фигуровский, А.Ф. Ломизов, Г.П. Блинов, Л.Т. Григорян, Л.С. Трегубова, наметилась тенденция рассматривать работу по пунктуации также и в сфере формирования речевых умений.

Учитывая все ранее изложенное, мы руководствуемся следующим определением: «Пунктуационное умение — это интеллектуально-мыслительное действие, заключающееся в постановке или непостановке знаков препинания в коммуникативных единицах. Оно отражает речемыслительную деятельность пишущего, связанную с поиском и реализацией средства языкового выражения...» [2].

Знакомство младших школьников со знаками препинания осуществляется путем практического накопления знаний по пунктуации. Еще К.Д. Ушинский говорил о необходимости разъяснять учащимся по возможности тот или иной факт или явление языка, в том числе и знаки препинания, давая сведения не в полном объеме, а более краткие, и самое главное — доступные детям данного возраста, которые помогут учащимся разобраться в неизвестном материале. Эти сведения школьники не обязаны заучивать, а знания по ним не должны оцениваться, но благодаря таким объяснениям повышается пунктуационная грамотность, развивается устная и письменная речь. Эта же идея получила свое дальнейшее развитие в трудах многих современных методистов: Г.П. Фирсова, И.А. Фигуровского, Л.Т. Григорян, Л.С. Трегубовой и других.

Выделяя общее направление методики обучения детей пунктуации в младших классах (формирование умения видеть, слышать, произносить, правильно читать написанное), Л.Т. Григорян указывает на необходимость приучать детей видеть не только буквы (слова, предложения), но и знаки препинания. Такой подход, по мнению ученого, развивает у детей видение всех элементов письменной речи (в том числе и знаков препинания) и благотворно сказывается на общей культуре как устной, так и письменной речи [4].

При этом ознакомление учащихся со знаками препинания целесообразно строить главным образом на интонационно-смысловой основе. Такой подход будет способствовать лучшему усвоению синтаксической теории пунктуации, развитию навыков выразительного чтения и повышению интереса младших школьников к изучению русского языка [7].

Кроме того, особое внимание следует уделять вопросу организации работы над предложением, так как при первом знакомстве с предложением происходит и первое знакомство детей с пунктуацией [5].

Формирование пунктуационных умений младших школьников осуществляется в процессе выполнения разнообразных упражнений, эффективность которых зависит от характера самих упражнений, их системности, а кроме того, от умело подобранного дидактического материала и той наглядности, с помощью которых обучение младших школьников будет проходить более интересно и продуктивно. Причем упражнения, представляющие собой целый комплекс (составленные из отдельных слов и словосочетаний, предложений и связных текстов, широко представленных на страницах букваря и в методических пособиях для учителя), не только способствуют привлечению внимания младших школьников к пунктуационным знакам, но и помогают осознавать коммуникативное назначение пунктуации, развивают умения, связанные с выразительной и эмоциональной сторонами речи, причем работа строится на основе речевой ситуации.

Формирование пунктуационной грамотности невозможно без хорошо развитого умения воспринимать смысл высказывания. Именно поэтому в процессе выполнения отдельных упражнений возникает необходимость ставить ученика в условия, когда он вынужден выражать чужие мысли, заложенные в готовом предложении или тексте, то есть необходимо научить младшего школьника понимать авторский замысел, стать как бы «соавтором» этого предложения [1].

С этой целью мы посчитали уместным включить в диагностическую работу коммуникативные упражнения, которые позволяют действовать учащимся индивидуально и произвольно при образовании речевого продукта (например, реплики от имени персонажа прослушанной сказки или рассмотренной иллюстрации).

Следует особо подчеркнуть, что коммуникативные упражнения строятся на основе создания речевой ситуации, содержащей такие структурные компоненты, как речевая задача, описание места действия, уяснение личной роли, стимул, мотив, опора на жизненный опыт. Кроме того, коммуникативные упражнения (игра, воображаемая учебная речевая ситуация и др.) являются звеном целостной системы упражнений по развитию интонационной стороны речи, что, безусловно, важно для последующего формирования пунктуационных умений младших школьников.

Полноценное восприятие любого текста напрямую зависит от умения владеть системой выразительных средств — компонентов живой речи. В свя-

зи с этим необходимо развивать у младших школьников речевой слух, одним из компонентов которого выступает интонационный слух, способность воспринимать на слух признаки интонационного оформления фразы.

По мнению Т.И. Зиновьевой, эффективность работы по развитию интонационного слуха учащихся обеспечивается целенаправленными усилиями педагога в направлении накопления первоклассниками эмоционального опыта. Эта работа должна начинаться с наблюдения и анализа первичных эмоциональных состояний (радость, гнев, страх, печаль, удивление), хорошо знакомых, доступных детям данного возраста. Опыт подобных наблюдений помогает первоклассникам в специфических для живой речи «эмоциональных» ситуациях осознать самих себя, свои чувства и чувства других людей, с одной стороны, а также речь и ее интонационное оформление — с другой [6].

Осуществление наблюдений над интонацией (в первую очередь над эмоциональной) в период обучения грамоте становится основой для организации полноценной работы над знаками препинания, оказывает влияние и на формирование пунктуационных умений младших школьников.

Эффективное средство развития интонационного слуха в рамках обучения пунктуации — слуховой графический диктант, состоящий в воспроизведении услышанного, то есть воспринятого на слух текста в графической форме. При этом ребенок не отвлекается ни на перекодировку, ни на начертание букв, что, в свою очередь, позволяет сосредоточить внимание младшего школьника на смысле и звучании текста в целом и составляющих его предложений. Ребенок упражняется в наблюдении за основным тоном произнесения (тембром звучания), мелодикой фразы и пр.

Для организации наблюдений первоклассников над звучанием речи и ее фиксацией на письме в процессе проведения слухового графического диктанта мы воспользовались рекомендациями Т.И. Зиновьевой. Опыт показал, что эффективна следующая последовательность: подготовка к восприятию текста диктанта, чтение учителем текста диктанта, беседа-размышление о прослушанном, чтение текста и определение на слух количества предложений, устный пунктуационный диктант, чтение по предложениям и выполнение младшими школьниками схематической графической записи [6].

Методические рекомендации, разработанные учеными-методистами Л.Т. Григорян, Л.С. Трегубовой, Т.И. Зиновьевой, легли в основу разработанной нами диагностической работы, фрагмент которой мы приводим ниже.

Задание 1. Послушай предложение и определи, какое чувство оно выражает.

Как все рады солнцу и свету!

Как выскочу, как выпрыгну — пойдут клочки по закоулочкам!

Какая хорошенькая маленькая девочка!

Ой вы бедные сиротки мои. Утюги и сковородки мои!

Цель: выявить степень сформированности умения понимать смысл эмоционально окрашенных предложений.

Задание 2. Найди и подчеркни слова, которые подают сигнал о вопросе.

Куда ты идешь, Красная Шапочка?

Что у нас во дворе?

Почему днем нет месяца?

Цель: определить уровень развития умения различать вопросительные предложения по вопросительным словам.

Задание 3. Составь вопросы к предложениям и выдели в них слова, которые помогают спрашивать.

Утром прошел теплый дождь. (Когда)

Медленно падают белые снежинки. (Как)

Вокруг раскинулся зеленый лес. (Где)

Цель: выявить степень сформированности умения подбирать вопросительные слова.

Задание 4. Замени вопросительный знак в конце предложения сначала на точку, затем на восклицательный знак и ответь на вопросы: «Как изменится смысл предложения? Какое чувство будут выражать предложения?»

Ты выучил уроки? Мы идем сегодня в лес?

Цель: определить уровень развития умения определять смысл составленных предложений.

Задание 5. Контрольный интонационный диктант с графической записью текста.

Цель: определить уровень развития интонационного слуха младших школьников.

Между стволов промелькнула белка. Куда она скрылась? Где ее домик? Кругом стоит тишина. Хорошо осенью в лесу! А сколько грибов! Но что это? Паучок уцепился за воздушную паутинку и летит.

Задание 6. Прочитай ряд слов и подумай, какой знак препинания нужно поставить между словами.

1. *Медведь, волк, заяц.*

2. *Астра, мак, роза.*

3. *Капуста, огурец, морковь.*

Цель: выявить степень осознания роли запятой при перечислении.

Задание 7. Прочитай слова и подумай, какие знаки препинания нужно поставить между словами.

1. *Цветы: ромашка, лилия, ирис.*

2. *Фрукты: яблоко, груша, персик.*

3. *Одежда: брюки, юбка, рубашка.*

Цель: выявить степень осознания роли двоеточия после обобщающего слова.

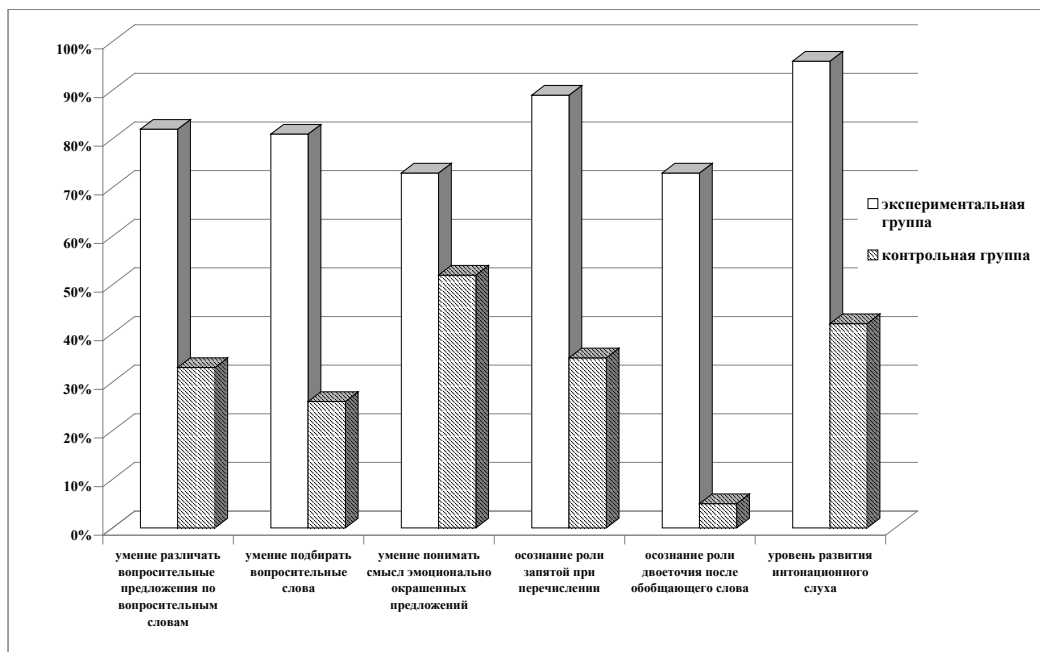
Задание 8. Игра «Не нарушай границу!». Найди и исправь пунктуационные ошибки.

Сегодня пасмурный день в клетке. Загрустила канарейка. Выглянуло солнце с веселым криком. Бегут ребята к реке. В реке рыба на бугре. Мычит корова в конуре. Собака лает на заборе. Поет птичка.

Цель: выявить степень сформированности умения определять границы предложений.

Итоги диагностической работы представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1



Результаты диагностической работы наглядно свидетельствуют об осознанном восприятии младшими школьниками пунктуации, о сформированности умения видеть и «читать», а также осознанно выбирать и употреблять нужный пунктуационный знак, опираясь при этом на смысл и интонацию высказывания.

Целенаправленная работа по формированию пунктуационных знаний и умений младших школьников в период обучения грамоте, в рамках которой получили реализацию смысловой и интонационный аспекты работы над высказыванием, оказалась эффективной.

Итоговая диагностика показала: заметно сократилось число ошибок, связанных, во-первых, с употреблением не того знака препинания, который требуется в данном случае (например, вместо двоеточия после обобщающего слова — запятая между группами слов), во-вторых, с отсутствием необходимых знаков препинания (например, точки, вопросительного, восклицательного знаков в конце предложения).

Современный педагог в полной мере должен владеть диагностическими процедурами, что позволяет ему на разных этапах образовательного процесса следить за продвижением учащихся в освоении программного материала.

Литература

1. Баранов М.Т. Повышение пунктуационной грамотности учащихся 4–8 классов / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1985. – № 3. – С. 17–24.
2. Блинов Г.И. Методика изучения пунктуационных правил / Г.И. Блинов. – М.: Просвещение, 1972. – 208 с.
3. Граник Г.Г. Психологические механизмы формирования грамотного письма / Г.Г. Граник, Л.А. Концевая, С.М. Бондаренко // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1988. – № 12. – С. 21–25.
4. Григорян Л.Т. Обучение пунктуации в средней школе: методическое исследование / Л.Т. Григорян. – М.: Педагогика, 1982. – 120 с.
5. Григорян Л.Т. Графический диктант (при первоначальном обучении синтаксису и пунктуации) / Л.Т. Григорян // Начальная школа. – 1968. – № 9. – С. 35–39.
6. Зиновьева Т.И. Работа над интонацией в период обучения грамоте: дис. ... канд. пед. наук / Т.И. Зиновьева. – М., 1996. – 203 с.
7. Трегубова Л.С. Актуальные проблемы методики обучения пунктуации в начальных классах / Л.С. Трегубова. – Саранск: МГПИ им. М.Е. Евсевьева, 1996. – 50 с.

Literatura

1. Baranov M.T. Povy'shenie punktuacionnoj gramotnosti uchashhixsya 4–8 klasov / M.T. Baranov // Russkij yazy'k v shkole. – 1985. – № 3. – S. 17–24.
2. Blinov G.I. Metodika izucheniya punktuacionny'x pravil / G.I. Blinov. – M.: Prosveshhenie, 1972. – 208 s.
3. Granik G.G. Psixologicheskie mexanizmy' formirovaniya gramotnogo pis'ma / G.G. Granik, L.A. Koncevaya, S.M. Bondarenko // Russkij yazy'k i literatura v srednix uchebny'x zavedeniyax USSR. – 1988. – № 12. – S. 21–25.
4. Grigoryan L.T. Obuchenie punktuacii v srednej shkole: Metodicheskoe issledovanie / L.T. Grigoryan. – M.: Pedagogika, 1982. – 120 s.
5. Grigoryan L.T. Graficheskij diktant (pri pervonachal'nom obuchenii sintaksisu i punktuacii) / L.T. Grigoryan // Nachal'naya shkola. – 1968. – № 9. – S. 35–39.
6. Zinov'eva T.I. Rabota nad intonaciej v period obucheniya gramote: dis. ... kand. ped. nauk / T.I. Zinov'eva. – M., 1996. – 203 s.
7. Tregubova L.S. Aktual'ny'e problemy' metodiki obucheniya punktuacii v nachal'ny'x klassax / L.S. Tregubova. – Saransk: MGPI im. M.E. Evsev'eva, 1996. – 50 s.

Л.М. Верещагина

Возрастные особенности утомления младших школьников

В течение последних десятилетий не ослабевает научный и практический интерес к выявлению механизмов умственной работоспособности детей школьного возраста. Умственная работоспособность учащегося — один из важнейших показателей, влияющих на успешность школьного обучения. Трудности обучения, возникающие на основе индивидуальной специфики умственной работоспособности школьника, могут повлиять на весь процесс личностного развития, социализации в целом.

Умственная работоспособность — один из основных критериев адаптации к учебной нагрузке и показатель сопротивляемости организма утомлению (Е.А. Аксянова, 1987; А.И. Бурханов, Л.И. Носова, Ж.Б. Бацгутанов, 1992; А.И. Бурханов, Т.А. Бурханова, 1994; М.В. Антропова, Г.В. Бородкина, Л.М. Кузнецова, 1997).

В связи с этим перед психологической наукой и школьным образованием стоит задача по изучению специфики умственной работоспособности учащихся, поиску факторов, положительно или отрицательно влияющих на умственную работоспособность, по разработке эффективных путей преодоления кризисных явлений в школьном обучении, созданию условий для благоприятного обучения учащихся с их индивидуальным набором свойств и качеств.

Наше исследование посвящено изучению влияния различных индивидуально-типологических особенностей на характер умственной работоспособности младших школьников. В данной статье мы рассмотрим возрастные особенности появления и протекания такого явления, относящегося к умственной работоспособности, как утомление. Но для начала необходимо рассмотреть основные понятия темы статьи.

Умственная работоспособность — потенциальная способность человека выполнить в течение заданного времени с максимальной эффективностью определенное количество интеллектуальной работы, требующей значительной активации нервно-психической сферы. Это функциональный показатель психики, который наиболее адекватно отражает функциональное состояние учащихся, их возможности в овладении учебными предметами [2].

Ю.М. Пратусевич выделяет физиолого-гигиенический аспект понятия умственной работоспособности. В него включают следующие группы показателей: точность и скорость мыслительной работы, состояние систем организма, обеспечивающих данную конкретную работу, ход восстановительного

процесса (если мыслительная работа длится много часов и вызывает значительное утомление) [6].

М.В. Антропова рассматривает умственную работоспособность как способность развивать максимум энергии и, экономно расходуя её, достигать поставленной цели при качественном выполнении умственной работы и выделяет количественные и качественные показатели. Так, качественный параметр умственной работоспособности определяется как количество допущенных ошибок при выполнении дозированного задания [5].

Опираясь на данные исследователей этой проблемы, можно считать, что *умственная работоспособность* — это функциональное психофизиологическое состояние, обеспечивающее выполнение определенного объема умственной деятельности за единицу времени.

Умственная работоспособность характеризуется наличием фаз, то есть динамикой изменений функционального состояния человека в процессе деятельности [4].

Фаза мобилизации — исходное состояние человека. Данная фаза характеризуется мобилизацией функциональных возможностей организма.

Фаза вработывания — первичная реакция организма на испытываемую нагрузку, недостаточно высокая эффективность работы, поиск оптимального реагирования на предъявляемую нагрузку. В процессе вработываемости возрастает уровень активности центральной нервной системы, перестраиваются вегетативные функции с учетом напряженности труда, достигаются оптимальные точность и интенсивность движений, мобилизуется внимание, то есть умственная работоспособность увеличивается.

Фаза гиперкомпенсации — кратковременная чрезмерно высокая работоспособность за счет нерационального нарастания напряженности физиологических процессов, лежащих в основе деятельности. Эта фаза может наблюдаться как результат недостаточно сформированных механизмов мозговой организации деятельности.

Фаза оптимальной работоспособности — высокий уровень работоспособности с полной компенсацией затрат организма.

Фаза субкомпенсации — сохранение высокого уровня работоспособности при неполной компенсации затрат организма, преддверие утомления, снижение эффективности работы.

Фаза декомпенсации (начальная фаза утомления) — появляются выраженные признаки утомления, снижается внимание, ухудшается память, нарушается точность движений, снижается работоспособность. При продолжении работы эта фаза переходит в фазу срыва.

Фаза срыва (утомления) — значительное расстройство регуляторных механизмов организма завершается отказом от деятельности, нарушением внимания, восприятия, памяти, мышления. В некоторых случаях в конце работы может появиться кратковременное возрастание работоспособности (*фаза конечного порыва*) в результате возросшей мотивации скорейшего успешного завершения деятельности. В этот момент физиологическая «цена деятельности» максимальна.

Продолжительность и выраженность перечисленных фаз зависит от многих факторов (возраст, характер работы, тип высшей нервной деятельности, мотивация и пр.).

Одно из наиболее ёмких определений состояния утомления дали ученые В.П. Загрядский и А.С. Егоров: «Утомление — возникающее вследствие работы временное ухудшение функционального состояния организма человека, выражающееся в снижении работоспособности, в неспецифических изменениях физиологических функций и в ряде субъективных ощущений, объединяемых чувством усталости» [8].

Процесс развития утомления также характеризуется наличием нескольких фаз. В первой фазе происходит ослабление активного торможения и иррадиации возбуждения на двигательную зону коры больших полушарий, изменяется поведение человека, появляется общее двигательное беспокойство. Вторая фаза утомления в зависимости от индивидуальных особенностей личности может проявляться сильным возбуждением или, наоборот, вялостью и апатией. По мере развития утомления проявляются такие симптомы, как сонливость, снижение производительности труда, рост количества ошибок, учащение пульса и т.д.

Определенный уровень умственной работоспособности может быть достигнут с разной степенью напряжения физиологических систем, то есть неодинаковой физиологической ценой. Основным критерием служит мера достигнутых результатов, продуктивности деятельности. Низкая работоспособность и развивающееся утомление в процессе учебной деятельности указывает на напряжение, развивающееся в организме. И прежде всего это перенапряжение нервных процессов или их подвижности, что приводит к изменениям высшей нервной деятельности. При умственной деятельности усталость выражена не так резко, как при физическом утомлении, характеризуется в форме замедления скорости работы и увеличения количества ошибок [3].

Существуют определенные гигиенические требования к организации учебного процесса, соблюдение которых приводит к более медленному развитию утомления и переутомления. Критерием соблюдения этих требований во время урока служит скорость развития утомления, которое определяется изменением умственной работоспособности. Чем быстрее развивается утомление, тем ниже уровень умственной работоспособности.

Учебная нагрузка школьников определяется действующим учебным планом и программами. Содержание учебного процесса в массе обычных школ имеет достаточно много факторов, которые отрицательно влияют на состояние здоровья учащихся. В связи с повышенным уровнем учебной нагрузки в школах часто наблюдается ее несоответствие санитарно-гигиеническим нормам.

Рядом исследователей установлено, что чем выше учебная нагрузка, тем чаще диагностируются среди учащихся отклонения в состоянии здоровья. Усугубляют это информационные перегрузки мозга в сочетании с постоянным дефицитом времени. Простое увеличение учебной нагрузки в день, в неделю, увеличение потока информации скорее всего не решают проблемы эффективности образования, но совершенно очевидно ухудшают физическое и

часто психическое самочувствие школьников. Все педагогические новации и эксперименты, основанные на простом увеличении часов и информации, чреваты ухудшением физического и психического здоровья детей.

В исследовании Н.Т. Тереховой указывается, что с возрастом происходит увеличение объема выполнения умственной работы, которое выражается количеством просмотров знаков в корректурной пробе [7].

А.Г. Хрипкова и М.В. Антропова отмечали характерные особенности умственной работоспособности учащихся 1, 2 и 3 классов. Так, у первоклассников к концу учебного дня существенно возрастало число ошибок на дифференцировку. По сравнению с утренним уровнем падение сопротивляемости организма утомлению происходило не только от собственно умственной работы школьников, но и под влиянием всей совокупности действующих факторов. Второклассники проявляли большую устойчивость умственной работоспособности. У них наблюдалось меньшее снижение точности работы, большее сопротивление утомлению. Названные особенности обусловлены, очевидно, различиями в возрасте и стаже учебной деятельности учащихся 1 и 2 классов, но, видимо, являются у второклассников выражением долговременной адаптации организма к учебной нагрузке и совокупности сопровождающих ее факторов. У третьеклассников исходные и конечные величины качественного параметра работоспособности (количество ошибок) и степень активности внутреннего торможения были более высокие. Однако интенсивность снижения этих параметров от начала к концу занятий, равно как и падение продуктивности, была у третьеклассников однозначной. Это выражается в более существенном падении сопротивляемости организма третьеклассников утомлению, что нашло отражение в показателях продуктивности [1].

В ряде работ была установлена зависимость утомляемости от индивидуальных и типологических особенностей высшей нервной деятельности человека, свойств нервной системы (В.Н. Василевский, С.И. Сороко, А.М. Зингерман, 1988; О.М. Дьяченко, 1997).

Таким образом, в исследованиях подтверждается наличие возрастных особенностей утомления, однако недостаточно работ посвящено рассмотрению специфики появления признаков утомления на разных фазах выполнения задания.

В нашем исследовании мы рассматриваем возраст как один из наиболее существенных факторов, влияющих на умственную работоспособность учащихся начальных классов. Мы предположили, что младшие школьники в зависимости от возраста не только различаются по таким показателям умственной работоспособности, как коэффициент продуктивности и объем просмотренных знаков, но и имеют специфику проявления признаков утомления на разных фазах работы.

Для изучения умственной работоспособности мы использовали компьютерный вариант методики Бурдона «Корректурная проба». Сложность для детей состояла в количестве одновременно искомых букв (4 буквы), а также в длительности выполнения задания — 10 мин. Компьютерный вариант методики Бурдона позволяет выстроить графики по фазам работы:

1 фаза — вхождение в работу, вработывание (продолжительность 3 минуты — с 1-й по 3-ю минуту);

2 фаза — собственно работа, оптимальная работоспособность (продолжительность 4 минуты — с 4-й по 7-ю минуту);

3 фаза — начало снижения работоспособности, проявление признаков утомления (продолжительность 3 минуты — с 8-й по 10-ю минуту).

База исследования — ГОУ СОШ «Школа здоровья» № 48. В исследовании принимали участие 81 ребенок 1–4 классов.

Учащиеся были распределены на возрастные группы: 8–9, 9–10, 10–11, 11–12 лет, в соответствии с календарным возрастом, а не по классам.

Анализ полученных данных позволяет проследить возрастные изменения параметров умственной работоспособности по фазам работы.

В таблицах 1–4 представлено процентное соотношение ухудшения показателей умственной работоспособности по фазам работы.

Таблица 1

Данные учащихся 8–9 лет

Параметры	Фаза № 2 «Собственно работа»	Фаза № 3 «Начало утомления»	Без ухудшения показателей
Скорость	31,7%	31,7%	36,6%
Ошибки	59%	18,2%	22,8%
Продуктивность	45,5%	31,2%	23,3%
Без ухудшения двух или трех показателей			18,2%

Дети 8–9 лет проявляют следующие особенности утомления:

– увеличение количества ошибок и снижение продуктивности к концу второй фазы работы (6-я – 7-я минуты);

– равномерное распределение процента детей со снижением скорости во вторую (6-я – 7-я минуты) и третью фазы работы (9-я – 10-я минуты);

– процент детей без снижения показателей умственной работоспособности, то есть без наличия признаков утомления к концу задания составляет 18,2%.

Таблица 2

Данные учащихся 9–10 лет

Параметры	Фаза № 2 «Собственно работа»	Фаза № 3 «Начало утомления»	Без ухудшения показателей
Скорость	19,2%	23,1%	57,7%
Ошибки	42,3%	34,6%	23,1%
Продуктивность	30,8%	34,6%	34,6%
Без ухудшения двух или трех показателей			30,7%

Дети 9–10 лет проявляют следующие особенности утомления:

– снижение скорости в основном на 3 фазе работы (8-я – 9-я минуты);

- увеличение количества ошибок на второй фазе работы (на 6-й – 7-й минутах работы);
- снижение продуктивности работы на третьей фазе (8-я – 9-я минуты);
- процент детей без ухудшения двух или трех показателей работоспособности составляет 30,7%.

Таким образом, дети 9–10 лет проявляют первые признаки утомления на 6-й – 7-й минутах, но оно нарастает и приводит к снижению продуктивности к 9-й – 10-й минутам работы.

Таблица 3

Данные учащихся 10–11 лет

Параметры	Фаза № 2 «Собственно работа»	Фаза № 3 «Начало утомления»	Без ухудшения показателей
Скорость	11,8%	17,6%	70,6%
Ошибки	35,3%	29,4%	35,3%
Продуктивность	29,4%	29,4%	41,2%
Без ухудшения двух или трех показателей			41,2%

Дети 10–11 лет проявляют следующие особенности утомления:

- снижение скорости происходит в основном на третьей фазе работы (на 9-й – 10-й минутах);
- увеличение числа ошибок наблюдается на второй фазе работы (6-я — 7-я минуты);
- процент ухудшения продуктивности равномерно распределяется на вторую и третью фазы;
- процент детей, не имеющих признаков утомления, составляет 41,2%, что выше, чем у детей 8–9 и 9–10 лет.

Таблица 4

Данные учащихся 11–12 лет

Параметры	Фаза № 2 «Собственно работа»	Фаза № 3 «Начало утомления»	Без ухудшения показателей
Скорость	31,2%	31,2%	37,6%
Ошибки	25%	56,2%	18,8%
Продуктивность	31,2%	31,2%	37,6%
Без ухудшения двух или трех показателей			37,6%

Дети 11–12 лет проявляют следующие особенности утомления:

- ухудшение скорости и продуктивности работы происходит у одинакового процента детей как во второй, так и в третьей фазах работы;
- количество ошибок увеличивается в третьей фазе работы (на 8-й – 9-й минутах);
- процент детей без признаков утомления чуть ниже, чем у детей 10–11 лет, но остается выше, чем у детей 8–9, 9–10 лет и составляет 37,6%.

Анализ данных позволяет наблюдать возрастную динамику проявления признаков утомления, которая выражается в следующем:

– дети 8–9 лет устают уже на 6-й минуте выполнения задания, дети 9–10 лет на 8-й – 9-й минуте, дети 10–11 и 11–12 лет с 7-й до 10-й минуты работы;

– в разных возрастных группах прослеживаются различия в последовательности появления признаков утомления. Они заключаются в том, что в группе детей 11–12 лет сначала, на второй фазе работы, снижается скорость, а затем, на третьей фазе работы, увеличивается количество ошибок. Тогда как во всех других возрастных группах наблюдается обратная картина: о первых признаках утомления свидетельствуют увеличение количества ошибок, а только потом снижение скорости работы;

– самый низкий процент детей без изменения показателей работоспособности, то есть без признаков утомления, имеют дети 8–9 лет, средний процент — дети 9–10 лет, наибольший процент — дети 10–12 лет. То есть можно сделать вывод, что дети 10–12 лет в данном задании показывают меньшую подверженность утомлению, для них требования концентрации внимания и поиска 4 букв не так сложны для выполнения, как для детей 8–10 лет.

Таким образом, умственная работоспособность младших школьников выступает показателем их функционального состояния, имеет динамический характер, проявляется специфически в разном возрасте.

Литература

1. Адаптация организма учащихся к учебной и физической нагрузкам / Под ред. А.Г. Хрипковой, М.В. Антроповой, НИИ Физиологии детей и подростков Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1982. – 240 с.
2. *Безруких М.М.* Психофизиология: словарь / М.М. Безруких, Д.А. Фарбер // Психологический лексикон: энциклопедический словарь: в 6-ти тт. / Ред.-сост.: Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 128 с.
3. *Бодров В.А.* Физиологические проблемы утомления / В.А. Бодров, В.В. Розенблат // VII Съезд Всесоюзного физиологического общества им. И.П. Павлова: тез. докл.: в 2-х тт. – Т. 1. – Л., 1987.
4. *Ильин Е.П.* Оптимальные характеристики работоспособности человека: автореф. дис. ... докт. псих. наук (по психологии) / Е.П. Ильин. – Л., 1968. – 32 с.
5. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки / Под ред. М.В. Антроповой. – М.: Изд-во АПН СССР 1984. – 370 с.
6. *Пратусевич Ю.М.* Определение работоспособности учащихся / Ю.М. Пратусевич. – М.: Медицина, 1985. – 128 с.
7. *Терехова Н.Т.* Воспитание умственной работоспособности — важное условие подготовки ребенка к школе / Н.Т. Терехова // Дошкольное воспитание. – 1980. – № 10. – С. 51–56.
8. Физиология человека: учебник / Под ред. В.М. Смирнова. – М.: Медицина, 2001. – 235 с.

Literatura

1. Adaptaciya organizma uchashhixsya k uchebnoj i fizicheskoj nagruzkam / Pod red. A.G. Xripkovej, M.V. Antropovej, NII Fiziologii detej i podrostkov Akademii ped. nauk SSSR. – M.: Pedagogika, 1982. – 240 s.
2. *Bezrukix M.M.* Psixofiziologiya: slovar' / M.M. Bezrukix, D.A. Farber // Psixologicheskij leksikon: e'nciklopedicheskij slovar': v 6-ti tt. / Red.-sost.: L.A. Karpenko; pod obshh. red. A.V. Petrovskogo. – M.: PERSE', 2006. – 128 s.
3. *Bodrov V.A.* Fiziologicheskie problemy' utomleniya / V.A. Bodrov, V.V. Rozenblat // VII S'ezd Vsesoyuznogo fiziologicheskogo obshhestva im. I.P. Pavlova: tez. dokl.: v 2-x tt. – T. 1. – L., 1987.
4. *Il'in E.P.* Optimal'ny'e karakteristiki rabotosposobnosti cheloveka: avtoref. dis. ... dokt. psix. nauk (po psixologii) / E.P. Il'in. – L., 1968. – 32 s.
5. Metodicheskie rekomendacii po fiziologo-gigienicheskomu izucheniyu uchebnoj nagruzki / Pod red. M.V. Antropovej. – M.: Izd-vo APN SSSR 1984. – 370 s.
6. *Pratusevich Yu.M.* Opredelenie rabotosposobnosti uchashhixsya / Yu.M. Pratusevich. – M.: Medicina, 1985. – 128 s.
7. *Terexova N.T.* Vospitanie umstvennoj rabotosposobnosti — vazhnoe uslovie podgotovki rebenka k shkole / N.T. Terexova // Doshkol'noe vospitanie. – 1980. – № 10. – S. 51–56.
8. Fiziologiya cheloveka: uchebnik / Pod red. V.M. Smirnova. – M.: Medicina, 2001. – 235 s.

Н.А. Вершинина

Теоретические подходы и современные концепции разработки содержания образования

Образование во все времена было и остается соразмерным процессу исторического развития человеческого сообщества. Осмысление сущностных и глубинных целей образования и его содержания во все времена было и остается основным компонентом образовательного процесса — объективным требованием времени.

Основные теории формирования содержания образования сложились в конце XVIII – начале XIX веков. Они получили название материальной и формальной теорий формирования содержания образования.

Как отмечает А.И. Савенков, оформились эти противоположные подходы «...на теоретическом уровне не столько благодаря усилиям сторонников, сколько стараниями противников... Специалисты, по-разному смотревшие на содержание образования, обвиняли друг друга не в недооценке объема сведений или развивающих возможностей содержания образовательной деятельности, а в полном отрицании одних функций и абсолютизации других» [7: с. 324].

Формальная теория, или дидактический формализм, рассматривала обучение только как средство развития способностей и познавательных интересов учащихся. Главным критерием поэтому при отборе учебных предметов должна служить развивающая ценность учебного предмета, наиболее сильно представленная в математике и классических языках. Теоретическую основу дидактического формализма составляло положение о переносе знаний и умений, приобретаемых в одной области деятельности, в другую.

Сторонники дидактического формализма были уже в древности. К ним относился Гераклит, по мнению которого «многознание уму не научает». Аналогичную позицию занимал М. Цицерон. В Новое время теорию дидактического формализма, принципиальной основой которой была философия И. Канта, а также неогуманизм, выдвигал И. Песталоцци. По его мнению, главной целью обучения должно стать усиление «правильности мышления учеников, или формальное образование». В Германии близкие взгляды изложил А. Дистервег в труде «Руководство для немецких учителей» (1850). Также сторонниками теории «дидактический формализм» были Ж.Ж. Руссо, И. Герbart, Я.В. Давид, А.А. Немейер, Э. Шмидт и др. Они стояли на позициях философии рационализма и считали, что роль знаний состоит только в том, чтобы развивать способности учащихся. Обучение рассматривали как средство развития познавательных интересов учеников.

Роль учителя сводилась главным образом к тому, чтобы тренировать ученика с помощью специальных упражнений для развития его мыслительных способностей на материале, по содержанию якобы совершенно «безразличном». Принципиальным же вопросом стало совершенствование интеллектуальных умений и навыков, в основном мышления. Дидактический формализм недооценивал содержания знаний, их формирующих ценностей, значения для жизни и общественной практики. Кроме того, невозможно обеспечить развитие интеллекта ученика средствами только инструментальных предметов (математика, классические языки — греческий и латинский) без использования других учебных дисциплин. Таким образом, представители теории формального образования якобы во имя развития способностей учащихся приносили в жертву их образование, систему научных знаний.

Представители направления «дидактический материализм» («дидактический энциклопедизм») Я.А. Коменский, Дж. Мильтон, Г. Спенсер и др. исходили из философии эмпиризма и выступали за то, чтобы школа давала ученикам такие знания, которые имели бы практическое значение, готовила своих выпускников к реальной жизни и труду. Эта теория и до сегодняшнего дня оказывает большое влияние на школу. Проявляется это в том, что учителя концентрируют свое внимание на передаче предельно большого объема научных знаний, черпаемых из легко доступных учебников и учебных пособий. Эти знания, как правило, не закреплены практическими действиями, быстро забываются. Для успешного усвоения содержания образования требуется большая самостоятельная работа учащихся и поиск интенсивных методов обучения со стороны педагога. Сторонники материального образования считали, что развитие способностей происходит без специальных усилий в ходе овладения «полезными знаниями». Предпочтение отдавалось таким школьным предметам, как химия, черчение, рисование, новые языки, математика, космография. Теория материального образования легла в основу системы так называемого реального направления в обучении.

К.Д. Ушинский, подвергавший критике оба этих направления, писал, что формальное развитие рассудка в том виде, как его понимали прежде, есть несуществующий призрак, рассудок развивается только в действительных реальных знаниях. Каждая наука развивает человека, насколько хватает ее собственного содержания, и развивает именно этим содержанием. Знания должны быть полезны в будущей жизни. Вместе с тем нельзя подходить к знаниям лишь с точки зрения их непосредственной пользы для жизненной практики человека. Так, древняя история помогает уяснить ход исторического развития человеческого общества в целом, но не может быть приложима к современной практической деятельности людей.

Существуют различные трактовки понятия «содержание образования». Так, Ю.К. Бабанский определяет его следующим образом: «Содержание образования — это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных и физических спо-

собностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду» [1: с. 415].

Здесь в содержание образования включаются все элементы социального опыта, накопленного человечеством. При этом содержание образования рассматривается как один из компонентов процесса обучения.

В.С. Леднев дает иное определение содержания образования, которое, как он считает, необходимо анализировать как целостную систему. При этом следует иметь в виду, что содержание образования не есть компонент образования в обычном смысле этого слова. Оно представляет собой особый «срез» образования, иначе говоря, это образование, но без учета его методов и организационных форм, от которых в данной ситуации абстрагируются. Таким образом, «содержание образования — это содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [3: с. 26].

С точки зрения структуры В.С. Леднев считает, что содержание образования — это «содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств поведения личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека» [3: с. 26].

В.С. Леднев выделил факторы, оказывающие влияние на набор структурных компонентов образования и их взаимосвязь.

Структуру содержания образования в целом определяют:

- факторы глобального уровня, на основе которых образование делится на основные отрасли и последовательные ступени;
- факторы, определяющие структуру содержания общего, политехнического и специального образования с учетом их градации на теоретическую и практическую части;
- факторы содержания образования в общей школе;
- факторы содержания образования в специальных учебных заведениях, профессионально-технических училищах, средних и высших специальных учебных заведениях;
- факторы, определяющие содержание отдельных учебных курсов, отдельных видов практик и учебных проектов [3].

Существуют и другие подходы и теории, касающиеся конструирования содержания образования.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества. Знания как основной элемент содержания общего образования — это результат познания действительности, законов раз-

вития природы, общества и мышления. В них выражается обобщенный опыт людей, накопленный в процессе социально-исторической практики. Знания представляют собой отражение свойств вещей, предметов и явлений действительности, переработанное в категориях человеческого опыта [4].

Теоретическую модель содержания образования И.Я. Лернер представил графически в виде куба [4].



Модель содержания образования по И.Я. Лернеру

Первая грань куба (вертикальная) характеризует совокупность отраслей деятельности, отраженных в учебных предметах или в иных составляющих учебной деятельности. Другая (горизонтальная) грань куба содержит дифференцированный И.Я. Лернером состав социального опыта. Эти четыре элемента традиционно включаются в содержание образования отечественной массовой школы: знания о природе, обществе и др.; опыт осуществления способов деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений. Классификация видов деятельности представлена на третьей грани куба: материально-практическая; познавательная; коммуникативная; ориентационно-ценностная;

художественная. Из этой классификации, по утверждению И.Я. Лернера, следует, что набор учебных предметов в общеобразовательной школе должен предусмотреть обучение всем видам деятельности [4].

Содержание общего среднего образования, по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину, включает в себя:

- основные понятия и термины, отражающие как повседневную действительность, так и научные знания;
- факты повседневной действительности и науки, необходимые для доказательства и отстаивания своих идей;
- основные законы науки, раскрывающие связи и отношения между разными объектами и явлениями действительности;
- теории, содержащие систему научных знаний об определенной совокупности объектов, о взаимосвязях между ними и о методах объяснения и предсказания явлений данной предметной области;
- знания о способах научной деятельности, методах познания и истории получения научного знания;
- оценочные знания, знания о нормах отношений к различным явлениям жизни, установленным в обществе.

Названные виды знаний отличаются друг от друга тем, что они имеют разные функции в обучении и требуют использования разных технологий в обучении. Основные функции знаний связаны с тем, что они выступают средством создания общей картины мира, инструментом познавательной и практической деятельности, основой целостного научного мировоззрения.

Опыт осуществления способов деятельности (практический опыт) включает в себя знания об этих способах, которые присутствуют уже в первом компоненте содержания общего образования и базовой культуры личности. Без таких знаний ни один способ деятельности нельзя выполнить сознательно. Но этих знаний недостаточно. Нужно усвоить опыт их применения, то есть умения и навыки, выработанные человечеством. Умения — внешние или внутренние действия, выполняемые на основе знаний в соответствии с поставленными задачами и условиями. Навыки — частично автоматизированные действия.

Внешние (практические) и внутренние (интеллектуальные) навыки и умения могут быть общими для всех учебных предметов (составить план, выделить существенное, сравнить, сделать выводы и т.п.) и специфическими, формирующимися и проявляющимися только в рамках учебных предметов (решение физических или математических задач, постановка опытов по химии и т.п.).

К общеинтеллектуальным умениям и навыкам вплотную примыкают общеучебные: конспектирование, аннотирование, работа с учебником, словарями, справочниками и т.п.

Таким образом, практический компонент содержания общего образования представлен системой общих интеллектуальных и практических умений и навыков, служащих основой конкретных видов деятельности и обеспечи-

вающих способность молодых людей к сохранению культуры. К этим видам деятельности относятся познавательная, трудовая, художественная, валеологическая, общественная, ценностно-ориентировочная, коммуникативная [8].

Важно заметить, что перечисленные виды деятельности оказывают и обратное влияние на содержание общего образования, то есть в свою очередь они выступают существенным источником его предметного наполнения.

В педагогической науке существуют различные дидактические теории, влияющие на формирование содержания образования.

Общие принципы служат основанием для отбора содержания школьного образования. Б.Т. Лихачев предлагает следующие две группы принципов формирования содержания общего среднего образования: общеметодологические и специальные.

К общеметодологическим принципам относятся:

- образовательный характер учебного материала;
- гражданская и гуманистическая направленность содержания;
- связь учебного материала с практикой перемен в нашем обществе;
- основообразующий и системообразующий характер учебного материала;
- интегративность изучаемых курсов;
- гуманитарно-этическая направленность содержания образования;
- развивающий характер учебного материала;
- взаимосвязанность и взаимообусловленность смежных предметов;
- эстетические аспекты содержания образования.

К специальным принципам формирования содержания общего среднего образования относятся:

а) принципы формирования содержания предметов науки:

- соотнесение учебного материала с уровнем развития современной науки;
- политехнизм;
- единство и противоположность логики науки и учебного предмета;

б) принципы формирования содержания общего среднего образования

в области искусства:

- единство идейного содержания и художественной формы;
- гармоничное культурное развитие личности;
- идейная общность и взаимосвязь искусств;
- учет возрастных особенностей;

в) принципы формирования содержания общего среднего образования

в области трудового обучения:

- общественно-экономическая целесообразность и необходимость детского труда, его включенность в производственную деятельность;
- связь труда с наукой;
- соответствие детского труда требованиям современных профессий [5].

В.В. Краевским были выделены альтернативные концепции содержания образования с точки зрения их соответствия задаче формирования творче-

ского, самостоятельно мыслящего человека современного демократического общества.

В первой концепции содержание образования рассматривается как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе. Эта концепция акцентирует внимание на таких качествах личности, как способность к самостоятельному творчеству, умение реализовать свободу выбора и т.д., и направлена на приобщение школьников к науке и производству, но не к полноценной самостоятельной жизни в открытом обществе.

Согласно второй концепции содержание образования представляется как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Предполагается, что обладание знаниями и умениями позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры.

Третья концепция рассматривает содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре человеческой культуре. С этой точки зрения содержание образования должно включать в себя кроме готовых знаний и опыта осуществления деятельности по привычному стандарту также и опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений [2].

Существует множество характеристик содержания образования. По мнению А.И. Савенкова, наиболее важные из них — количественная и качественная характеристики, изменение которых способствует модернизации содержания образования.

«К количественным характеристикам относятся объем учебного материала и темп обучения, к качественным — соотношение различных направлений моделирования содержания, характер его подачи (алгоритмизированный, эвристический и др.)» [7: с. 340].

Применительно к проблеме развития детской одаренности на основе изменения количественных параметров содержания образования выделяются две основные стратегии его модернизации: «стратегия ускорения» и «стратегия интенсификации». «Аналогично, на основе изменения качественных характеристик традиционного содержания образования, сформировались направления, именуемые обычно малораспространенным в отечественной педагогике термином “обогащение содержания образования”» [7: с. 341].

Следует отметить, что общепринятое понимание образования как усвоение учащимися социального опыта прошлого, накопленного человечеством, вступает сегодня в противоречие с их потребностью в самореализации, в достижении собственных целей. В этом смысле нам представляется интересной характеристика эвристического образования, предлагаемая А.В. Хуторским. Содержание эвристического образования включает в себя две части: инвариантную, внешне задаваемую и усваиваемую учениками, и вариативную, создаваемую каждым учеником в ходе обучения.

А.В. Хуторской выделяет следующие компоненты содержания эвристического образования:

1. Образовательная среда, обеспечивающая условия для создания каждым учеником собственного содержания образования.
 2. Образовательный продукт, который формируется каждым учеником в ходе изучения фундаментального образовательного объекта.
 3. Базовое культурно-историческое образование.
 4. Деятельностное образование, имеющее два источника: 1) рефлексивно выявленные и зафиксированные учеником способы его собственной образовательной деятельности; 2) общенаучные и частнопредметные способы деятельности, установленные образовательными стандартами в качестве обязательных для усвоения.
 5. Предметное образование — базовое содержание учебных дисциплин, сконцентрированное вокруг фундаментальных образовательных объектов и обеспечивающее базовый уровень знаний, зафиксированный государственными образовательными стандартами.
 6. Метапредметное эвристическое образование, к которому относится усвоение таких, например, понятий, как «пространство», «время», «движение», «закон», «теория», «гипотеза» и др.
 7. Рефлексивно проявленное и обобщенное эвристическое образование [9].
- Такой подход позволяет по-иному посмотреть на сущность образования, в котором центральным объектом выступает деятельность самого образующегося человека. Подобный подход встречается в работах И.И. Ремезовой, Т.П. Анишиной: «Образование — это не только как бы передача знаний, научение этим знаниям. В слове «образование» скрыто слово «образ», то есть формирование самого себя, а точнее — проявление в себе самого себя» [6: с. 149].

Литература

1. *Бабанский Ю.К.* Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1989. — 558 с.
2. *Краевский В.В.* Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 36 с.
3. *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. — 2-е изд. — М.: Высшая школа, 1991. — 224 с.
4. *Лернер И.Я.* Теоретические основы содержания общего среднего образования / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.С. Цетлин и др. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.
5. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: курс лекций / Б.Т. Лихачев. — М.: Педагогика, 1993. — 516 с.
6. *Ремезова И.И.* Проблема человека в философии образования / И.И. Ремезова, Т.П. Анишина // Философия образования для XXI века. — М.: Логос, 1992. — С. 130–152.
7. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности / А.И. Савенков. — М.: Генезис, 2010. — 440 с.
8. *Скаткин М.Н.* Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы / М.Н. Скаткин, В.В. Краевский. — М.: Знание, 1981. — 96 с.
9. *Хуторской А.В.* Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А.В. Хуторской. — М.: Международная педагогическая академия, 1998. — 266 с.

Literatura

1. *Babanskij Yu.K. Izbranny'e trudy' / Yu.K. Babanskij.* – M.: Pedagogika, 1989. – 558 s.
2. *Kraevskij V.V. Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu / V.V. Kraevskij.* – M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2000. – 36 s.
3. *Lednev V.S. Soderzhanie obrazovaniya: sushhnost', struktura, perspektivy' / V.S. Lednev.* – 2-e izd. – M.: Vy'sshaya shkola, 1991. – 224 s.
4. *Lerner I.Ya. Teoreticheskie osnovy' soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya / I.Ya. Lerner, M.N. Skatkin, V.S. Cetlin, V.V. Kraevskij i dr.* – M.: Pedagogika, 1983. – 352 s.
5. *Lixachev B.T. Pedagogika: kurs lekcij / B.T. Lixachev.* – M.: Pedagogika, 1993. – 516 s.
6. *Remezova I.I. Problema cheloveka v filosofii obrazovaniya / I.I. Remezova, T.P. Anishina // Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka.* – M.: Logos, 1992. – S. 130–152.
7. *Savenkov A.I. Psixologiya detskoj odarennosti / A.I. Savenkov.* – M.: Genezis, 2010. – 440 s.
8. *Skatkin M.N. Soderzhanie obshhego obrazovaniya: Problemy' i perspektivy' / M.N. Skatkin, V.V. Kraevskij.* – M.: Znanie, 1981. – 96 s.
9. *Xutorskoj A.V. E'vristicalicheskoe obuchenie: Teoriya, metodologiya, praktika / A.V. Xutorskoj.* – M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1998. – 266 s.



АННОТАЦИИ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ / PEDAGOGICAL EDUCATION

С.П. Пимчев

Профессиональный конкурс «Учитель года Москвы»: прогностический анализ инновационного опыта

Статья адресована участникам и организаторам профессионального конкурса «Учитель года». В ней Конкурс рассматривается как форма организации инновационной деятельности в образовании. В этом контексте раскрываются его цели, структура, содержание, организационные условия. Анализ носит ретроспективный и перспективный характер.

Ключевые слова: прогностика и прогнозирование; профессиональный конкурс; после-дипломное педагогическое образование; научный анализ.

S.P. Pimtchev

«Moscow Teacher of the Year» Professional Contest: Forecasting Analysis of Innovatory Activity

The article is addressed to participants and organizers of the «Moscow Teacher of the Year» professional contest. The Contest is considered as an organizing form of educational innovatory activity. In this context its goals, structure, content, organizing conditions are revealed. The analysis has a retrospective and a prospective character.

Key-words: prognostics and forecasting; professional contest; post-graduate pedagogical education; scientific analysis.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ / PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING

А.А. Факторович

Преподаватель вуза как гарант качества образования

В статье рассмотрен вопрос об изменении качества педагогической деятельности преподавателя вуза в современных условиях. Раскрыто содержание профессиональных компетенций, необходимых преподавателю для успешной реализации образовательных стандартов нового поколения. Педагогическая квалификация преподавателя вуза представлена как ключевой ресурс совершенствования качества высшего образования.

Ключевые слова: педагогическая квалификация преподавателя вуза; федеральные государственные образовательные стандарты; корпоративная культура вуза; компетентностный подход.

A.A. Faktorovich

The University Lecturer as a Guarantor of Education Quality

The article describes the nowadays changes in quality of the lecturer's pedagogical activity. The content of the lecturer's professional competencies necessary for successful realization of the new educational standards is disclosed. The lecturer's pedagogical skills are presented as a key resource to improve the quality of higher education.

Key-words: lecturer's pedagogical qualification; Federal state educational standards; university corporate culture; competence approach.

Г.М. Коджаспирова

Педагогическая антропология как учебная дисциплина

В статье раскрывается уровень сформированности педагогической антропологии как учебной дисциплины в системе современного профессионального образования. Делается попытка определить место и содержание этой дисциплины в структуре педагогического образования.

Ключевые слова: учебный предмет (дисциплина); педагогическая антропология; психолого-педагогическая антропология; гуманизация педагогического сознания; педагогическое образование.

Г.М. Kodzhaspirova

Pedagogical Anthropology as an Academic Subject

The article reveals the level of completeness of Pedagogical Anthropology as a discipline in the system of modern professional education. An attempt is made to define its content and place in the structure of pedagogical education.

Key-words: academic subject (discipline); pedagogical anthropology; psychological pedagogical anthropology; humanization of pedagogical consciousness; professional education.

ПСИХОЛОГИЯ / PSYCHOLOGY

A.A. Чекалина

Профессиональные события в жизненных сценариях женщин-учителей

Статья содержит результаты исследования особенностей жизненных сценариев, описанных в автобиографиях женщин-учителей. Получены данные о специфике профессионализации учителей начальных классов, содержании профессиональных событий и этапов профессионального развития, значимости профессиональных событий в восприятии педагогов, их соотношения в зависимости от возраста и стажа.

Ключевые слова: жизненный путь; сценарий; психологическая автобиография; профессиональные события; женщины-учителя.

A.A. Chekalina

Professional Events in Life Scripts of Women-teachers

The paper contains results of a research of particularities of life scripts described in women-teachers' autobiographies. The obtained data concerns specificity of professionalizing of primary-school teachers, essence of professional events and stages of professional development, importance and ratio of professional events as viewed by teachers according to their age and seniority.

Key-words: course of life; script; psychological autobiography; professional events; women-teachers.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION AND UPBRINGING

Н.В. Жадько

Проектный подход как технологическая основа разработки концепции тренинга

В статье рассмотрен проектный подход как технологическая основа подготовки и проведения интенсивного бизнес-обучения. Особое внимание уделяется рассмотрению роли и структуре разработки концепции интенсивного бизнес-обучения на основе проектной деятельности. Концепция представлена поэтапной системной последовательностью действий по разработке гипотезы; выделению цели обучения; определению и структурированию задач обучения; прогнозированию результатов обучения; выбору методов обучения; определению необходимого ресурсного обеспечения интенсивного обучения. Разработка концепции (проекта) обучения выступает условием предсказуемости и управляемости результатами интенсивного бизнес-обучения (тренинга).

Ключевые слова: проектный подход; технология интенсивного бизнес-обучения; структура концепции интенсивного бизнес-обучения; технологические требования к интенсивному бизнес-обучению.

N.V. Zhadko

Project Approach as a Technological Basis for Training Conception Development

The article describes project approach as a technological basis for intensive business training. Particular attention is paid to role and structure development of intensive business training conception based on project activities. The conception is represented as a phased systematic sequence of actions such as hypothesis develop; learning goals setting; learning tasks identification and structuring; learning forecast outcomes; choice of teaching methods; definition of resource support necessary for intensive training. Training (project) conception development is a prerequisite of predictability and manageability of the results of intensive business training (training).

Key-words: project approach; intensive business training technology; structure of intensive business training conception; technological requirements for intensive business training.

С.И. Невдах

Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых

В данной статье полисубъектное взаимодействие представлено как форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом. Создание условий для организации совместной деятельности и общения субъектов обеспечивается функционированием образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых, служащей основой для организации полисубъектного взаимодействия. Рассмотрены функции, определяющие содержание образовательной среды учреждения дополнительного образования взрослых. Интегративным критерием качества выступает способность среды учреждения дополнительного образования взрослых обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для полноценного личностного и профессионального развития в процессе полисубъектного взаимодействия. Развитие полисубъектного взаимодействия в образовательной среде учреждения дополнительного образования взрослых способствует формированию профессиональной культуры специалиста, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и технологий профессиональной деятельности.

Ключевые слова: полисубъектное взаимодействие; образовательная среда; учреждение дополнительного образования взрослых.

S.I. Nevdakh

Polysubject Interaction Development in Educational Environment of Institution of Additional Adult Education

The article presents polysubjekt interaction as a form of direct interaction between subjects. Operating educational environment in the additional adult education institution affords creating organizational conditions for joint activity and communication of subjects, which serves as basis for the polysubjekt interaction organization. The paper analyzes functions determining the contents of educational environment in the additional adult education institution. The integrative quality criterion is anhe ability of additional adult education institution's environment to provide participants of the educational process with a system of possibilities for full-fledged personal and professional development in the process of polysubjekt interaction. Polysubjekt interaction development in the educational environment of additional adult education institution contributes to formation of the specialist's professional culture, professional humanistic orientations and personality traits and universal modes of cognition and techniques of professional activities.

Key-words: polysubject interaction; educational environment; institution of additional adult education.

C.H. Vachkova

Управление формированием уклада школы в информационно-коммуникационных средах

Проблема управления формированием уклада школы в информационно-коммуникационных средах обуславливается стремительно развивающейся информатизацией образования. В статье проанализированы структура и содержание управления формированием уклада школы в современных условиях. Показано, что уклад по своей сути представляет собой неявный объект управления. Значительная часть его элементов относится к обыденному, повседневному слою жизнедеятельности, и для их выделения в предмет управления требуется специальная рефлексия. Согласно результатам проведенного исследования, большая часть педагогов не осознает роли информационно-коммуникационной среды в формировании уклада школы и недостаточно использует ИКТ в своей деятельности.

Ключевые слова: уклад школы, управление, информационно-коммуникационная среда, школа, педагог.

S.N. Vachkova

Management of School Set-up in Information and Communications Environments

The problem of management of school set-up formation in information and communications environments is caused by promptly developing use of ITC in education. The paper analyzes the structure and contents of nowadays school set-up formation management. It is shown that the essence of the set-up is inherently an implicit object of management. A considerable part of its elements belongs to a mundanen ordinary, day-to-day layer of life activities and special reflection is required for their assignment to subjects of management. According to the results of the conducted research, the majority of teachers don't realize the role of the information and communications environment in formation of school set-up and insufficiently use ICT in their activities.

Key-words: school set-up; management; information and communications environment; school; teacher.

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ /
HISTORY OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGY EDUCATION*****В.В. Рябов*****История московского образования**

Статья посвящена истории становления и развития московского образования с XIV века до наших дней. Основной акцент делается на рассмотрение системы столичного образования в постсоветский период. Анализируется современная модель подготовки педагогических кадров на примере Московского городского педагогического университета.

Ключевые слова: история образования; система подготовки; модернизация образования.

V.V. Ryabov**History of Education in Moscow**

The paper is devoted to the foundation and development history of education in Moscow from the XIVth century to the present day. Special emphasis is placed on the consideration of the capital city's educational system in the post-Soviet period. The analyzed modern model of pedagogical personnel training is exemplified with Moscow City Pedagogical University.

Key-words: history of education; training system; modernization of education.

**СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ /
SPECIAL PEDAGOGY AND SPECIAL PSYCHOLOGY*****Н.Ю. Киселева*****Когнитивно-коммуникативные нарушения
в структуре дислексии учащихся общеобразовательной школы**

Статья посвящена изучению структуры нарушений чтения учащихся 5–7 классов общеобразовательной школы. Представлены результаты исследования когнитивно-коммуникативных нарушений в структуре дислексии. Разработан и показан тест на изучение коммуникативных способностей учащихся.

Ключевые слова: дислексия, нарушение чтения; ученики с речевыми проблемами; когнитивно-коммуникативное развитие; коррекционная работа.

N.Y. Kiseleva**Cognitive-communicative Disorders in Dyslexia Structure of 5th–7th Class Students
(Comprehensive Schools)**

The paper is devoted to studying the structure of reading disorders with students in the 5th–7th classes in comprehensive schools. The results of studies present cognitive-communicative disorders in the structure of dyslexia. A students' communicative abilities test is worked out and introduced.

Key-words: dyslexia; reading disorders; verbally retarded pupils; cognitive-communicative development; remedial.

СТРАНИЦЫ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ / YOUNG SCIENTIST'S PAGES

Е.Е. Чурилова

Проявление монологичности и диалогичности в личных дневниках девушек

Статья посвящена исследованию особенностей проявления монологичности и диалогичности в личных (интимных) дневниках современных девушек с подросткового по юношеский возраст. Выявляются своеобразие и динамика проявления этих способов отношений в диаде «говорящий – слушающий» в текстах дневниковых записей.

Ключевые слова: монологичность; диалогичность; личный дневник спонтанного ведения; позиция автора; характер отношений «говорящий – слушающий».

Е.Е. Churilova

**Monologue and Dialogue Displays in Personal Diaries
of Girls of Adolescent till Pre-adult Age**

The article concerns a study of monologue and dialogue peculiarities' displays in personal diaries of girls from adolescence till pre-adult age. It educes the specificity and dynamics of manifestation of suchlike relations in the «speaker – listener» dyad in the diary text.

Key-words: monologue display; dialogue display; personal diary of spontaneous writing; author's position; nature of «speaker – listener» relations.

Н.Е. Сломьянская

**Диагностика пунктуационных умений первоклассников
в период обучения грамоте**

Формирование пунктуационных умений младших школьников в период обучения грамоте требует разработки специальных диагностирующих заданий, с помощью которых можно исследовать уровень сформированности этих умений. Пример такой диагностической работы для первого класса приводится в статье.

Ключевые слова: пунктуационные умения; диагностирование; младшие школьники; период обучения грамоте.

Н.Е. Slomyanskya

**Diagnostics of First Formers' Punctuation Knowledge
and Skills in Writing and Reading Learning Period**

Formation of primary-school pupils' punctuation skills in writing and reading learning period requires developing special diagnostic tasks to investigate the skill persistence level. An example of such diagnostic work with first formers is given in the article.

Key-words: punctuation skills; diagnosing; primary-school pupils; writing and reading learning period.

Л.М. Верещагина

Возрастные особенности утомления младших школьников

В статье представлен анализ части результатов исследования «Влияние индивидуально-типологических особенностей на характер умственной работоспособности младших школьников». Проанализированы возрастные особенности умственного утомления детей 4-х возрастных групп. В исследовании использовался компьютерный вариант теста Бурдона,

который позволяет изучить показатели умственной работоспособности по фазам работы и проследить особенности появления утомления на той или иной фазе.

Ключевые слова: умственная работоспособность; утомление; скорость работы; количество ошибок; коэффициент продуктивности.

L.M. Vereshchagina

Age-specific Features of Primary-School pupils' Exhaustion

The paper analyzes part of results of the «Influence of individual typological features on character of primary-school pupils' intellectual workability» research. Age-specific exhaustion features of children from four age groups are analyzed. The research used a computer variant of Burdon Test allowing to study intellectual indexes of workability on certain work-phases and trace peculiarities of exhaustion occurrence on those.

Key-words: intellectual workability; exhaustion; error score; speed of work; efficiency factor.

Н.А. Вершинина

Теоретические подходы и современные концепции разработки содержания образования

В статье рассматриваются основные теоретические подходы к разработке содержания образования на различных исторических этапах.

Ключевые слова: содержание образования; дидактический формализм; материализм; модель содержания образования.

N.A. Vershinina

Theoretical approaches and modern concepts in the education maintenance development

The article regards the main theoretical approaches to the development of educational content at different stages of history.

Key-words: educational content; didactic formalism; materialism; a model of educational content.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2011, № 4 (18)

Вачкова Светлана Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, Институт педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.
E-mail: SNV555@yandex.ru

Верещагина Людмила Михайловна — аспирант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.
E-mail: lydmilka@inbox.ru

Вершинина Надежда Александровна — аспирант кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.
E-mail: naleda1@gmail.com

Жадько Наталья Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, факультет государственного и муниципального управления ГОУ ВПО МГПУ, советник ФИРО (Москва).
E-mail: njadko@gmail.com

Киселева Наталья Юрьевна — учитель-логопед НОУ ЦО «Сотрудничества» аспирант кафедры логопедии ГОУ ВПО МГПУ.
E-mail: neo35@bk.ru

Коджаспирова Галина Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.
E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Невдах Светлана Игоревна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии непрерывного образования Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка.
E-mail: Nevdah_S@tut.by

Пимчев Сергей Петрович — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Московского института открытого образования (МИОО).

E-mail: kuna@live.ru

Рябов Виктор Васильевич — ректор ГОУ ВПО МГПУ, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент РАО.

E-mail: rectorat@mgpu.ru

Слома́нская Наталья Евге́ньевна — заместитель директора по учебной работе в начальной школе ГОУ СОШ № 769 города Москвы.

E-mail: nes1-69@mail.ru

Факторович Алла Аркадьевна — кандидат педагогических наук, доцент, зав. отделом высшего и послевузовского образования Центра профессионального образования ФГУ «ФИРО».

E-mail: falark@yandex.ru

Чекалина Ангелина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ.

E-mail: chekalina@inbox.ru

Чурилова Екатерина Евге́ньевна — аспирант кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования ГОУ ВПО МГПУ, ассистент кафедры психологии развития факультета психологии и педагогики Московского Педагогического Государственного Университета.

E-mail: super_chy@mail.ru

MCPU Vestnik, № 4 (18) – 2011 / Authors

Vachkova Svetlana Nikolaevna — PhD (Pedagogy), docent, department of Philological Disciplines and Methods of Their Teaching at Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: SNV555@yandex.ru

Vereshchagina Lyudmila Mikhailovna — postgraduate student of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: lydmilka@inbox.ru

Vershinina Nadezhda Alexandrovna — postgraduate student of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: naleda1@gmail.com

Zhadko Nataliya Victorovna — PhD (Pedagogy), docent of State and Municipal Management department, MCPPU, adviser at the Federal Institute of Educational Development.

E-mail: njadko@gmail.com

Kiselyova Nataliya Yurievna — speech therapist of PEI EC «School of Cooperation», postgraduate student of Speech Therapy department, Moscow Pedagogical State University.

E-mail: neo35@bk.ru

Kodzhaspirova Galina Mihailovna — Doctor of Pedagogy, professor of Theory and History of Pedagogy department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCPU.

E-mail: kodzhgm@yandex.ru

Nevdakh Svetlana Igorevna — PhD (Pedagogy), docent, head of Pedagogy and Psychology in Continuous Education department, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University.

E-mail: Nevdah_S@tut.by

Pimtchev Sergey Petrovich — PhD (Pedagogy), leading researcher of Moscow Institute of Open Education.

E-mail: kuna@live.ru

Ryabov Victor Vasilievich — Rector of SEI HPE MСPU, Doctor of History, full professor, Associate Member of RAE.

E-mail: rectorat@mgpu.ru

Slomyanskaya Nataliya Evgenievna — educational assistant director of primary school SEI SCS № 769, Moscow.

E-mail: nes1-69@mail.ru

Faktorovich Alla Arkadievna — PhD (Pedagogy), docent, head of Higher and Postgraduate Education department, Centre of Professional Education, Federal Institute of Educational Development.

E-mail: falark@yandex.ru

Chekalina Angelina Anatolievna — PhD (Psychology), docent, docent of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MСPU.

E-mail: chekalina@inbox.ru

Churilova Ekaterina Evgenievna — postgraduate student of Educational Psychology department, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MСPU; assistant professor of Developmental Psychology department, Faculty of Psychology and Pedagogy, Moscow State Pedagogical University.

E-mail: super_chy@mail.ru

Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГОУ ВПО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а.л. и не более 1 а.л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4.; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на следующих носителях: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке не более 500 печатных знаков с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), которые разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

6. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.orhto-rus.ru/>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

7. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП.Ф.1.0п.19 Ед.хр.8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1-64)).

Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

8. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

9. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

10. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

11. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgri.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составителю *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 4 (18), 2011

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор *А.И. Савенков*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*
Редактор:
Р.Д. Смирнова
Техническое редактирование и компьютерная верстка:
О.Г. Арефьева

Адрес Научно-информационного издательского центра ГОУ ВПО МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 13.12.2011 г.
Формат 70 × 108 1 / 16. Бумага офсетная.
Объем: 9 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.