

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

2/2009



# НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

научно-теоретический журнал  
**2/2009**





НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал  
2/2009**



SCIENTIFIC  
SUPPORT  
OF A SYSTEM  
OF ADVANCED  
TRAINING

**Scientific and theoretical journal**  
**2/2009**

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

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

**Редакционная коллегия:**

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

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

*Кисляков А. В.*, кандидат педагогических наук

*Махмутова Л. Г.*, кандидат педагогических наук

*Никитина И. М.*, кандидат педагогических наук

*Обоскалов А. Г.*, кандидат педагогических наук,

Отличник народного просвещения

*Осинова О. П.*, кандидат педагогических наук

*Резанович И. В.*, доктор педагогических наук, профессор

*Рябышева Е. В.*, кандидат педагогических наук

*Семиздралова О. А.*, кандидат психологических наук

*Синтяева Г. А.*, кандидат педагогических наук

*Солодкова М. И.*, Отличник народного просвещения

*Тараданов А. А.*, доктор социологических наук, профессор

*Фуникова Н. И.*, кандидат педагогических наук,

Заслуженный учитель РФ

*Щербаков А. В.*, кандидат педагогических наук, доцент

*Яковлева Г. В.*, кандидат педагогических наук, доцент

НАУЧНОЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СИСТЕМЫ  
ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

**Научно-теоретический журнал**  
**2/2009**

**Редакционно-издательская группа:**

Золотарева Л. Н.

Кудинов В. В.

Махмутова Л. Г.

Обжорин А. М.

Синтяева Г. А.

Скнарина К. К.

Федоров П. В.

---

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

Ссылка на журнал обязательна.

Периодичность издания 4 номера в год.

ISSN 2076-8907

**Адрес редакции:**

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

«Челябинский институт переподготовки и повышения  
квалификации работников образования», каб. 203.

<http://www.ipk74.ru>, e-mail: [ipk\\_journal@mail.ru](mailto:ipk_journal@mail.ru)

© Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, 2009

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

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

**Editorial board:**

*Gryazeva-Dobshinskaya V. G.*, doctor of psychological science, docent

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

*Kisliakov A. V.*, candidate of pedagogy

*Makhmutova L. G.*, candidate of pedagogy

*Nikitina I. M.*, candidate of pedagogy

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

*Osipova O. P.*, candidate of pedagogy

*Rezanovich I. V.*, candidate of pedagogy, professor

*Ryabysheva E. V.*, candidate of pedagogy

*Semizdralova O. A.*, candidate of psychology

*Sintyaeva G. A.*, candidate of pedagogy

*Solodkova M. I.*, Excellent of Public Education

*Taradanov A. A.*, doctor of sociology, professor

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

*Sherbakov A. B.*, candidate of pedagogy, docent

*Yakovleva G. V.*, candidate of pedagogy, docent

SCIENTIFIC  
SUPPORT  
OF A SYSTEM  
OF ADVANCED  
TRAINING

**Scientific and theoretical journal  
2/2009**

**Editorial and Publishing group:**

Zolotareva L. N.

Kudinov V. V.

Makhmutova L. G.

Obzhorin A. M.

Sintyaeva G. A.

Sknarina K. K.

Fedorov P. V.

---

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

Link to the journal is required.

Publication frequency is 4 issues per year.

ISSN 2076-8907

**Editorial:**

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

## Научные сообщения

УДК 001  
ББК 74 в

### ЛОГИКА РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ И ПОСТРОЕНИЕ НАУЧНОЙ ТЕОРИИ

Ильясов Д. Ф., Ильясова О. А.

**Аннотация:** в статье научная теория рассматривается как результат познания окружающей действительности и инструмент в получении научного знания. Освещаются предпосылки, положенные в основу построения научной теории.

*Scientific theory is considered as a result of knowledge of reality and a tool in obtaining scientific knowledge. The article highlights assumptions underlying the construction of a scientific theory.*

**Ключевые слова:** научная теория, классификация теорий, дедуктивные и индуктивные теории, научная теория как логическая система, структура и функции научной теории, источники развития научных теорий.

*Scientific theory, classification of theories, deductive and inductive theories, scientific theory as a logical system, structure and function of scientific theory, sources of scientific theories.*

Человек, обладая разумом, способен отвлекаться от конкретного созерцания реальной действительности. В основе отвлечения, как известно, лежит абстракция, общеизвестное толкование которой сводится к мысленному отвлечению от тех или иных сторон, свойств или связей предмета. В абстрактных суждениях человека появляются выводы, которые несут новые для него знания. Эти выводы имеют место в какой-то области реальной действительности. Человечество неоднократно в этом убеждалось. Примером тому могут служить многочисленные факты, известные истории. Например, попытки истолкования «системы мира», предпринятые Н. Коперником, давали возможность производить вычисления, которые с определенной мерой точности согласовывались

с астрономическими наблюдениями. Галилей, защищая гелиоцентрическую систему мира, настойчиво доказывал, что она представляет не просто инструмент для вычисления небесных тел, а дает истинное описание мира.

Накапливаясь, такого рода факты приводили к необходимости построения на их основе простейших обобщений и выдвижения гипотез для их объяснения, на основе некоторые из которых были сформулированы соответствующие законы. Постепенно число таких обобщений, гипотез и эмпирических законов возросло настолько, что человечество пришло к необходимости приведения их в систему. Сначала устанавливались связи между отдельными фактами и обнаруживались логические отношения между казавшимися до этого изолированными гипотезами и эмпирическими законами, благодаря чему не только достигалось единство накопленного знания, но и увеличивалась степень его достоверности. Затем осуществлялся выдвижение гипотез, открытие законов и выявление принципов, из которых можно было логическим путем получить большинство прежних обобщений, гипотез и утверждений, найденных еще на полуэмпирической стадии исследования действительности. По существу, это и означает построение теории, в процессе которого осуществляется не только координация, но и субординация научного знания. Если на описательной стадии развития научного знания люди ограничивались установлением простейших связей между фактами и их обобщениями, т.е. координацией существующего знания, то дальнейшее его развитие характеризуется выявлением субординации различных элементов этого знания.

Появление одних из самых первых теорий были связаны с периодом формирования математики как самостоятельной области знаний. Речь в данном случае идет о математических (или, как иногда их еще называют, логико-математических) теориях, специфика которых состояла в конструировании абстрактных объектов и изучении их без обращения к опыту. Для математических теорий свойственно широкое использование количественного языка и создание математических моделей для описания и интерпретации соответствующего эмпирического материала. Яркими представителями таких теорий были геометрические теории (например, геометрия, изложенная в «Началах» Евклида). «Начала» Евклида долгое время служили примером совершенной логической структуры науки. Философы XVII в., например, Спиноза, пытались построить философию по схеме «Начал». Но это не обогатило философию, поскольку логическая схема, заимствованная из геометрии Евклида, не была органически связана с содержанием философского знания, содержащегося в системе Спинозы.

К логико-математическим теориям относится большая часть теорий в физических науках. Они широко представлены во многих разделах химии, технических дисциплин, начинают проникать в биологию, лингвистику, экономические науки и т.д. В отличие от математических, в таких теориях основные, исходные положения в той или иной степени связаны с опытом, и выводы, получаемые в них, должны сопоставляться с опытом.

Определение научной теории, как отмечают многие авторы, связано со значительными трудностями. Объясняется это тем, что научная теория может базироваться на разнообразных логических типах, пользоваться отличными друг от друга методами и логическими средствами, иметь неодинаковые теоретические уровни и предметные области, служить различным научным и практическим целям. Поэтому бывает нелегко выделить научную теорию из ряда других систем теоретического знания.

Любая научная теория, как известно, относится к области теоретических систем, т.е. представляет собой одну из разновидностей теоретических систем. Поэтому для научной теории являются свойственными все те характеристики, которые присущи любой теоретиче-

ской системе. В частности, научная теория имеет свой категориальный состав и логическую структуру. Однако эта характеристика не является достаточной, так как не позволяет однозначно определить научную теорию. Например, существуют теоретические системы, хотя и обладающие категориальным составом и логической структурой, но не являющиеся теориями.

Точно также количество понятий и высказываний, принадлежащих теории, не определяют ее. Поскольку количество таких понятий и высказываний может быть сколь угодно большим или, напротив, сколь угодно малым. Тем не менее, существуют некоторые содержательные особенности научных теорий как теоретических систем, которые позволяют выделить научную теорию в качестве особой формы познания действительности. На это, в частности, указывают П. В. Копнин, В. В. Косолапов, В. С. Черняк, М. В. Попович.

Одной из таких особенностей научных теорий, – отмечает П. В. Копнин, – «является то, что всякая научная теория представляет собой систему истинного знания, выведенного из определенных логических принципов (теоретических абстрактных предпосылок) и описывающего некоторую область объектов» [7, с. 100]. Речь, видимо, здесь идет об относительной истинности знания относительности тех логических принципов («теоретических абстрактных предпосылках»), на которые ссылается автор как на основания построения соответствующей теории. Одной из особенностей, характерной для любой научной теории, как отмечает далее автор, является структурирование всего множества высказываний на два подмножества: исходные положения; остальные высказывания, выводимые из исходных положений.

Подобной точки зрения придерживаются Е. С. Жариков, В. В. Косолапов, М. В. Попович, И. В. Бычко, А. Т. Артюх и др. В соответствии с ней легко предположить, что те теоретические системы, для которых такое структурирование высказываний, осуществить невозможно, представляют собой обычные совокупности теоретических положений и теориями не являются.

Благодаря логическим принципам все понятия и утверждения, образующие теорию, закономерно связываются между собой и обра-

зуют последовательность выводимых друг из друга высказываний. В наиболее чистом виде это можно наблюдать на примере математических теорий. По словам Н. Бурбаки, «каждая математическая теория является цепочкой высказываний, которые выводятся друг из друга согласно правилам логики» [2, с. 247]. К этому можно добавить, что необходимая взаимная связь высказываний придает теории характер целостного и устойчивого образования.

В научной литературе существуют более строгие определения теории. Например, теорией называют лишь такое концептуальное образование, которому может быть поставлена в соответствие некоторая логическая модель. Этой точки зрения, в частности, придерживается Р. Б. Брейсуэйт [19]. Если переформулировать это утверждение другими словами, как это сделал, например, В. В. Косолапов, то оно будет означать, что «только ту теоретическую систему знания можно считать теорией, которая может быть формализована или которая является результатом интерпретации некоторой логической системы» [7, с. 100-101]. «Все, что не может быть формализовано, – продолжает В. В. Косолапов далее, – не может также называться теорией» [7, с. 101].

Такое требование, предъявляемое к теории, весьма сильно. Эту точку зрения выражают достаточно большое количество авторов. Реализация данного требования предопределило бы исключение из всего множества теорий тех из них, которые не могут быть формализованы по каким-либо причинам или принципиально не могут быть представлены в виде формализмов. Например, этот касается многих астрономических, химических, философских и других теорий. Это также касается многих педагогических теорий. Конечно, это не означает, что любая содержательная теория не может быть в какой-то мере формализована. В любой, даже в целом неформализующейся теории всегда можно для определенных фрагментов построить какой-то формализм. Указания на это мы находим в ряде публикаций В. А. Смирнова [13]. Вопрос лишь в том, будет ли такой формализм рассматриваться в качестве модели данной теории. Поэтому вполне справедливым здесь будет замечание В. В. Косолапова, писавшего, что когда мы говорим, что «требование Брейсуэйта, взятое как определение теории,

несколько ограничивает класс научных теорий, то мы имеем в виду, что не для всех теоретических систем, рассматриваемых в качестве теорий, могут быть построены соответствующие их модели» [7, с. 101].

Однако, как нетрудно догадаться, определение Брейсуэйта выражает одну из важных тенденций в развитии научных теорий, а именно: стремление любой теории предстать в виде логического исчисления. На этой основе П. В. Копниным был выдвинут аргументированный тезис о том, что определение Брейсуэйта можно рассматривать как требование, предъявляемое лишь к современному идеалу теории.

Развивая эту мысль, В. В. Косолапов пишет, что «требование, которое мы предъявляем к теории, – быть формой достоверного научного знания, выведенного из логических принципов, – является слабым и нестрогим. Тем не менее, оно является вполне достаточным для определения научной теории как разновидности теоретических систем. Оно настолько строго, чтобы дать возможность исследователю всякий раз определить, когда он имеет дело с научной теорией, а когда – с простой системой теоретического знания. С другой стороны, оно достаточно общее, чтобы дать возможность охватить в едином понятии «научной теории» системы типа аксиоматизированной евклидовой геометрии и системы типа теории фагоцитоза И. Мельникова» [7, с. 101].

Надо сказать, что в литературе встречаются и более «слабые» формулировки определений научной теории. Слабые в смысле требований, предъявляемые к теоретическим системам на предмет их принадлежности к научным теориям. Например, А. П. Шептулин трактует научную теорию как, «систему идеальных образов, отражающих всю совокупность необходимых свойств и связей объекта, взятых в их естественной взаимозависимости» [16, с. 300].

Однако, если руководствоваться соображениями В. В. Косолапова по поводу отграничения исследователями научных теорий из класса теоретических систем, то его определение как ослабленный вариант строгого определения Брейсуэйта для нашего случая будет наиболее целесообразным. Это позволит рассматривать теорию как целостную и внутренне дифференцированную систему знаний, которую характеризует логическая зависимость одних компо-



нентов от других, а также выводимость содержание теории из определенной совокупности понятий, утверждений. К этому надо добавить, что базой формирования теории, ее генетическими предшественниками выступают первичные объяснительные схемы, типологии, классификации, законы науки. Наличие отдельных теоретических конструкций еще не может образовать теорию. Они выступают лишь как источники для формирования теории, которая возникает благодаря построения многоуровневых систем знаний на базе теоретических принципов.

Научная теория как система теоретического значения, организованная по определенным логическим принципам, является важной формой современного познания. Если наука будет ограничиваться только сбором фактов и описание происходящих явлений, не поднимаясь до теоретического их понимания, то она не сможет удовлетворить современным потребностям. Поэтому научная теория стоит в центре внимания всех тех, кто пытается постичь закономерности научного познания. В научной литературе имеется большое количество подходов к анализу научной теории как системы знания. Этому аспекты посвящены публикации Б. М. Кедрова, П. В. Копнина, И. С. Нарского, А. М. Коршунова, В. А. Смирнова, Ю. В. Сачкова, В. С. Швырева, А. А. Зиновьева, И. В. Кузнецова и др. Наиболее распространенным является подход, в соответствии с которым научные теории могут быть представлены как:

- логистические системы, т.е. как совокупности правильно построенных и связанных между собой логических формул;
- языковые системы, представляющие собой фактически лишь чистую форму теории;
- системы объяснения, которые обобщают фактически накопленный материал, проникают в сущность явлений, раскрывают управляющие ими логическую закономерность;
- системы метода, представляющие собой средства получения новых знаний и преобразования объекта [14].

Элементами логистической системы являются знаки или символы; ее структура образуется на основании оперирования знаками. Для построения логистических систем определяются списки символов и правил их сочетания. В логистические системы включаются только

правильно построенные формулы (наборы символов). Теория как языковая система лишена конкретного содержания. Отсутствие конкретного содержания объясняется тем, что объектная область языковой системы не определена. Теория как система объяснения сориентирована обнаруживать тенденции изменения действительности и прогнозировать будущее ее состояние. Элементами теории как системы объяснения являются идеи, принципы, факты, законы, категории. По своим элементам и способам их связи теория как система метода принципиально ничем не отличается от теории как системы объяснения. Однако, если теория как система объяснения концентрирует свое внимание на том, чтобы отразить объективные процессы, то теория как система метода стремится преобразовать их или использовать уже добытые истины для нахождения новых.

Этим, в частности, можно объяснить, что первые два случая – теория, представленная в виде логической системы, и теория как язык – выражают собой формальный подход к анализу научной теории и представляют ее в качестве формальной системы. Третий и четвертый случаи – теория как система объяснения и теория как система метода – выражают собой содержательный подход к анализу научной теории и представляют ее в качестве содержательной системы знания.

Подтверждением тому могут служить некоторые подходы относительно классификаций научных теорий, когда авторами выделяются, например, содержательные и формализованные системы [17]. При этом теория как содержательная система представляет собой совокупность научных знаний и фактов, добытых на основе научных исследований и практической деятельности человека. Она обладает признаками полноты и насыщенности фактическим материалом – эмпирическими и экспериментальными фактами, примерами; иллюстрированными данными, развернутыми суждениями, описаниями, доказательствами, ссылками на источники документального и литературного характера. Теория как формализованная система представляет собой совокупность добытых научных знаний, которая выстроена на основе законов и правил формальной логики. Формализованная теория обладает признаком свертываемости; свой объект и предмет она может

отобразить с помощью абстракций в «чистом виде». В свернутом виде формализованная теория может быть отделена от своего базиса – эмпирической и опытной основы (фактов, примеров, доказательств, иллюстраций) [17].

Можно сказать, что основная цель построения теории состоит в том, чтобы свести в единую систему все знания, накопленные в определенной области исследования. При этом нередко оказывается необходимым уточнить и дополнить отдельные обобщения, если они не согласуются с некоторыми посылками теории. Существенное отличие теории от других форм рационального мышления, такие, как понятие, суждение, гипотеза, закон, заключается в том, что она дает целостное представление об изучаемой области действительности. Остальные формы мышления, отображая те или иные стороны и отношения этой действительности, входят как составные части в теорию. Однако в рамках теории они подвергаются уточнению, так как при этом происходит не простое их суммирование, а синтез в единую систему.

Опираясь на приведенный анализ, можно сделать вывод о том, что развитие теории проходило от опыта, от практики. На каком-то этапе стали возникать теории, выстроенные на основе логических выводов, базировавшихся на некоторых заранее принятых основаниях. По этому признаку научные теории можно различать по способу (методу) построения. В соответствии с этим научные теории условно можно разделить на дедуктивные и индуктивные.

Дедуктивное построение системы начинается с выявления первоначальных, основных понятий теории, которые в ее рамках рассматриваются как неопределяемые. По мере введения новых понятий их стремятся определить с помощью первоначальных по логическим правилам определений. Однако решающий шаг в построении теории дедуктивным методом связан с выделением тех исходных утверждений теории, которые служат посылками дальнейших выводов и поэтому в рамках системы принимаются без доказательства. Эти утверждения называются аксиомами (или постулатами) системы.

Чтобы служить посылкой для вывода, аксиома должна быть логически сильнее всех тех следствий, которые можно из нее вывести. Можно сказать, что в аксиомах сконцентриро-

вано все существенное содержание теории. В естественнонаучных теориях, например, в роли аксиом обычно выступают законы или принципы. В отличие от утверждений частного характера или даже эмпирических законов они выражают наиболее существенные, определяющие отношения между изучаемыми явлениями. Очень часто такие законы называют теоретическими, чтобы отличить их от эмпирических, устанавливающих связи между наблюдаемыми свойствами явлений. Среди теоретических законов весьма существенную роль играют фундаментальные теоретические законы, которые нередко называют принципами соответствующей отрасли науки. Например, вся классическая механика основывается на трех принципах, или аксиомах, движения: принцип инерции, принцип пропорциональности ускорения тела действующей силе, принцип равенства действию противодействия. Впоследствии оказалось, что вместо трех принципов можно обойтись и одним из вариационных принципов механики, например, принципом наименьшего действия Гамильтона. Этот пример, показывает, что как принципы, так и аксиомы не имеют какого-либо абсолютного характера. Какие утверждения принять за аксиомы, зависит от контекста исследования. Решающая роль аксиом в составе теории заключается в том, что они служат исходной посылкой всех последующих логических выводов.

Индуктивный метод построения научной теории дает возможность упорядочить гипотезы, эмпирические законы и обобщения хотя и столь строгим образом, как при дедуктивном методе, но достаточно систематически. При этом есть основания утверждать, что индуктивный метод, как метод упорядочения и систематизации эмпирического знания, возник задолго до появления дедуктивного метода. На это, в частности, указывается в одной из публикаций W. Kneale и M. Kneale [21]. По всей вероятности, даже в математике, когда она была на до-теоретической стадии развития, этот метод использовался для приведения в некоторую систему многочисленных фактов и результатов, установленных эмпирическим путем.

Как правило, применение индуктивного метода начинается с установления и анализа имеющихся фактов, их простейших индуктивных обобщений и эмпирически найденных за-

конов. Затем пытаются найти такие гипотезы, из которых можно было бы логически вывести остальное знание. Таким образом, гипотезы служат в качестве посылок дедукции, а факты и их обобщения контролируют правильность вывода. Если они действительно вытекают как следствия из гипотезы, то тем самым подтверждается верность гипотезы. Главную трудность в этом процессе составляет не столько логический вывод, сколько поиски наиболее эффективных и по возможности простых гипотез.

Индуктивные теории представляют собой результат обобщения эмпирически полученных (и многократно проверенных) фактов (научных фактов), закономерностей их появления на практике путем обобщения (построения) теоретических моделей. Правила вывода в индуктивных теориях не столь формальные, как, например, в дедуктивных теориях. Поэтому научные результаты в индуктивных теориях требуют, как правило, экспериментального подтверждения.

Между дедуктивными и индуктивными теориями также можно установить зависимость. С одной стороны, научные знания дедуктивных теорий используются в получении научных знаний в индуктивных теориях. С другой стороны, обобщения в индуктивных теориях становятся основаниями для построения базирующихся на них дедуктивных теорий. Вообще же говоря, в исторической ретроспективе и индуктивные и дедуктивные теории берут свое начало из опыта, т.е. начинаются как индуктивные. Только накопив достаточное количество фактов, можно абстрагироваться и подойти к построению научной теории. Точно также можно осуществить переход к формальной логике.

Итак, дедуктивные теории основываются на логических выводах производных положений из основных (постулатов или гипотез). Индуктивные теории опираются на многочисленно выявленные факты, основываются на эмпирически выявленных закономерных связях (предпосылках) этих фактов с другими фактами (условиями, намеренным влиянием) путем обобщения (построения) абстрактных моделей. Исторически сложилось так, что дедуктивные теории базируются на математических научных знаниях, достоверность которых подтверждалась многовековой практикой. Поэтому дедук-

тивные выводы (научные знания и научная теория), как правило, не предполагают экспериментальной проверки на их истинность.

Описанные два подхода к построению научной теории (дедуктивный и индуктивный), различаясь в деталях, имеют нечто общее: это основания (аксиомы или обобщенные факты), отношения между основаниями и логика (формальная или диалектическая). Имея это в виду, можно всякую научную теорию представить как логическую систему. Согласно системному подходу, система представляет собой взаимосвязанное единство элементов, имеющая в соответствии с определенными основаниями морфологический, структурный, функциональный и генетический аспекты. В соответствии с этими аспектами и проанализируем научную теорию как логическую систему.

В соответствии с морфологическим аспектом в составе научной теории можно выделить следующие компоненты:

- основные понятия (или предложения);
- отношения между основными понятиями (предложениями);
- правила логического вывода (правила выводы);
- выводы, положения теории, составляющие суть теоретических (научных) знаний.

Несомненно, что в теориях различного типа и назначения, а также находящихся на различных ступенях развития эти составные элементы представлены неодинаково отчетливо. Например, логический аппарат даже математических теорий обычно не описывается: как правила определения понятий, так и правила вывода теории из аксиом предполагаются ясными и известными. В естественнонаучных теориях нередко точно не формулируются и не выделяются также исходные принципы и законы, в особенности, когда теория еще складывается. Зачастую принцип и более общие законы таких теорий раскрываются по мере дальнейшего исследования и обоснования теорий.

В соответствии со структурным аспектом для научной теории характерно наличие некоторого специального отношения между образующими ее элементами. Такими специальными отношениями, упорядочивающими основные понятия, основные предложения и теоретические выводы (теоретические положения) является логическая выводимость. С этой точки

зрения теория может быть охарактеризована как система предложений, связанных отношением выводимости.

Системный характер теории находит свое конкретное проявление в тех функциях, которые осуществляются с ее помощью в процессе научного познания. Основная функция научной теории состоит не только в том, чтобы привести в систему достигнутые результаты познания, но и служить ориентиром движения к новым законам, понятиям, глубже и полнее отражающим исследуемый предмет. В этом ключе академик И. П. Павлов вполне справедливо отмечал: «Настоящая законная научная теория должна не только охватывать весь существующий материал, но и открывать широкую возможность дальнейшего изучения» [10, с. 566].

Теория по своей природе эвристична, она сориентирована на обнаружение новых фактов и законов. Поэтому неоправданным является стремление некоторых исследователей воздерживаться от построения теории до того, как не будут созданы все факты. «Не только путь к теории лежит через факты, – пишет уже известный нам П. В. Копнин, – но и, наоборот, выдвижение теоретического положения – необходимое условие установления новых фактов» [7, с. 299]. Некоторые же авторы, например, Дж. Кемени, истолковывают это примерно так: «Наука должна начинаться с фактов и кончаться фактами, независимо от того, какие теоретические структуры она строит между ними» [20, с. 85]. По существу в приведенных цитатах речь идет о том, что теория – только средство общения с фактами, что как нам представляется, не совсем справедливо. Безусловно, теория ведет к обнаружению новых фактов, но не только в этом ее роль в науке. Она дает целостное знание о предмете, вскрывает его закономерности, что не может быть постигнуто в других формах знания. В частности, указания на это содержатся во многих публикациях.

Вообще говоря, в вопросе об основных функциях научной теории нет полного единства взглядов как в трактовке, так даже и в перечне самих функций. Чаще всего анализируются две функции – объяснительная и предсказательная. Ряд авторов выделяют в качестве относительно самостоятельных функций описательную и синтезирующую. Мы в свою очередь считаем возможным ограничиться сле-

дующими тремя функциями научной теории.

- конструктивной;
- прогностической;
- объяснительной.

Конструктивная функция теории заключается в создании специальных моделей, «устройств» (технических, документационных и т.д.), которые позволяют обосновать приложение систематизированных научных знаний к различным областям действительности.

Прогностическая функция научной теории состоит в предвидении новых явлений, предсказании неизвестных фактов и закономерностей. При этом можно выделить предсказания двух видов: аналитическое и синтетическое. Первое предполагает предсказание нового факта на основе твердо установленной теории. Яркими примерами такого предсказания являются, например, предсказание планеты Нептун Адамсом и Леверье или конической рефракции Гамильтоном. Второй вид предсказания связан с созданием новой теории и предвидением эффектов, вытекающих из этой новой теории. К такого рода предсказаниям можно отнести предвидение «тока смещения» Максвеллом или предсказание отклонения светового луча Эйнштейном.

Объяснительная функция теории предполагает, прежде всего, включение объясняемого явления в структуру теории, т.е. включение положения, описывающего данное явление, событие, ситуацию, во множество теоретических положений (теоретических выводов), образующих теорию. Причем всякое объяснение, в конечном счете, представляет ссылку на одно или несколько первичных или производных (уже выведенных из первичных) положений теории. При этом между прогностической и объяснительной функциями теории существует тесная связь: научная теория не только предсказывает тот или иной факт или явление, но и объясняет, в силу каких причин они должны возникнуть. Чем полнее и глубже будет объяснение теории, тем надежнее и точнее будет предсказание.

Научная теория имеет свою логику развития. В этом проявляется генетический аспект научной теории как логической системы. Одной из особенностей развития знания является процесс интеграции теорий, создание так называемых объединительных теорий, когда ряд теорий соединяются в одну на основе единой

идеи. Соединение теорий, созданных в разное время для объяснения разных явлений в одну теорию, рассматривается в научной литературе как доказательство движения знания по пути объективной истины. Так, например, известный физик М. Лауэ по этому поводу вполне справедливо пишет: «... история физики постоянно дает нам все новые примеры того, как две совершенно независимые, развитые различными школами теории, например, оптика и термодинамика или волновая теория рентгеновских лучей и атомная теория кристаллов, неожиданно сходятся и соединяются друг с другом. Кто смог испытать в течение своей жизни подобное, в высшей степени поразительное событие, или, по крайней мере, в состоянии мысленно его испытать, тот не сомневается больше в том, что сходящиеся теории содержат если не полную истину, то все же значительное ядро объективной, свободной от человеческих прибавлений истины. Иначе надо было бы рассматривать соединение этих теорий, как чудо» [8, с.13].

Такое соединение теорий – явление, свойственное не только физике, но и другим областям науки; больше того, сейчас объединяются теории, созданные в разных науках. Примером тому могут служить, в частности, теории, созданные в педагогике и психологии, педагогике и математике и т.д.

Проблеме развития научных теорий посвящены отдельные исследования ряда авторов. В частности, этому аспекту научной теории посвящены публикации В. С. Черняка, В.А. Смирнова, А. М. Анисова и др. Например, В. С. Черняк развитие научной теории обуславливает наличием противоречий, действие которых проявляется как внутри самой научной теории, так и между ним. К таким противоречиям им были отнесены:

– противоречия в рамках законов теории; обнаружение таких противоречий обычно квалифицировался как кризис науки, подобные противоречия указывали на слабость научной теории и предопределяли необходимость поиска новых теоретических положений;

– противоречие между теорией и опытными данными, также указывающее на слабость научной теории; такое противоречие решалось разными способами: путем уточнения

описания наблюдаемых явлений (в данном случае ставится под вопрос надежность средств изменения, условия экспериментирования, способы фиксации и расчета данных и т.д.) или путем изменения интерпретации математического формализма теории;

– противоречия между общетеоретическими принципами и теориями; это противоречия также разрешалось путем либо модификации законов теории, либо путем нахождения новых принципов, сохраняющих инвариантность законов теории;

– противоречия между теориями (интертеоретические противоречия), которые также разрешались неоднозначно [18].

Строго говоря, научная теория, будучи логической системой, является инструментом в получении научных знаний, которые представляют собой логические выводы (квинтэссенции логических выводов), полученных в рамках этой теории. В этом смысле научные знания, вообще говоря, не являются истиной относительно объективной реальности. Однако их адекватность свойствам объективной реальности (обнаружение нечто подобного в объективной реальности) является критерием того, выполняет ли соответствующая научная теория свои функции. Другими словами, речь идет о том, что можно ли доверять научным знаниям или есть необходимость обнаруживать соответствующее практическое подтверждение. Когда в теории обнаруживаются научные знания, как правило, соответствующие объективной реальности, тогда отпадает необходимость в проверке каждого приращения научного знания эмпирическим путем. Достигнув такого уровня развития, научная теория приобретает статус, которому можно смело доверять, т.е. растет мера доверия научным знаниям в плане их соответствия практике. Более всех такого статуса, как известно, достигла физика. На «подходах» находятся биология, генетика и др. Однако существует много научных теорий, которым еще предстоит занять подобное положение в науке.

### Литература

1. Баженов, Л. Б. Структура и функции естественнонаучной теории [Текст] / Л. Б. Баженов. – М. : Наука, 1978.
2. Бурбаки, Н. Элементы математики

[Текст] / Н. Бурбаки ; пер. с фр. – М. : изд-во иностр. лит., 1963.

3. Бочвар, Д. А. К вопросу о парадоксах математической логики и теории множеств [Текст] : математический сборник / Д. А. Бочвар. – М., 1944. – Т. 15 (47). Вып. 3.

4. Грязнов, Б. С. Теория и ее объект [Текст] / Б. С. Грязнов. – М. : Наука, 1973.

5. Дышлевый, П. С. О природе физических парадоксов [Текст] / П. С. Дышлевый, М. В. Попович // Логика и методология науки. – Киев, 1964.

6. Кузнецов, И. В. Взаимосвязь физических теорий [Текст] / И. В. Кузнецов // Вопросы философии. – 1963. – № 6. – С. 32-45.

7. Логика научного исследования [Текст] / отв. ред. П. В. Копнин и М. В. Попович. – М. : Наука, 1965.

8. Лауэ, М. История физики [Текст] / М. Лауэ. – М., 1956.

9. Мамчур, Е. А. Проблема выбора теории. К анализу переходных ситуаций в развитии физического знания [Текст] / Е. А. Мамчур. – М.: Наука, 1975.

10. Павлов, И. П. Двадцатилетний опыт [Текст] / И. П. Павлов. – М., 1938.

11. Ракитов, А. И. Философские проблемы науки. Системный подход [Текст] / А. И. Ракитов. – М. : Мысль, 1977.

12. Рузавин, Г. И. Научная теория: логико-

методологический анализ [Текст] / Г. И. Рузавин. – М. : Мысль, 1978.

13. Смирнов, В. А. Формальный подход и логические исследования [Текст] / В. А. Смирнов. – М. : Наука, 1972.

14. Таванец, П. В. Логика научного познания [Текст] / П. В. Таванец, В. С. Швырев. – М., 1964.

15. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1983.

16. Шептулин, А. П. Диалектический метод познания [Текст] / А. П. Шептулин. – М. : Политиздат, 1983.

17. Чудинов, Э. М. Строительные леса научной теории [Текст] / Э. М. Чудинов // Идеалы и норма научного исследования. – Минск, 1981.

18. Черняк, В. С. История. Логика. Наука [Текст] / В. С. Черняк ; отв. ред. И. С. Тимофеев. – М. : Наука, 1986.

19. Braysuayt, R. V. Models in the empirical science [Text] / R. V. Braysuayt // Logic, methodology and philosophy of science. – Cambridge, 1962.

20. Kemeny, J. G. A philosopher looks of science [Text] / J. G. Kemeny. – Princeton, 1959.

21. Kneale, W., Kneale M. The Development of Logic [Text] / W Kneale, M. Kneale. – Oxford, 1962.

УДК 373.54  
ББК 74.204

## ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СРЕДА МУНИЦИПАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ

Гостев А. Г., Киприянова Е. В.

*Аннотация.* В статье анализируются особенности и характеристики гуманистически ориентированной образовательной среды лицея; определяется и обосновывается понятие «образовательно-профессиональная среда» муниципального лицея.

*The article analyses the features of humanistic-oriented educational environment of the lyceum, determines and justifies the notion of educational and professional environment of municipal lyceum.*

**Ключевые слова:** образовательно-профессиональная среда, гуманизация, инновационность, лицейское образование, индивидуальное образование, регионализация образовательного процесса, субъектная позиция обучающихся.

*Educational and professional environment, humanization, innovativeness, lyceum education, individual education, regionalization of the educational process, subjective position of pupils.*

Любое локальное образовательное пространство организуется с учетом конкретных социальных и исторических условий. Рассматривая муниципальный общеобразовательный лицей как пример организованного образовательного пространства, имеющего своей целью возрождение, сохранение и преумножение интеллектуального потенциала России, развитие у его граждан духовности, гражданственности, социальной компетентности, мы понимаем, что это как раз та среда, которая будет аккумулировать воздействие макро-, мезо- и микрофакторов социализации обучающихся.

Основная идея современного гуманистически ориентированного локального образовательного пространства, отвечающего требованиям государства, социума и личности, на наш взгляд, – это многообразие и интеграция образовательных программ начального, основного общего, среднего полного образования в единое целое с целью создания условий для всех и

для каждого, разных по способностям, склонностям, интересам школьников, развития их способностей, обеспечения каждому условий для саморазвития, внутренней мотивации деятельности, развития системы ценностей, которые являются основой становления духовности личности.

Эта идеология в полной мере соответствует приоритетному направлению государственной политики в сфере образования – создание равных стартовых возможностей получения общего образования, что позволяет снизить социальную дифференциацию общества, способствовать социальной, территориальной, образовательной мобильности граждан.

С учетом стратегических приоритетов развития образования на современном этапе, а также специфики лицейского образования как альтернативной формы общего образования привилегированного характера, предназначенной для воспитания интеллектуальной элиты общества, можно уточнить его сущность в контексте перспективного развития и углубления гуманистической ориентации отечественного образования: лицейское образование представляет собой особую разновидность многопрофильного общего образования, интегрирующего многообразие разноуровневых (начального, основного общего, среднего полного образования) основных и дополнительных образовательных программ в единое целое с целью обеспечения возможностей получения всеми школьниками, независимо от их способностей, склонностей, интересов, полного среднего образования повышенной сложности и создания условий для их успешной социализации.

Основным фактором, обеспечивающим дальнейшую гуманизацию лицейского образования, выступает создание в лицее отвечающей новым целям и потребностям образовательной среды, которая должна обладать целым рядом обязательных, базовых характеристик:

1. Она должна носить инновационный ха-

рактически. Если на начальном этапе реформирования отечественного образования инновационность выступала как характеристика процессов и явлений, альтернативных традиционным подходам в образовании, направленных на поиск и отработку новых, более совершенных образовательных моделей, технологий, методик, то в современных условиях она наполняется принципиально иным содержанием. Инновации сегодня – это способ и механизм существования образования как открытой, саморазвивающейся и самоорганизующейся, синергичной по своей природе системы, обеспечивающий ее жизнеспособность и непрерывное развитие. Отказ от инноваций ведет к «застою» и неизбежному разрушению любой локальной образовательной системы, какой бы отлаженной и успешно функционирующей она ни казалась в настоящий момент.

Содержательно педагогические инновации сегодня закономерно локализируются вокруг проблем практической реализации идей гуманизации в образовании. Исследователи так объясняют это: «В современных условиях общество декларировало гуманистическую направленность образования и свободное развитие личности в нем, которые могут стать новой парадигмой образования. Но для того чтобы она стала общепризнанной методологической основой, необходимы инновации в соотношении личности и индивидуальности, в технологиях педагогической поддержки, условиях и средствах организации смыслообразующего обучения, методах самоорганизации учащихся и студентов в учебном познании, на которые образовательная практика пока не спешит отзываться» [6, с. 70-71].

Именно такую направленность должна носить инновационность как сущностная характеристика образовательной среды лица.

2. Образовательная среда, независимо от того, какие конкретно задачи ставит и решает в своей деятельности школа и какие средства для этого выбираются, чтобы быть фактором гуманизации, должна обеспечивать формирование субъектной позиции обучающихся. Если при всех педагогических «изысках», многообразии и инновационности форм и направлений образовательной и внеучебной деятельности обучающиеся будут оставаться только объектом педагогических воздействий – пассивными «приемниками» знаний, добросовестными ис-

полнителями заданий, участниками организованных педагогами «мероприятий» и т.д., школа реально не будет решать задачу обеспечения условий для социализации и успешной адаптации учащихся к жизни в современном мире. Покинув «тепличные» условия такой школы, выпускники, скорее всего, испытают на себе весь тяжелый груз проблем социальной дезадаптации и дезориентации, «страха перед жизнью», «отчуждения» и др., которые вызывают серьезную тревогу исследователей социальных процессов современности.

С этой точки зрения важнейшим направлением в работе школы является организация индивидуального образования.

Как известно, основное препятствие на пути развития школы сегодня – это противоречие между нацеленностью традиционного школьного обучения на одинаковые для всех абстрактные академические знания и натаскивание школьников для поступления в вуз и потребностью общества в самостоятельном, творчески и критически мыслящем выпускнике, готовом переучиваться и уже имеющем практический опыт.

Это противоречие – результат не только изменения социального заказа, но и архаичности традиционной организации обучения в массовой школе, которая не побуждает детей учиться (учить себя), а учителей – способствовать развитию в школьниках самостоятельности, критического мышления и творческих способностей – неотъемлемых качеств любого профессионала, жизненно необходимых для его карьеры, социального и жизненного успеха.

Школа индивидуального образования – это школа не для массы детей, а для каждого ребенка, одного и единственного. Поэтому в данном случае речь идет не об индивидуализации образования, не реализации индивидуального подхода, так как они отражают лишь часть процесса. Индивидуальное образование призвано преодолеть недостатки классно-урочной системы (не исключая как элементы дифференциацию по уровням успешности, способностей; заочное образование, экстернат). На наш взгляд, сегодня проявляется новая социально-культурная потребность – сделать образование индивидуальным не в урезанном виде, а полностью, всецело. Поэтому вопрос и становится принципиально важным – школе необходим переход на системную индивидуальную организацию всех образо-



вательных процессов.

Гибкое отношение к стандартам, конкретизация их примерного содержания, несомненно, может послужить задачам обеспечения индивидуализации учебных планов в лицее. Здесь и уточнение регионального и школьного компонентов, определение их вариативной части и расширение, максимальное использование учебного компонента.

Сегодня идеи вариативности реализуются путем предоставления ученику права выбора дополнительных дисциплин. При этом стратегически приоритетной задачей остается задача предоставления ученику выбора метода и темпа преподавания.

Целесообразно различать общую для всех и индивидуальную образовательную программу. Ведь первое, с чем сталкивается школа при моделировании индивидуального образования, администрация, учитель, – это индивидуальная образовательная программа. Индивидуальная образовательная программа учитывает особенности ученика и значимые для ребенка способы освоения учебного материала. При ее разработке необходимо совместно с учеником выделить «единицы самостоятельной учебной деятельности»; сделать открытой справочную литературу при проверке знаний; дать возможность ученику при ответах использовать конспекты или собственные записи; предоставить ученику возможность выбора заданий, контроля и оценки результатов; обеспечить групповую рефлексию учения.

Такая деятельность возможна, если она совместна – то есть учителя и ученика – но, пока, такого ученика, который нуждается в индивидуальной образовательной программе.

3. Практически во всех исследованиях, посвященных проблемам создания в образовательном учреждении гуманистически ориентированной образовательной среды, эти проблемы рассматриваются в аспекте создания каких-либо условий для обучающихся. Однако, как известно, важнейшим – во многом определяющим – фактором практической реализации тех или иных инноваций в школе является готовность, желание и способность педагогов включиться в эту деятельность. Тем более это важно, когда речь идет о целостном преобразовании всей образовательной среды школы, что кардинально меняет условия и функции про-

фессиональной деятельности всех работников образовательного учреждения, предъявляя к ним новые профессиональные требования. Это позволяет говорить о том, что неотъемлемой составляющей инновационной гуманистически ориентированной образовательной среды должна стать профессиональная среда школы – как совокупность условий, функций и форм профессиональной деятельности всего педагогического коллектива образовательного учреждения.

Важным аспектом организации гуманистически ориентированной профессиональной среды в школе является подготовка педагогов – учителей, преподавателей, воспитателей – к инновационной деятельности. При этом важно подчеркнуть, что в современных условиях им необходимо не только уметь выбирать и адаптировать к конкретным педагогическим ситуациям соответствующие инновационные методы и методики обучения, но и создавать свои собственные.

Как отмечают многие исследователи, это возможно лишь в том случае, если педагог обладает определенными профессиональными характеристиками, к которым относят:

– инновационные педагогические способности;

– соответствующую профессиональную подготовку, обеспечивающую в том числе знания педагогической инноватики, а также высокий уровень умений моделирования и прогнозирования применяемых инноваций в сочетании с привнесением инновационного содержания в изучаемый материал как фактор опережающего обучения и основу будущей инновационной деятельности;

– определенную направленность педагогического сознания, в соответствии с которой инновации понимаются не как самоцель, а как фактор интенсификации обучения и воспитания, качественной профессиональной и духовно-нравственной подготовки личности, обладающей элементами инновационных способностей и инновационным мышлением.

Для реализации задач, стоящих перед современным образованием, нужны не только (и даже не столько) существенные изменения в содержании и формах профессиональной подготовки педагогических кадров, сколько эф-

фективная, гибкая система непрерывного дополнительного профессионального образования педагогов, качественно отличающаяся от традиционной системы повышения квалификации учителей и преподавателей. Причем эта система должна базироваться на наиболее передовых технологиях и средствах обучения. Для достижения этой цели необходимо следующее:

— разработка адекватных сверхзадаче инновационных педагогических технологий, в том числе использующих современные информационные технологии, а также психологические технологии;

— ориентация на целостность знания, системность преподаваемых дисциплин, повышение степени их взаимосвязанности, а также всего того, что способствует культурному и духовному развитию личности.

В качестве одного из важнейших результатов повышения квалификации педагогов должно рассматриваться развитие у них навыков самообразовательной деятельности, имеющих свой выход в развитой инновационной активности работника. С этой целью обучение должно производиться на примере решения реальных научных и производственных задач. В этой связи увеличивается значимость формирования у обучающихся навыков самообразования и саморазвития и, соответственно, различных форм самостоятельной работы.

Немаловажная роль в подготовке современных педагогов к инновационной деятельности отводится овладению новыми информационными технологиями. Это обеспечивает педагогическим работникам возможность, во-первых, в любой момент иметь доступ к свежей информации по всем интересующим вопросам, а, во-вторых, применять информационные технологии в учебном процессе. На сегодняшний день эта проблема наиболее актуальна для подготовки педагогов.

Содержание педагогической деятельности в инновационном образовательном процессе, построенном на основе применения информационных технологий, существенно отличается от традиционной. Она требует от преподавателя развития специальных навыков, приемов педагогической работы. Кроме того, в отличие от традиционного образования, где центральной фигурой является преподаватель, центр тяжести при использовании новых информаци-

онных технологий постепенно переносится на обучающегося, который активно строит свой учебный процесс, выбирая определенную траекторию в развитой образовательной среде. Важной функцией преподавателя становится поддержать обучающегося в его деятельности, способствовать его успешному продвижению в море учебной информации, облегчить решение возникающих проблем, помочь освоить большую и разнообразную информацию. Именно большое значение этой функции подчеркивается введением специального термина для обозначения новой профессиональной роли педагога – *facilitator* – фасилитатор (тот, кто способствует, облегчает, помогает учиться).

Наконец, предоставление учебного материала, предполагающее коммуникацию преподавателя и обучаемых, требует в современном образовании более активных и интенсивных взаимодействий между ними, чем в традиционном классе, где преобладает как бы обобщенная обратная связь учителя со всем классом, а взаимодействие учителя с отдельным учеником довольно слабое. Современные коммуникационные технологии позволяют сделать такое взаимодействие намного более активным, но это требует от преподавателя специальных дополнительных усилий.

На сегодняшний день, когда подготовка к такому рода аспектам профессиональной педагогической деятельности пока еще не стала нормой профессионального педагогического образования, а также практически отсутствует система дополнительного профессионального образования, способная обеспечить «доподготовку» педагогов школы в этом направлении, данная задача может и должна решаться в рамках методической работы школы. При всей сложности этой задачи, большим преимуществом такой формы обучения педагогов является максимальная приближенность обучения к конкретным проблемам развития образовательного учреждения.

Единство ценностно-целевых оснований организации образовательной среды – для учащихся и профессиональной среды – для педагогов позволяет говорить о создании единой, целостной образовательно-профессиональной среды в образовательном учреждении.

4. Еще одной важной характеристикой образовательной среды, обеспечивающей в конечном счете ее жизнеспособность, является

открытость. Цели социализации обучающихся требуют органичной включенности образовательной среды школы в социальную среду, в рамках которой происходит жизнедеятельность обучающихся. Эта включенность может иметь самый разный характер и обеспечивает многоплановую реализацию принципа регионализации образовательного процесса.

Раскрывая его содержание, мы считаем недостаточным в образовательной практике реализовывать только содержательные аспекты регионализации образования. Соответствие школьных образовательных программ потребностям регионального рынка труда, освоение государственных образовательных стандартов (знаний, умений, компетенций) возможно, если в основу образовательных отношений положить культурологический, компетентностный и деятельностный подходы.

На наш взгляд, регионализация образовательного процесса означает работу образовательного учреждения не только в рамках моделирования заданного (государственного) содержания образования, но и непосредственно моделирование способов деятельности, форм деятельности, учет социального заказа, потребностей регионального рынка труда.

Культурологический подход как концептуальная основа образовательной практики позволяет, с одной стороны, рассматривать региональную культуру как модель жизни, с другой – как становящееся здесь и сейчас культурное пространство, в которое с рождения включен человек, живущий на данной территории. Таким образом, региональная культура видится нам как открытое пространство для диалога с прошлым и будущим, личности с социумом. Обращение к региональной культуре делает актуальными несколько взаимосвязанных проблем: организацию учебно-воспитательного процесса в школе на основе культурологического подхода к образованию; создание учебных программ и интегрированных курсов, реализующих различные образовательные стратегии и личностные устремления субъектов образовательного процесса, актуализацию духовно-нравственного потенциала личности обучающихся.

Региональную культуру в школе, таким образом, необходимо изучать, опираясь на ее понимание как процесса, не только отражающего

особенности жизни людей на конкретной территории, но и обладающего своей логикой и закономерностями. Интегративность изучения региональной культуры предполагает введение в содержание различных общеобразовательных дисциплин (на разных этапах обучения) региональной составляющей, а при организации процесса обучения, воспитания и развития – возможность использования культурного пространства региона, что способствует практико-ориентированности образовательного процесса.

Системность обеспечивается обращением к проблемам региональной культуры на протяжении всего процесса обучения.

Итак, цель регионализации образования в локальном образовательном пространстве: формирование регионального самосознания, социальных компетентностей и форм социальной адаптации обучающихся.

Для ее реализации необходимо решать следующие задачи:

- отбор содержания национально-регионального компонента образования, социально значимой информации для формирования устойчивой ценностной основы жизни молодого человека;

- отбор и создание новых практических способов деятельности обучающихся, создание банка новых образовательных технологий;

- расширение связей образовательного учреждения с региональными, социальными, экономическими, общественными, государственными институтами и организациями.

Решение поставленных задач позволяет создать единое образовательное пространство, центром которого является образовательная среда школы, в освоении основ региональной культуры, реализующее многообразие построения образовательных траекторий обучающихся. Освоение различных составляющих регионального социокультурного пространства (исторической, этнологической, геокультурной, экономической, политической) обеспечивает реализацию главной задачи регионального образования – формирование регионального самосознания социальных групп, социальных компетентностей и форм социальной адаптации.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что главным фактором гуманизации лицейского образования

следует рассматривать создание инновационной образовательно-профессиональной среды, под которой понимается совокупность педагогических, организационно-управленческих, материальных условий, целенаправленно созданных в лицее на единых ценностно-целевых основаниях и обеспечивающих:

— инновационность как способ и механизм существования образовательной системы лицея;

— формирование субъектной позиции обучающихся как основы их успешной социализации;

— содержательное гуманистически ориентированное изменение условий, функций и форм профессиональной деятельности педагогического коллектива;

— открытость лицея как локальной образовательной системы.

Это трудная, но выполнимая задача, если приоритетами деятельности локальной образовательной системы являются: целеполагание, основанное на приоритете Знания (метазнания), Инновационной деятельности, Новых технологий производства как образовательных ресурсов; многопрофильность, ориентированная на социальный заказ и основанная на профильном содержании образования; интеграция науки и образования, построение содержания образования на основе исследовательской деятельности обучающихся и педагогов; индивидуализация обучения, ориентированная на образовательную мобильность обучающихся; гуманизация образовательного процесса, направленная на формирование внутренней мотивации деятельности и системы ценностей, которые являются основой становления духовности личности; общественный характер образования; практико-ориентированность образовательного процесса.

## Литература

1. Воронин, А. М. Управление развитием инновационной образовательной среды [Текст] / А. М. Воронин. – Брянск, 1995. – 281 с.

2. Исаев, И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина [Текст] / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Профессионализм педагога: Сущность, содержание, перспективы развития : материалы юбил. межд. науч.-практ. конф., приуроченной к 10-летию Международной академии наук педагогического образования, 15-17 сентября 2005 г., Москва, МПГУ : в 2 ч. – Ч. 1. – М. : МАНПО, 2005. – С. 247-266.

3. Киприянова, Е. В. Инновационная образовательно-профессиональная среда как фактор внедрения современных технологий обучения [Текст] : монография / Е. В. Киприянова, А. Г. Гостев. – Екатеринбург, 2008. – 290 с.

4. Киприянова, Е. В. Стратегические приоритеты лицейского образования [Текст] : науч.-метод. пособие / Е. В. Киприянова. – Челябинск, 2008. – 64 с.

5. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. Инноватор – Bennett College. – М., 1997. – С. 9-14.

6. Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования [Текст] : материалы Всерос. методол. конференции-семинара : в 2 ч. – Ч. 1 : Парадигма педагогики в контексте развития научного знания / гл. ред. В. В. Краевский ; ред. А. А. Арламов, Е. В. Бережнова. – Краснодар, 2006. – 232 с.

УДК 378  
ББК 74.58

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Климова Т. Е.

*Аннотация.* В статье обосновывается интеллектуальная технология, направленная на формирование опыта научно-исследовательской деятельности студента, базирующаяся на двух ветвях метода восхождения, в рамках которого к теоретическому и эмпирическому уровням познания дополнительно вводится уровень категориальный, иницирующей умение оперировать категориями и системами категорий. Доказывается, что модель двух ветвей метода восхождения обеспечивает полное развертывание познавательного процесса в логике: от конкретного к абстрактному и от него к новому конкретному.

*The article substantiates the intellectual technology directed on the formation of the experience of students' research activities, based on the two branches of the method of ascent, in which the theoretical and empirical levels of cognition introduces an additional level of categorical, initiate ability to use the terms of thinking and systems of categories. It is proved that the model of two branches of the method of ascent ensuring the full deployment of the cognitive process in the logic: from of a concrete to an abstract and from it to the new concrete.*

**Ключевые слова:** технология научного познания, метод восхождения, теоретический, эмпирический и категориальный уровни познания.

*Technology of scientific knowledge, the method of ascent, theoretical, empirical and categorical levels of cognition.*

Усвоение студентом профессионально-исследовательских знаний (знаний об объекте исследования и знаний о способах познания) возможно двумя путями: либо получение их в готовом виде, либо через собственную научно-исследовательскую деятельность. Для образовательного процесса, направленного на формирование у студентов опыта научно-

исследовательской деятельности, оптимальным является второй путь, в рамках которого принципиально меняется структура деятельности студентов: она приобретает черты научного познания. Ориентация на второй путь предполагает использование и соответствующей технологии обучения, которая позволяет включить в схему познания логические и интуитивно-образные составляющие, целостно задействовать ресурсы правого и левого полушарий головного мозга, обучить студентов технологии научного познания.

Технология научного познания, как средство рациональности достижения цели в процессе решения проблем, высвобождает творческие силы студента и избавляет его от необходимости самому повторять метод «проб и ошибок», пройденный наукой как сферой кооперативного научного творчества многих ученых и практиков. Исходим из идеи: обучение студентов технологии научного познания обеспечит им знание теории научного исследования, владение соответствующей технологией и конкретными техниками, а, следовательно, и желание познавать и преобразовывать профессиональную действительность; технология научного исследования должна стать «рабочим инструментом» будущего специалиста.

Понятие «технология научного познания» предполагает не только стратегические и тактические ориентиры в последовательности и рациональности операционально-исследовательских действий, но и развитие у студентов системного научно-исследовательского мышления. Достигнуть последнего также непросто. Сложность его развития усугубляется тем, что как основания организации научного знания, так и логика научного познания часто теряет свою четкость именно в практической организации научно-исследовательской деятельности, ибо содержательная сторона изучаемого материала легче

поддается трансформации и творческому переосмыслению, чем техника организации деятельности. Поэтому исходим из второй идеи: центральное звено механизма научного познания – продуктивное воображение и интуиция, а логическая мысль – основа познания; необходимо накопление мысли для порождения нового знания; технология – это организующее начало научного познания, которое способствует превращению спонтанных идей в осмысленный поиск.

Реализация выделенных идей, на наш взгляд, возможна при использовании двух ветвей метода восхождения как особой интеллектуальной технологии. Обоснуем данное положение.

В общем плане процесс познания схематично можно представить в виде трех этапов, каждый из которых содержит определенные исследовательские операции и действия: описание – объяснение – изменение, преобразование. Между этими операциями нет разрыва. Это не переходы от познания к практике или от практики к познанию. Речь идет о другом, более глубоком различии логики научно-исследовательской деятельности – целенаправленное изменение объекта (как в сознании, так и в реальности) выступает не только реализацией итогов познания в практике, но и продолжением самого познавательного процесса, качественным углублением познания. Познание включает процесс перехода от одного представления объекта к другому или перепредставления знаний. Перепредставление есть перевод одного из представлений объекта в другое. Таковым, например, будет переход от описания объекта на теоретическом уровне к эмпирическому. Этапность познания позволяет описать логику исследовательских действий и перевести ее в практику. При этом важно подчеркнуть, что объективное содержание и сущность предмета (объекта познания и преобразования) для студента раскрываются и понимаются только посредством такого его мысленного преобразования, в котором воспроизводится реальный процесс возникновения и формирования самого этого предмета, его понятия. Следовательно, способ познания и преобразования объектов должен быть адекватен природе и сущности познавательного процесса.

В научной литературе развитие теоретического мышления рассматривается на основе

метода восхождения: от абстрактного к конкретному. При таком ракурсе использования метода восхождения чрезвычайно сложно включить в схему познания интуитивно-образные составляющие любого творческого процесса, задействовать ресурсы правого полушария головного мозга. Кроме того, современная интеллектуальная практика ориентируется на мышление в понятиях «крупноблочных теорий». При этом вместе с предположением о соотношении многоуровневости устройства объекта с многоуровневостью систем знания о нем объяснение представляется гносеологическим процессом, динамическим движением с уровня на уровень, «восхождение» и «нисхождение», т.е. построение новых уровней, разработка методов перевода с языков одних уровней на языки других. В ходе «восхождения» человеком строятся все более крупные «блоки». Производя же анализ «крупноблочных» построений, осуществляя «нисхождение», человек расчленяет «блоки» на элементы. В общем виде деятельность человека в ее научно-познавательном и преобразовательном аспектах в принципе осуществляется по схеме: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, т.е. от конкретного через абстрактное к конкретному на новом уровне.

Выделение двух ветвей восхождения – от конкретного к абстрактному и от абстрактного к новому конкретному – важно потому, что в познании сложного объекта неизбежно возникают противоречия между стремлением сохранить и развить целостное представление о нем и необходимым для изучения разделением объекта на отдельные фрагменты, а их на части и т.д. В двух ветвях метода восхождения уловлено то, каким образом указанное противоречие может быть использовано в интересах познания.

Технология использования двух ветвей метода восхождения соответствует мысли К. Маркса: «Конкретное потому конкретно, что оно есть синтез многих определений, следовательно, единство многообразного. В мышлении оно тому выступает как процесс синтеза, как результат, а не как исходный пункт, хотя оно представляет собой действительный исходный пункт созерцания и представления» [2, с. 37]. Таким образом, конкретное по К. Марксу проявляется в процессе восхождения дважды: в начале познания как его исходный пункт (чув-

ственно-конкретное) и по завершении познания как итог (мысленно-конкретное).

Восхождение начинается с фиксации конкретного – отдельного, синкретичного, целостного объекта (уровень чувственно-конкретный). Целое здесь системно, но эта системность возникает за счет игнорирования деталей, а отсюда связи, отношения в системе выглядят весьма разнообразными и имеющими случайный характер. Другое дело, как отобразить такое многообразие в наших представлениях, одновременно создавая при этом условия для последующей конструктивной работы со знаниями? Набор возможных описаний конкретного многомерен и в большей мере обусловлен случайным характером и произвольной обоснованностью выбранной позиции исследователя (ракурс рассмотрения) в отношении к объекту. Возникает противоречие: без изучения деталей целое не получает удовлетворительное системное отображение, но, углубляясь в детали, утрачивается исходный системный смысл и целостность первоначального представления. С целью разрешить указанное противоречие и уменьшить неопределенность в формировании представления объекта в мышлении необходимо изначально мыслить его именно как чувственно-конкретное. Такое осмысливание объекта познания удобно, поскольку осуществляется с помощью естественных средств выражения, каким является живой язык, наглядность или визуализация знаний. Значительно сложнее превратить работу с чувственно-конкретным в этап подготовки к использованию в познании традиционных приемов научного исследования.

В предлагаемой версии метода восхождения чувственно-конкретное на «входе» познания выражается с помощью системы категорий. В данном случае на чувственно-конкретном этапе познания работа студента обеспечивается следующими интеллектуальными операциями: а) ограничение разнообразных представлений объекта познания (выделение границ); б) выявление системы категорий, выражающих интерес к исследуемому объекту; в) определение необходимой и достаточной системы категорий, которая (в рамках выделенных границ) способна аккумулировать разнообразные представления об объекте и передать основные закономерности, обеспечивающие его существование. Отметим, что любое явление действи-

тельности, взятое в качестве объекта исследования, обладает не одним, а многообразием свойств, в целом его чувственно-конкретное представление оказывается «объемным», если в нем студенты фиксируют несколько свойств, качеств. Если они выделяют одно из свойств, то представление объекта очерчивается в виде «плоскости».

Следующий этап – выбор студентом одной или нескольких «плоскостей», исходя из цели и задач изучения объекта, интерпретации и использования получаемых результатов. Здесь намечается некий «оптимальный» коридор движения творческой мысли (интуиция), но это только первоначальный замысел. После того как получено общее (многокачественное или «объемное») или специальное (одноразностное или «плоскостное») представление о структурной организации и функционировании объекта, студенты осуществляют переход на уровень эмпирического познания – к фактам, репрезентирующим исследуемый объект достоверным знанием. Результаты предварительного исследования (решения проблемы) на чувственно-конкретном этапе познания позволяют минимизировать процесс отбора фактов, а в процессе эксперимента отказаться от постановки излишних опытов.

Переход от описаний объекта к объяснению внутренних механизмов его организации есть переход к абстрактным формам мышления. Простейшим механизмом, на примере которого можно рассмотреть особенности перехода от фактов к формализованным конструкциям, является взаимодействие факта и понятия. Факт выступает ядром конкретного, относительно которого образуется абстрактная оболочка понятия. Факт конкретен, но это конкретность единичного, поэтому даже самые элементарные понятия, образованные на его основе, есть обобщения единичного. Пределом обобщения для понятия выступает абстрактная форма, выражаемая понятием общности. Поэтому понятия (а не одно понятие) отображают предмет (объект исследования) в форме абстрактно-общего. Образование понятийной базы предполагает, как минимум, два пути развития теоретической мысли. Если первый состоит в окончательной замене объекта абстрактным, формализованным аналогом, то второй требует качественного перехода от абстрактно-общих к

конкретно-общим формам теоретического отображения объекта. Продвижение по второму пути, то есть возврат к мысленно-конкретному, осуществляется не сразу, а требует систематизации полученных ранее эмпирических знаний. Важнейшими формами систематизации здесь выступают различного вида классификации и схемы.

Формальные конструкции, в особенности понятия, полученные на предыдущем этапе восхождения, становятся для студента инструментами, служащими для организации фактов в классификации и схемы. На этом этапе целое уже воспроизводится, но оно отображается лишь в виде суммы частей. Отметим, что классификации и схемы оказываются важными продуктами теоретизации вообще и особенно в гуманитарных науках. Например, при исследовании педагогического объекта студенту приходится работать с большими объемами плохо поддающейся формализации педагогической информации. Отразить педагогический объект, то есть воспроизвести внутреннее членение педагогического процесса в движении понятий, нельзя иным путем, кроме как последовательного восхождения от абстрактного к конкретному, от анализа простых, генетически исходных форм передачи опыта к анализу сложных, производных, генетически вторичных педагогических новообразований.

Таким образом, завершает восхождение формирование мысленно-конкретного представления объекта как целого. На данном этапе процедуры непосредственно связаны с возвратом к исходной системе категорий (исходной клеточки) как репрезентанту в познании чувственно-конкретного. Причем здесь происходит пересмотр исходной категориальной модели. При этом система, описывающая объект, запечатлевает и свойственную ему автономность, передавая композицией элементов организационно-функциональные особенности объекта. Целое, исходно, не есть сумма частей, поэтому возврат к мысленно-конкретному, причем такому, что репрезентирует целое в виде системы знания, методологически обеспечивается теми же интеллектуальными приемами, которые использовались на первом этапе восхождения. Отличие состоит в том, что на первом этапе (чувственно-конкретном) они применяются студентом к предположениям (рабочим гипотезам), а на втором этапе (мысленно-конкретном)

с их помощью организуется уже полученный материал (категориальная схема). Дополнительно на этом этапе и весь проделанный познанием путь восхождения должен рефлексивно осмысливаться.

При функциональной интерпретации метода восхождения обратим внимание на следующее. Переходы «эмпирическое – теоретическое – эмпирическое» достаточно подробно описаны в методологии и широко применяются в практике обучения и, особенно, в научных исследованиях гуманитарного профиля (например, в педагогике, психологии). Однако реальное начало познания объекта закладывается не на эмпирическом, а категориальном уровне. Именно системы категорий подготавливают протекание мыслительных процессов на теоретическом и эмпирическом уровнях (например, категориальная схема построения образовательного процесса, организации эксперимента и описания результатов). Это происходит на уровне чувственно-конкретного, где осуществляется его первоначальное представление в категориях. Здесь пересекаются «потоки» непосредственного чувственного созерцания и знаний, которыми располагает студент.

Следует отметить, что на категориальном уровне реализуется программа, намеченная еще И. Кантом: «Для априорного познания всех предметов нам должно быть дано, во-первых, многообразие в чистом созерцании; во-вторых, синтез этого многообразного посредством способности воображения, что, однако, еще не дает знания. Понятия, сообщающие единство этому чистому синтезу и состоящие исключительно в представлении об этом необходимом синтетическом единстве, составляют третье условие для познания являющегося предмета» [1, с. 174].

На этапе образования чувственно-конкретного представления объекта, осуществляемого с помощью систем категорий, происходит своеобразная интеллектуальная «кристаллизация» в исходном многообразии (различном представлении объекта). Избранная категориальная система: во-первых, выступает средством, упорядочивающим многообразие знаний об объекте; во-вторых, отражает позицию, выбранный студентом ракурс рассмотрения объекта. Отличие между категориальными схемами «входа» и «выхода» состоит в том, что в первом случае система категории носит апри-



орный характер, но с ее помощью мышление располагает средством формирования объекта – заместителя, во втором случае – апостериорна, то есть ее категории являются родами знания, полученного в процессе исследования на других этапах. Категориальная система мысленно-конкретного представления объекта (поскольку процесс его познания теоретически неисчерпаем) служит в дальнейшем средством коррекции (методологическая рефлексия) между результатами уже проделанной работы и перечисленными выше тремя мыслительными процессами.

Изложенное выше позволяет дополнительно к теоретическому и эмпирическому уровням познания ввести категориальный, что обеспечивает полное развертывание познавательного процесса. Каждому уровню соответствует особая ведущая структурная единица организации знания: теоретическому – понятия и теории; эмпирическому – факты и опыты; категориаль-

ному – категории и их системы. При этом категории рассматриваются как структурные единицы организации знания, с помощью которых в мышлении, с одной стороны, формируется первоначальная структура объекта (категориальная схема – «вход»), в пределах и по правилам которой в дальнейшем происходит движение понятий, а с другой стороны, категории служат выражением родовых знаний об объекте, представляют его как целое (категориальная модель – «выход»). На этих трех уровнях познания разворачиваются пять этапов метода восхождения, в рамках которых студентом изучается учебный материал или самостоятельно познается какой-либо объект: чувственно-конкретный, фрагментарно-фактологический, абстрактно-общий, фактологически-организованный, мысленно-конкретный (см. рис.)

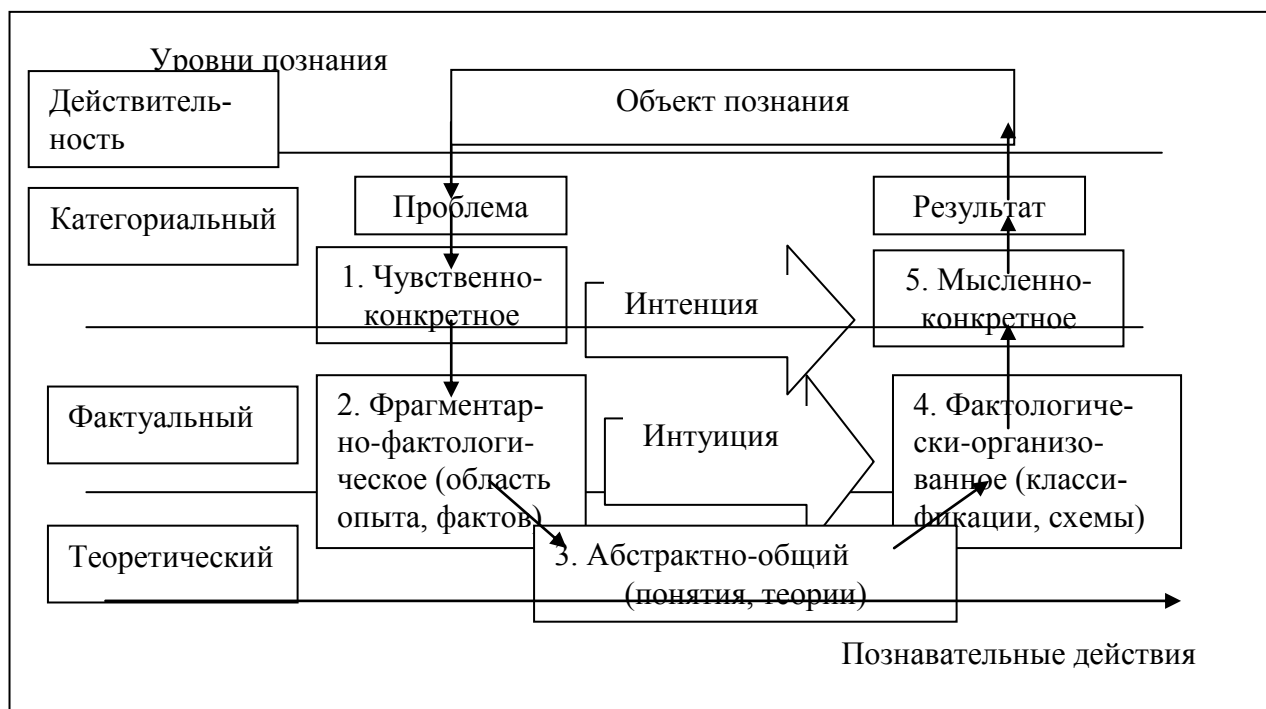


Рис. Логика включения студента в научно-исследовательскую деятельность

На чувственно-конкретном этапе, где предмет еще синкретичен, выбирается и формулируется проблема, а предмет изображается в виде априорной категориальной схемы. Переход на фрагментарно-фактологический уровень осуществляется в виде операций отнесения к

отдельным категориям, к связям и отношениям между ними эмпирических сведений, для чего производится их отбор из всех имеющихся сведений (знаний, наблюдений, опыта, проведенных измерений и так далее). Производится группировка фактов и получение новых. Объ-

ект познания отображается фактами и представляется в виде разнообразных описаний, полученных относительно исходной системы категорий. На абстрактно – общем уровне перепредставление эмпирического описания производится с помощью процедур абстрагирования и идеализации, которые позволяют отображать объект познания в понятиях. На этом уровне формулируется гипотеза. На фактологически-организованном уровне идет систематизация эмпирических знаний на основе полученного на теоретическом уровне понятийного отображения объекта. Упорядочиваются данные опыта, факты, выстраиваются классификации и схемы. На мысленно-конкретном уровне происходит систематизация знаний в виде категориальной модели, репрезентирующей знания о целостном предмете (конкретное на новом уровне).

Система категорий, выбранная на начале этапа познания, наполняется сведениями, полученными на предыдущих этапах. Если она была выполнена удачно, то система дополняется, адаптируясь к новой информации, если нет, то выстраивается новая категориальная схема объекта познания.

Рассмотренная модель метода восхождения отражает интеллектуальную технологию формирования у студентов опыта научного исследования, базирующуюся на принципе «обучение через исследование».

### Литература

1. Кант, И. Соч. в 6 т. : пер. с нем [Текст] / И. Кант ; под общ. ред. А. Ф. Асмуса. – Т. 2. – М. : Мысль, 1964. – 510 с.
2. Маркс, К. Экономические рукописи 1857 – 1859. Введение [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч. – 2-е изд. – Т. 46. – Ч. 1. – С. 17-48.

УДК 378.091.398

ББК 74.58

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНСТИТУТА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Едакова И. Б.

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений преподавателей о профессиональной компетентности слушателей курсов повышения квалификации и собственной профессиональной компетентности. В работе показана система ключевых компетенций, используемых преподавателями для самооценки, экспертизы и составления программ индивидуального развития.

*The article reveals the results of the empiric study of teachers' notion of advanced training courses participants' professional competence and their own professional competence. The article demonstrates the key competences system applied by teachers for self-appraisal, assessment and individual development planning.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетенция, профессиональная жизнеспособность, ключевые профессиональные компетенции.

*Professional competence, professional viability, key professional competences.*

В настоящее время активно проводятся исследования, связанные с рассмотрением непрерывного педагогического образования с позиций процесса развития педагога, в том числе преподавателя высшей школы. При этом в сфере внимания ученых находятся исследования конкретных качеств личности профессионала: ценностные ориентации, способность к самореализации, профессиональная компетентность. В научных трудах В. И. Байденко, С. К. Бондыревой, Н. В. Бордовской, О. Е. Ломакиной, А. И. Мищенко, А. А. Реана, О. Н. Шахматовой, Н. И. Шедаврина, В. М. Шепель и других исследователей достаточно глубоко рассмотрены подходы к определению понятий «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетенция».

В настоящее время исследователи употребляют термин «компетенция» в различных сфе-

рах человеческой жизнедеятельности (профессиональная компетенция, педагогическая компетенция, коммуникативная компетенция, правовая компетенция и т.д.) и выделяют в каждой из них различные виды.

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы развития профессиональных компетенций преподавателя института дополнительного профессионального образования вызвала необходимость настоящего исследования.

Прогрессивные тенденции развития образования в России ставят перед специалистами, осуществляющими сегодня повышение квалификации и переподготовку работников образования, новые профессиональные задачи, для решения которых недостаточно иметь академическую систему знаний, умений и навыков. Перед преподавателем стоит актуальная задача организации своей профессиональной деятельности в непрерывно изменяющихся условиях таким образом, чтобы она была не только адекватной этому времени, но и опережающей профессиональной компетентностью.

Постоянно возникает вопрос о времени формирования ключевых профессиональных компетенций. Бесспорно, что этот процесс должен происходить непрерывно всю жизнь и даже с опережением сроков их применения. В традиционном понимании, чем больше знаний, тем выше качество образования. Но с позиции витагенности (профессиональной жизнеспособности), которая обеспечивается ресурсами компетенций и компетентности, важен не объем знаний, а их гомеостатический баланс между знанием и незнанием.

Мы провели эмпирическое исследование представлений преподавателей кафедры о профессиональной компетентности слушателей курсов повышения квалификации и собственной профессиональной компетентности. Названные преподавателями характеристики компетентности будущего специалиста условно

можно разделить на следующие кластеры:

– компетентность как качество профессиональной деятельности («принадлежность профессиональному кругу», «профессионализм», «способность быстро и качественно ориентироваться в профессиональной деятельности», «профессиональная направленность», «профессиональное мышление», «профессиональная этика» и другие);

– компетентность как система знаний, умений, навыков («знания», «знания в области профессиональной деятельности», «знание дела», «знания, умения и навыки профессиональной деятельности, «опыт применения знаний на практике», «опыт работы», «практические навыки» и другие);

– компетентность как социально-психологическое качество («стремление к самосовершенствованию, к карьерному и профессиональному росту», «эрудиция», «всесторонность», «грамотность», «культура», «интеллигентность», «личная позиция», «самостоятельность», и другие);

– компетентность как умение решать проблемы («решение задач и проблем», «умение ставить и решать задачи» и другие).

Как показали результаты опроса, в содержание понятия «профессиональная компетентность» преподаватели вкладывают различные значения и смыслы. Понятие «компетентность» в сознании большинства преподавателей размыто, неструктурировано, и, надлежащим образом, не может выступать целью, то есть отчетливо представляемым результатом их педагогической или самообразовательной деятельности. Я. А. Коменский отмечал, что отсутствие четко поставленных целей является основным недостатком педагогической деятельности. Диагностично сформулированная образовательная цель предполагает возможность «однозначно сделать заключение о степени ее реализации». Диагностика уровня развития компетентности (даже на уровне субъективного педагогического наблюдения) затруднена или совсем невозможна.

Таким образом, необходим мониторинг профессиональной жизнеспособности преподавателя и его профессиональных ключевых компетенций.

За основу определения профессиональной жизнеспособности преподавателя мы взяли следующие показатели:

– сбалансированность профессиональных знаний и умений;

– инструментальность знаний, умений, навыков, которые проявляет преподаватель в определенных профессиональных ситуациях;

– самореализация или социальная адаптация.

Кроме этой группы показателей применяем и отслеживаем показатели, воспроизводящие инвариантные требования к профессионально-образовательной деятельности. Систему уровней стратификации требований представляем в следующем виде:

– по вертикали – содержательные инварианты качества преподавателей;

– по горизонтали – степень выраженности качеств в соответствии с интеллектуально-профессиональной иерархией деятельности.

К качествам личности и профессиональным качествам преподавателя относим: эмоциональную стабильность; эмпатию (эмоциональная восприимчивость); деловые качества; креативность личности (творческая направленность); управленческие умения; решение нестандартных образовательных задач, проблем; критическое мышление; способность к саморазвитию, самообразованию; профессиональную компетентность.

В настоящий момент актуален вопрос, как в действительности должны быть сформированы и развиты компетенции на различных этапах образования личности, в частности в системе дополнительного профессионального образования, когда, по сути, нет согласованных требований государственных образовательных стандартов к уровню дополнительного профессионального образования в системе переподготовки и повышения квалификации. Вместе с тем современный образовательный процесс требует от специалистов системы последилового образования поиска условий, в которых можно результативно развивать важнейшие профессиональные компетенции.

С целью экспертизы, самооценки и составления личностной программы развития тех или иных профессиональных компетенций преподавателя мы используем систему ключевых компетенций, предложенных П. И. Третьяковым.

Первую группу составляют гностические (исследовательские) и самообразовательные компетенции, включающие применение методов и технологий выявления зависимости между целью, со-

держанием, условиями, объектами образовательного процесса и результатами:

– формировать цели, планировать, проектировать;

– организовывать свой индивидуальный процесс образования и траекторию личностного развития;

– отыскивать необходимую образовательную информацию;

– выявлять, решать, контролировать и корректировать проблемы своего самообразования др.

Вторую группу составляют организационно-коммуникативные компетенции, которые связаны с поиском построения наиболее оптимальной модели взаимоотношений и взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса и, безусловно, эффективной личностной самоорганизацией:

– организовывать собственную деятельность, связанную с решением образовательных задач;

– организовывать взаимодействие, взаимопомощь и поддержку между всеми участниками образовательного процесса;

– эффективно распределять свое время на различные виды деятельности;

– принимать решения, ответственность;

– применять новые компьютерные технологии и др.

Третью группу составляют конструктивно-проектировочные компетенции, связанные с композиционным проектированием адаптивного образовательного процесса на основе гуманизации целей и прогрессивных педагогических технологий:

– составлять личностную самообразовательную программу (план);

– составлять образовательную программу курсов;

– составлять технологические карты прохождения учебного материала;

– проектировать модульную организацию образовательного процесса;

– определять наиболее рациональные формы, методы и технологии образовательного процесса;

– развивать личностную рефлексию и др.

Четвертую группу составляют социально-личностные и адаптивные компетенции:

– оценивать социальные и личностные тенденции, связанные со здоровьем, окружающей средой;

– вступать в дискуссию и вырабатывать свое мнение;

– преодолевать сложности, конфликты;

– самовыражать себя и свои лучшие качества;

– использовать новую информацию для обновления деятельности;

– применять новые технологии для повышения эффективности труда;

– проявлять терпимость, гибкость, стойкость;

– адекватно реагировать в плане личностного роста на изменения в социуме и др.

Экспертизу и самооценку показателей той или иной группы компетенций мы оцениваем по следующей уровневой шкале:

0 – недопустимый уровень;

1 – критический уровень;

2 – низкий уровень;

3 – допустимый уровень;

4 – средний уровень;

5 – оптимальный уровень.

Данная система может быть использована и в оценке профессиональной компетентности воспитателя детского сада и преподавателя в системе последипломного образования.

### Литература

1. Акулова, О. В. Новые подходы к подготовке педагогических кадров в контексте Болонского процесса [Текст] / О. В. Акулова // Бюллетень Ученого совета. – 2006. – № 9.

2. Байденко, В. И. Болонский процесс и высшая школа России: время выбора [Текст] / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 1.

3. Вербицкая, Н. О. Витагенные критерии и показатели качества образования в высшей школе [Текст] / Н. О. Вербицкая // Управление качеством образования. – Екатеринбург, 2001.

4. Кузьмина, Н. В. Согласование требований государственных образовательных стандартов к уровню профессионального образования преподавателей, педагогов, учителей, воспитателей. [Текст] / Н. В. Кузьмина, В. В. Карпов, Л. Е. Варфоломеева. – М.-СПб., 1998.

5. Петрунева, Р. О главной цели образования [Текст] / Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев // Высшее образование в России. – 1998. – № 3.

6. Сафонцев, С. А. Технология разработки и оценивания программ дополнительного профессионального педагогического образования [Текст] : монография / С. А. Сафонцев, И. С. Коновалова. – Ростов н/Д., 2006.

УДК 378.091.398

ББК 74.58

## НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Юревич С. Н.

**Аннотация.** В статье дается характеристика основополагающих методологических подходов, принципов и требований к процессу повышения квалификации педагогов.

*The article gives the short characteristics of basic methodological approaches, principles and requirements for the process of improvement of professional skill of school-teachers.*

**Ключевые слова:** повышение квалификации, методологические подходы, принципы и требования повышения квалификации.

*Skill improvement, methodological approaches, requirements for skill development.*

Повышение квалификации – вид дополнительного профессионального образования, обновление и углубление полученных ранее профессиональных знаний, совершенствование деловых качеств работников, удовлетворение их образовательных потребностей, связанных с профессионально-педагогической деятельностью.

Повышению квалификации специалистов придается сегодня огромное значение. Для этого есть, как минимум, две основные причины: во-первых, информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором развития общества и с этой точки зрения востребованы им, во-вторых, требования конкурентоспособности и эффективного трудоустройства абсолютно понятны гражданам и являются мощным мотивом для их образования.

В период реформирования общества уточняются цели, содержание, интенсифицируются формы и методы повышения квалификации. При этом существенные изменения претерпевают и принципы, на которых базируется данный процесс.

Традиционно в основу процесса повышения квалификации заложены такие принципы, как:

– актуальность – связь с жизнью, пол-

ный и точный учет современного заказа общества, учет проблем, близких конкретному педагогическому коллективу;

– научность – нацеленность на достижение соответствия всей системы повышения квалификации современным научным достижениям в самых различных областях;

– системность – подход к повышению квалификации как целостной системе, оптимальность которой зависит от единства целей, задач, содержания, форм и методов работы с педагогами;

– комплексный характер – отражение единства и взаимосвязи всех сторон и направлений повышения квалификации педагогов (частная методика, дидактика, теория воспитания, психология и физиология, педагогическая этика и развитие общей культуры);

– последовательность, преемственность и массовость предусматривают полный охват педагогов различными формами повышения квалификации в течение всего учебного года;

– творческий характер – придание процессу повышения квалификации творческого характера, создание в учреждении своей системы методической работы;

– направленность, единство теории и практики – выделение главного, существенного в повышении квалификации педагогов, взаимосвязь психолого-педагогической теории и практической деятельности педагогов;

– оперативность, гибкость, мобильность – скорость в приеме и передаче образовательной информации, учет индивидуальных особенностей педагогов, разумное сочетание групповых и индивидуальных форм работы, а также самообразования педагога.

Ключевое условие эффективности повышения профессиональной квалификации сегодня – осуществление профессиональной подготовки на основе принципа непрерывности. При этом непрерывная профессиональная подготов-

ка кадров понимается нами как постоянное приобретение, применение и совершенствование профессиональных знаний, умений, навыков, соответствующих склонностям и способностям индивида, на основе целенаправленного поэтапного чередования, взаимопроникновения и взаимообогащения обучения и собственной трудовой деятельности.

Непрерывное профессиональное образование способствует в конечном итоге реализации тенденции к тому, чтобы каждый человек занял свое место в профессиональной структуре общества, соответствующее его индивидуальным склонностям, способностям, качествам. Данный принцип превращает методическую работу в часть системы непрерывного образования.

Достаточно актуален также принцип опережающего обучения, предполагающий повышение профессиональной квалификации каждым работником образования на основном месте работы в рамках деятельности образовательного учреждения. Поэтому невозможно согласиться с пониманием методической работы как только службы корректировки ошибок в деятельности педагога, хотя в процессе работы приходится решать и эти проблемы. Главным является оказание реальной, действенной и своевременной помощи педагогам для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Таким образом, повышение квалификации педагогов носит опережающий характер и отвечает за развитие и совершенствование всей педагогической работы с детьми в соответствии с новыми достижениями в педагогической науке.

При выделении и оценке принципов повышения профессионально-педагогической квалификации преподавателей мы должны исходить из определения сущности управления как процесса выполнения комплекса функций – целеполагания, планирования, организации и контроля. В основе выполнения этих функций, на наш взгляд, лежат положения личностно-ориентированного, аксиологического, деятельностного, технологического подходов и соответствующие им принципы.

Содержание любого методологического подхода конкретизируется рядом частных принципов, которые раскрываются в комплексе правил и условий их реализации и соблюдение которых обязательно для эффективной органи-

зации педагогического процесса (В. И. Андреев, В. И. Загвязинский, М. М. Поташник, Н. М. Яковлева и другие). Эта обязательность соблюдения правил и условий отражает суть требований, предъявляемых к педагогическому процессу. Поэтому, по нашему мнению, не лишним будет дополнить принципы названных подходов требованиями, под которыми мы будем понимать обязательность выполнения правил и условий реализации принципа или принципов того или иного подхода.

Механизм выявления принципов и организационно-педагогических требований к организации процесса повышения квалификации включает в себя: выбор теоретико-методологической стратегии, учет образовательного пространства; своеобразие системы непрерывного профессионально-педагогического образования; функциональные особенности профессионально-творческой деятельности и личности педагога.

Проблема повышения профессионально-педагогической квалификации специалистов сегодня решается с позиций системного, программно-целевого, профессионально-деятельностного, личностно-деятельностного, профессионально-личностного, технологического и других подходов, каждый из которых представляет собой качественно новый, единый тип средств научного познания, имеющий существенные положительные стороны. Однако ни один из них на данном этапе своей разработки в достаточной мере не решает проблемы непрерывного образования педагогов, что объясняется, в первую очередь, многоаспектностью и динамичностью самой педагогической системы и входящих в нее компонентов.

Всё вышеизложенное послужило основанием для выделения следующих подходов и вытекающих из них принципов, реализация которых, на наш взгляд, обеспечит эффективность подготовки учителя к творческому осуществлению профессиональной деятельности.

Решение данной научной проблемы возможно с позиций многомерного подхода к исследованию педагогического объекта. Мы руководствовались положениями системного, деятельностного, технологического, личностно-ориентированного и аксиологического подходов к организации и осуществлению процесса повышения квалификации педагогов, которые

позволили охватить рассматриваемую нами систему, личность и деятельность учителя.

Актуальность деятельностного подхода в решении проблемы повышения уровня профессиональной квалификации педагогов определяется, на наш взгляд, следующими факторами.

Во-первых, в деятельности формируется достаточный уровень профессиональной активности личности, складывается содержание профессиональной направленности, определяется способность работников образования реализовать отношения с другими субъектами образовательного процесса и окружающим миром в целом.

Во-вторых, одним из условий эффективности процесса повышения профессиональной квалификации педагогов является гуманизация всех сфер жизнедеятельности специалиста. В связи с этим значимой становится проблема развития личности. Но одной из аксиом психологии является положение о том, что эффективное развитие личности возможно только в процессе овладения окружающей действительностью, опытом предшествующих поколений, культурой, собственным положительным опытом общественных отношений. То есть развитие происходит через деятельность (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Таким образом, актуальность деятельностного подхода определяется в соответствии с законом психологии о единстве деятельности и развития личности.

В связи с этим мы считаем значимыми следующие требования деятельностного подхода к решению проблемы повышения профессиональной квалификации педагогов:

1) развитие профессиональной квалификации педагога может быть обеспечено только путем развития личности в конкретной профессионально-педагогической деятельности;

2) развитие профессиональной квалификации в процессе овладения деятельностью является условием удовлетворения профессиональных притязаний педагогов, их профессиональной и социальной адаптации;

3) развитие профессиональной квалификации в деятельности происходит поэтапно, планомерно, носит уровневый характер;

4) профессиональная направленность деятельности определяется ее предметом, который исполняет роль мотива деятельности.

Таким образом, деятельностный подход

обеспечивает высокий уровень эффективности развития профессиональной квалификации педагогов.

Сегодня ни одно исследование не обходится без использования тех или иных положений технологического подхода (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперин, Л. Я. Зорина, М. В. Кларин, И. П. Раченко, А. Г. Ривин, Н. Ф. Талызина, П. М. Эрдниев и др.), поскольку он представляет собой строгое научно-обоснованное проектирование любого педагогического процесса, в том числе и рассматриваемого процесса повышения квалификации, его планомерное и последовательное воплощение на практике, с отслеживанием получаемых результатов.

Органической частью технологии повышения квалификации педагогов выступают диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Основными требованиями технологического подхода являются:

– необходимость сбора, обработки и своевременного предоставления информации о состоянии квалификации педагогических кадров образовательного учреждения;

– варьирование организационных форм, средств и методов повышения квалификации педагогов в зависимости от уровня подготовленности педагогов дополнительного образования к профессиональной деятельности.

Отмечая большие возможности технологического подхода, нельзя не согласиться с критикой его положений рядом исследователей (В. В. Воронов, А. В. Орлов и др.), согласно которым в процессе подготовки человека к деятельности не всегда уделяется должное внимание творческому развитию личности обучаемого, игнорируется внутренний мир личности, слабо разработана мотивация деятельности. Нейтрализация отрицательных моментов технологического подхода возможна, на наш взгляд, только в том случае, если технологическая сторона подготовки будет рассматриваться во взаимосвязи с личностно-ориентированным подходом (В. А. Беликов, Д. А. Белухин, В. Я. Ляудис, Л. С. Подымова, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Г. И. Слободчиков, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская и др.).

Требования личностно-ориентированного подхода в теории профессионального образо-



вания выражены следующим образом:

— ориентация процесса повышения профессиональной квалификации на личность обучающегося педагога как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности;

— основу деятельности участников образовательного процесса должны составлять уважение к личности, доверие к ней, целостный подход, концентрация внимания на удовлетворении профессиональных потребностей, создание ситуаций успеха для участников образовательного процесса;

— придание управлению процессом профессиональной подготовки и переподготовки координирующего и мотивационного характера в целом.

Принципы личностной ориентации и личностной значимости деятельности выводят нас на осмысление и учет в процессе подготовки педагогических ценностей учителя. Исследования в области педагогической аксиологии (Н. А. Асташова, В. П. Бездухов, Е. В. Бондаревская, З. И. Васильева, М. Г. Казакина, В. А. Караковский, А. В. Кирьякова, И. А. Колесникова, Б. Т. Лихачев, В. Я. Лыкова, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин, В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква, Н. Е. Щуркова и др.) показывают, что педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие деятельность педагога по повышению квалификации, и выступают как познавательно-действующая система, служащая опосредующим и связующим звеном между сложившимся социальным мировоззрением и названной деятельностью педагога.

Ученые отмечают, что у каждой личности существует своя система ценностей, в которой иерархия ценностей соответствует уровню развития личности. Среди педагогических ценностей выделяют социально-педагогические и личностно-педагогические ценности.

Личностно-педагогические ценности выступают как социально-психологические образования, в которых отражаются цели, мотивы, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики личности учителя, составляющие в своей совокупности систему его ценностных ориентаций. Они образуют аксиологическое «Я» личности учителя, играющее роль ее внутреннего ориентира в профессиональной деятельности (В. И. Андреев, И. Ф. Исаев и др.).

При оценке сформированности личностно-педагогических ценностей их можно разделить по предметному содержанию на две группы: 1) терминальные (самодостаточные) ценности или ценности-цели; 2) инструментальные ценности или ценности-средства (И. Ф. Исаев).

Важнейшими являются терминальные (самодостаточные) ценности. Они выступают в качестве доминирующей аксиологической функции в системе других личностно-педагогических ценностей, поскольку в целях отражен основной смысл деятельности педагога по повышению квалификации, его профессиональная перспектива, то, что он ценит сейчас и к чему стремится в будущем. Ценности-цели определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней.

Ценности-цели педагога включают:

— ценности-цели, связанные с самоутверждением педагога в профессиональной среде;

— ценности-цели, связанные с потребностью педагога в профессиональном продуктивном общении;

— ценности-цели, связанные с потребностью педагога реализовать себя в профессиональной деятельности;

— ценности-цели, связанные с потребностью педагога в творческом саморазвитии.

Ценности-цели влияют на инструментальные ценности или ценности-средства, которые образуют три взаимосвязанные подсистемы:

— ценности-отношения, отражающие динамику изменения отношения педагога к профессиональной деятельности и себе как ее субъекту, в зависимости от успешности своей деятельности, от того, как его оценивают другие, в какой мере удовлетворяются его профессиональные и личностные потребности;

— ценности-качества, отражающие личностно-профессиональные и творческие характеристики педагога. К их числу относятся многообразные и взаимосвязанные индивидуальные, личностные, статусно-ролевые и профессионально-деятельностные качества, которые являются производными от уровня развития целого ряда способностей педагога: прогностических, коммуникативных, интеллектуальных,

рефлексивных, креативных и других (И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов и др.);

— ценности-знания, отражающие установку педагога на систематическое пополнение и совершенствование профессионально-педагогических знаний, как осознание того, что знания являются необходимым условием профессиональной деятельности, поскольку они позволяют педагогу ориентироваться в профессиональной научной информации, решать педагогические задачи на уровне современных психолого-педагогических теорий и технологий, используя продуктивные творческие приемы педагогического мышления (Ф. Н. Гоноболин, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, В. А. Слостенин, Г. С. Сухобская и др.).

Названные группы личностно-педагогических ценностей, образующие синкретическую модель аксиологического «Я» пе-

дагога, позволяют не только отслеживать их изменение по всей цепочке, но и включать педагога в деятельность по повышению квалификации с учетом уровня сформированности его ценностных ориентаций.

Следовательно, одним из основных требований аксиологического подхода к процессу повышения квалификации является учет сформированности личностно-педагогических ценностей педагогов.

Таким образом, научным обеспечением процесса повышения квалификации педагогических работников выступает, по нашему мнению, единство названных методологических подходов, принципов и требований. Их взаимная комплементарность, дополнительность по отношению друг к другу образуют многомерный подход к исследованию процесса повышения квалификации педагогов, способный обеспечить его эффективность.

УДК 373.2  
ББК 74.104

## ОЦЕНИВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Яковлева Г. В.

**Аннотация.** В статье рассмотрена актуальная проблема современной образовательной практики – организация оценивания эффективности методической работы в условиях инноваций. Уточнено понятие «инновационная методическая работа». Предложен подход к оцениванию эффективности инновационной методической работы, представлены инструменты для организации такого оценивания.

*The article shows an actual trouble of modern educational practice – the arrangement of assessment of effectiveness of methodological work in innovation terms. The notion of “innovation methodological work” is specify. An approach to assessment of effectiveness of innovation methodological work is offer, and tools for arrangement of this assessment are present.*

**Ключевые слова:** инновация, инновационная деятельность, методическая работа, инновационная методическая работа, оценивание, инструментальное обеспечение оценивания, показатели оценивания.

*Innovation, innovation work, methodological work, innovation methodological work, assessment, instrumental collateral of assessment, indicators of assessment.*

Современная образовательная практика характеризуется переходом большинства дошкольных образовательных учреждений в режим развития, в режим инновационной деятельности. Это, в свою очередь, требует обновления существующей системы управления [3, с. 110-115].

Методическая работа занимает особое место в системе управления дошкольным образовательным учреждением, так как, прежде всего, способствует активизации личности педагога, повышению его профессиональной компетентности, обеспечивая тем самым повышение качества образования [1, с. 256]. Именно поэтому проблемы отбора инновационного содержания методической работы, организации продуктивных ее форм, оценивания эффективности мето-

дической работы в дошкольном образовательном учреждении на современном этапе становятся весьма актуальными [4, с. 2].

Современная методическая работа имеет ряд отличительных особенностей:

- обеспечение работы образовательного учреждения в режиме развития;
- отбор содержания методической работы, обеспечивающего личностное развитие ребёнка дошкольного возраста, его самораскрытие;
- обеспечение информирования педагогов об инновационных фактах и явлениях и организация их экспертизы;
- обеспечение дополнительных образовательных услуг в плане развёртывания содержания дошкольного образования по направлениям инновационной деятельности;
- сопровождение непрерывности инновационной поисковой, исследовательской деятельности педагогов;
- осуществление индивидуального и дифференцированного подходов к каждому педагогу в зависимости от его профессиональной компетентности;

– оснащение педагогов новыми, инновационными способами профессиональной деятельности, обеспечивающими эффективное воздействие на личностное развитие ребенка [2, с. 19; 5, с. 54].

Мы понимаем, что обеспечить готовность педагога к инновационной деятельности, создать все необходимые условия для роста профессиональной компетентности педагога, реализующего инновации, может только обновленная система методической работы, адекватная изменяющейся образовательной ситуации. Поэтому целесообразно говорить о появлении новой категории в образовании – инновационной методической работе. В связи с этим необходимо определить понятие «инновационная методическая работа в ДОУ». Эту категорию

мы трактуем как часть профессионально-педагогической (управленческой) деятельности, обеспечивающую овладение педагогами новыми, инновационными способами профессиональной деятельности.

Сегодня всё чаще руководители ДООУ и организаторы работы с педагогами (старшие воспитатели, заместители заведующих) задаются вопросом: насколько эффективна та система методической работы, которая разворачивается внутри каждого дошкольного образовательного учреждения, что нужно в ней изменить, чтобы обеспечить рост профессиональной и методической компетентности педагогов, готовность их реализовывать вариативные образовательные программы, использовать современные педагогические технологии, формировать личностные качества воспитанников? Для ответа на этот вопрос необходимо в первую очередь дать оценку существующей системе методической работы, то есть организовать ее экспертное оценивание.

Для организации оценивания методической работы необходимо специальное инструментальное обеспечение. Для его разработки важно выявить соотношение феноменов «критерий», «показатель» и «измеритель». Дадим определение каждого из них.

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило суждения, оценки [3, с. 450]. К критериям предъявляются следующие требования: а) объективность; б) устойчивость и постоянство; в) повторяемость в предмете; г) готовность устанавливать меру соответствия изучаемого предмета его эталону.

Проблема критериев оценивания профессионально-педагогической деятельности явилась предметом многочисленных исследований учёных, педагогов, методистов, начиная с 20-х годов XX столетия (Б. С. Гершунский, Л. Ф. Колесников, С. Г. Молчанов, Е. А. Панько, А. И. Щербаков).

Под «показателем» понимаются признаки (наиболее существенные) изменения, в которых приводят к системным изменениям (переход от количества в качество). Под показателем С. И. Ожегов понимает «данные, по которым можно судить о развитии или ходе чего-нибудь». Показатели определяются с помощью непрерывных или дискретных величин, которые могут быть абсолютными, относительными или

удельными, в зависимости от условий и методов их расчета.

Уровень – степень выраженности показателя относительно избранного критерия.

Следующим из феноменов оценивания объектов инноваций является «измеритель». Это шкала, которая позволяет уточнить степень выраженности показателя: а) относительно других показателей; б) относительно предшествующего состояния (выраженности) показателя; в) относительно предшествующего мнения о степени выраженности показателя у экспертов, которые участвуют в повторном оценивании.

Как отбираются «критерии», «показатели» и «измерители» оценивания образовательных объектов?

Критерии отбираются в ходе изучения и анализа научно-методической литературы по данной проблеме, исследований, заложенных в содержание кандидатских и докторских диссертаций. Немаловажное значение при отборе критериев оценивания имеет изучение приоритетных направлений развития системы образования на данном этапе, а также экспертные суждения по данной проблеме.

При отборе «показателей» оценивания изучаются и анализируются рабочие описания объектов (в нашем случае – описание содержания методической работы).

При отборе «измерителей» используются разного рода шкалы (от 1 до 10) и описания их соответствия.

На основе анализа предложенных в научно-методических исследованиях подходов к оцениванию методической работы создана экспертная карта, в содержании которой заложены следующие критерии и показатели оценивания:

1. Выявление целевого заказа. Этот критерий оценивается с помощью следующего показателя: четкость поставленных целей, адекватность задач заявленным целям в области повышения профессиональной компетентности педагогов, обеспеченность мониторинга инструментарием, его адекватность.

2. Анализ уровня профессиональной компетентности педагогов. Индикаторы оценивания: сбор и обработка информации о результатах оценивания профессиональной деятельности педагогов; выявление проблем и затруднений; изучение и анализ состояния результатов методической работы; результативность социо-

логических, психологических исследований.

3. Отбор форм методической работы. Индикаторы оценивания: обоснованность выбора форм методической работы, понимание и применение особенностей их организации, привязанность форм к состоянию кадрового состава, его компетентности.

4. Адекватность технических заданий (выбор идей, предложений по организации методической работы). Индикаторы оценивания: оригинальность, авторство в отборе содержания и организации методической работы.

5. Результативность методической работы. Индикаторами оценивания являются: сравнительные данные по уровням профессиональной компетентности педагогов, интерпретация полученных данных, их использование в системе методической работы.

6. Качество инновационной методической продукции. Индикаторы оценивания: соответствие методической продукции критериям оценивания.

7. Тиражируемость методической продукции. В качестве индикатора предлагается учет уровня распространения и внедрения позитивного педагогического опыта (востребованность методической продукции).

При работе эксперта с предложенной картой ему (эксперту) необходимо выставить отметки (+, \*) в соответствии с описанным уровнем и соотношением с актуальной практикой (состоянием) методической работы в учреждении. При этом 4 балла ставится за оптимальный уровень эффективности, 3 балла – за достаточный, 2 балла – за критический и 0 баллов – за недопустимый уровень. Если оцениваемая система методической работы набирает от 28 до 21 балла – то уровень эффективности оптимальный, если от 21 до 14 – достаточный, от 14 до 7 – критический, от 7 и ниже – недопустимый.

Первый критерий – выявление целевого заказа. Показатели (индикаторы): четкость поставленных целей, адекватность задач заявленным целям в области повышения профессиональной компетентности педагогов. Обеспеченность мониторинга инструментарием, его адекватность. Оптимальный уровень эффективности методической работы: когда цели поставлены четко, исходя из приоритетов развития ДОУ, муниципалитета, города и области. Задачи адекватны целям, реалистичны, диагностируемы. Оценка в баллах – 4. Достаточный

уровень эффективности: цели сформулированы четко с учетом приоритетов развития ДОУ. Задачи не в полной мере отражают заявленную цель. Оценка в баллах – 3. Критический уровень – цели не в полной мере соотносятся с приоритетами развития ДОУ, в формулировке задач имеются неточности. Задачи слабо диагностируемы. Оценка в баллах 2. Недопустимый уровень – цели и задачи не отражают приоритеты в повышении профессиональной компетентности педагогов. Цели и задачи не диагностируемы. Оценка в баллах – 1.

Второй критерий – критерий отбора форм методической работы. Показателями (индикаторами) оценивания являются: обоснованность выбора форм методической работы, понимание и применение особенностей их организации, привязанность форм к состоянию кадрового состава, его компетентности. Оптимальный уровень эффективности методической работы может быть поставлен, если максимально грамотно производится отбор содержания и форм методической работы. Проектируется и реализуется авторская модель методической работы.

Достаточный уровень – если формы методической работы адекватны уровню профессиональной компетентности педагогов, ступени развития образовательной системы ДОУ, решают приоритетные задачи развития ДОУ, продуктивны. Критический уровень, если Формы методической работы отбираются хаотично, бессистемно, без учета уровня развитости педагогического коллектива. Недопустимый уровень – если нет понимания особенностей и предназначения различных форм методической работы для повышения квалификации педагогов. Проявляется формализм в выборе форм.

Третий критерий – аналитическая деятельность по выявлению уровня профессиональной компетентности педагогов. Показателями данного критерия являются сбор и обработка информации о результатах оценивания профессиональной деятельности педагогов; выявление проблем и затруднений; изучение и анализ состояния результатов методической работы, результативность социологических, психологических исследований; наличие индивидуальных карт контроля деятельности педагогов. Оптимальный уровень эффективности по данному критерию присуждается, если анализ выполняется максимально качественно, на её основе прогнозируется система методической работы

всего учреждения и с конкретным педагогом. Достаточный уровень – если анализ выполняется грамотно, делаются адекватные результатам выводы, намечается система методической помощи педагогам, но эта система не всегда адекватна возможностям и потребностям самого педагога. Критический – анализ не привязан к дальнейшей работе с педагогами. В аналитической деятельности имеются существенные недостатки. Недопустимый уровень – анализ формален. Выводы неадекватны результатам анализа. Не находят дальнейшего применения в методической работе.

Четвертый критерий – адекватность технических заданий (отбор идей, предложений по организации методической работы). Показателями по данному критерию являются оригинальность, авторство в отборе содержания и организации методической работы, активизация педагогического коллектива на внесение идей и предложений по организации и содержанию методической работы. Творчество педагогов в отборе содержания методической работы. Оптимальный уровень эффективности по данному критерию выставляется тогда, когда педагогам понятен смысл технического задания, педагоги готовы к выдвижению идей и предложений по организации методической работы. На основе банка идей и предложений осуществляется выбор форм и содержания методической работы. Достаточный уровень – если педагогам в доступной форме доводится смысл технического задания, но не в полной мере учитывается их готовность к осуществлению данного вида творческого задания. Критический уровень – если содержание технического задания не продумано. Банк идей и предложений не наполняется. Проявляется формализм. Недопустимый уровень – если образовательное учреждение не готово к данному уровню взаимодействия с педагогами.

Пятый критерий – результативность методической работы. Показателями по данному критерию являются позитивные изменения, выявленные по сравнительным данным уровня профессиональной компетентности педагогов, интерпретация полученных данных, результативность их использования в системе методической работы. Оптимальный уровень эффективности методической работы может быть присвоен, если результативность оценивается ежегодно, делается сравнительный анализ. На

основе полученных данных проектируется индивидуальная методическая помощь педагогам. Для оценивания разрабатывается и апробируется специальный инструментарий. Достаточный уровень – если результативность оценивается достаточно регулярно. Но данные не в полной мере являются основой для построения методической работы. Используется предложенный теорией и практикой инструментарий. Критический уровень – если результативность оценивается нерегулярно. Проявляется формализм в данном виде деятельности. Недопустимый уровень – если результативность методической работы не оценивается.

Шестой критерий – качество инновационной методической продукции. Показателями по данному критерию является соответствие методической продукции критериям оценивания: инновационность, адекватность, востребованность. Оптимальный уровень методической продукции присваивается, если методическая продукция отражает результаты методической деятельности педагогов, продукция рекомендована к широкому использованию, имеется положительная рецензия. Достаточный уровень – если методическая продукция соответствует инновационным направлениям деятельности ДОУ. Имеется положительная рецензия на продукцию. Рекомендовано использование внутри ОУ.

Критический уровень, если методическая продукция первого уровня (планы, конспекты). Качество продукции недостаточно высоко. Продукция может использоваться самим педагогом-разработчиком после устранения замечаний. Недопустимый – если методическая продукция отсутствует либо ее качество не позволяет ее использование в образовании детей.

Седьмой критерий оценивания эффективности методической работы – тиражируемость методической продукции. Показателями по данному критерию является уровень распространения и внедрения позитивного педагогического опыта (востребованность методической продукции). Оптимальный уровень по данному критерию может быть поставлен, если имеется качественный позитивный опыт по приоритетным направлениям деятельности образовательного учреждения. Реализуется план изучения, распространения и внедрения позитивного опыта на несколько лет. Достаточный уровень – если имеется опыт педагогов по 1-2 направ-

лениям инновационной деятельности. Опыт распространяется, внедряется внутри образовательного учреждения. Критический уровень, если позитивный опыт 1-2 педагогов по актуальным проблемам дошкольного образования, но нет системы его распространения и внедрения. И недопустимый уровень, если позитивный опыт отсутствует, нет видения перспектив в его накоплении.

Данный подход к оцениванию эффективности методической работы позволяет выявить, насколько четко сформулированы цели методической работы и работы с кадрами, исходя из приоритетов развития ДОУ, муниципалитета, города и области; насколько задачи адекватны целям, реалистичны, диагностируемы. Анализ полученных в ходе работы с картой данных помогает определить, насколько грамотно производится отбор содержания и форм методической работы в соответствии с актуальным уровнем развития профессиональной компетентности педагогического коллектива. Проектируется ли и реализуется авторская модель методической работы или осуществляется внедрение предложенных форм и методов из научно-педагогической литературы и позитивной педагогической практики, осуществляется ли выбор форм и содержания методической работы на основе банка идей и предложений, полученных в ходе анкетирования и интервьюирования педагогов. Прослеживается ли накопление банка инновационной методической продукции, являющейся результатом методической работы каждого педагога, оформляется и анализируется информационная карта позитивного педагогического опыта каждого педагога и образовательного учреждения в целом.

Предметом педагогического анализа системы методической работы являются конечные результаты, факторы и условия методической работы в дошкольном образовательном учреждении.

При оценивании эффективности методической работы выявляются, какие факторы повлияли (положительно или отрицательно) на качество указанных результатов:

а) какие организационные условия созданы в образовательном учреждении для выявления и удовлетворения образовательных потребностей педагогов, и как это сказалось на достижении поставленных целей;

б) насколько рационально была организо-

вана система методической работы для педагогов;

в) какого уровня профессиональной компетентности достигли педагоги, благодаря системе методической работы;

г) как отразилась на качестве образовательного процесса инновационная педагогическая деятельность.

Оценивается влияние на конечные результаты следующих условий: повышение профессиональной компетентности педагогов; совершенствование профессионального мастерства; участие педагогов в разработке и использовании инноваций; материальное и моральное стимулирование труда педагогов; создание положительного микроклимата в коллективе и организация комфортных условий для совместной деятельности педагогов и их обучения.

Данная модель анализа состояния методической работы в дошкольном образовательном учреждении помогает выявить и обосновать факторы, положительно и отрицательно повлиявшие на качество методической работы, а в конечном итоге на уровень профессиональной компетентности педагогов и на уровень образовательного процесса ДОУ. Данная модель может служить основой для самоанализа ДОУ по эффективности методической работы.

Предложенный инструментарий оценивания эффективности методической работы позволяет откорректировать ее содержание и организацию, с одной стороны, а с другой – развернуть систему методической поддержки педагогов и повысить качество образовательной работы в ДОУ.

### Литература

1. Лехтман, В. Ф. Педагогические условия управления инновационным учебным заведением [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / В. Ф. Лехтман. – Челябинск, 1996.

2. Найн, А. Я. Инновации в образовании. [Текст] / А. Я. Найн. – Челябинск : ГУ ПТО адм. Челяб. обл., Челяб. фил. ИПО МО РФ, 1995.

3. Немова, Н. В. Управление методической работой в школе [Текст] / Н. В. Немова. – М., 1999.

4. Орлов, А. А. Мониторинг инновационных процессов в образовании [Текст] / А. А. Орлов // Педагогика. – 1994. – № 5.

5. Третьяков, П. И. Дошкольное образовательное учреждение: Управление по результатам [Текст] / П. И. Третьяков, К. Ю. Белая. – М., 2003.

## Гипотезы, дискуссии, размышления

УДК 378.091.398  
ББК 74.58

### ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Коротаева Е. В.

*Аннотация.* В статье исследуется достаточно новое для педагогики понятие «познавательной мобильности обучающихся»; содержательно раскрываются ступени формирования данного качества; приводятся некоторые методические рекомендации для слушателей курсов повышения квалификации, способствующие выявлению и развитию инициативности, самостоятельности и активности субъекта в процессе непрерывного процесса познания.

*This article examines a fairly new for pedagogy concept of “cognitive mobility of students”; revealed the formation of a meaningful level of quality; provides some guidelines for students of training courses to help identify and develop initiative, independence and activity of the subject in the process of continuous learning process.*

**Ключевые слова:** формирование познавательной мобильности личности как приоритетная задача современной системы образования; субъект познавательной деятельности, этапы обучающей деятельности и ступени формирования познавательной мобильности (учебная, учебно-познавательная, познавательная); познавательная мобильность как значимый элемент самоактуализации личности.

*Formation of cognitive mobility of the individual as a priority task of modern education; the subject of cognitive activity, stages of training activities and the formation of the cognitive level of mobility (curriculum, teaching and cognitive, cognitive); cognitive mobility as a significant element of personal self actualization.*

Мобильность (профессиональная, информационная, психологическая и др.) как способность человека быстро менять положение, дви-

гаться, вникать в ситуацию, принимать решение под влиянием изменившихся условий жизнедеятельности отражает требования, которые предъявляет личности современная цивилизация (скорость, темп, эффективность, оперативность). В современном информационном обществе успешность личности в любой сфере деятельности во многом зависит от активизации творческого потенциала, проявления мобильности при решении когнитивных задач. Вопросы мобильности в познавательной деятельности касались Т. А. Гусева, И. С. Кудинов, М. Найс, У. Уиткин, М. А. Холодная и др., утверждавшие, что мобильность стилевого поведения создает индивиду значительные преимущества перед теми, кто данным качеством не обладает.

Приоритет данного направления педагогической науки и практики отражен и в нормативных документах. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркивается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью. Создание условий для развития мобильности обучающихся, преподавателей, является одним из исходных положений Болонской декларации, служащей значимым ориентиром реформирования системы высшего профессионального образования.

Установка на развитие профессиональной, когнитивной, реализующейся в течение всей жизни мобильности индивида просматривается в современном (и учтена в новом) Госстандарте



программы профессиональной подготовки студентов. Однако на сегодня большую часть трудового потенциала страны составляют кадры, получившие образование в предшествующий период, где данная проблема не рассматривалась как самостоятельное, методически подкрепленное направление педагогической деятельности. Отсюда возникает противоречие между образовательными запросами государства и реализацией этих ожиданий в профессионально-педагогической среде. Разрешению данного противоречия может и должна способствовать система повышения квалификации работников. Однако эта форма обучения носит в большей степени общеинформативный (обозначающий новации в той или иной профессиональной области) и/или узкометодический (рецептурно объясняющий как конкретно выполнить то или иное предписание) характер. В связи с этим такая важнейшая задача дополнительного образования взрослых как обеспечение непрерывности, интегративности образовательного процесса остается за рамками существующей системы подготовки и переподготовки.

Неверно будет сделать вывод о том, что эта задача не решается вовсе, однако подходы к ней носят эпизодический, а не системный, целенаправленный характер. Часто активизации когнитивной деятельности обучающихся (что является первоначальным условием развития познавательной мобильности) априори отождествляется с применением активных форм и методов в обучении: дискуссий, ролевых игр, тренингов, групповой учебной деятельности и т.д. Данный подход просматривается во многих учебных пособиях. Так, Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова отмечают: «В последнее время интерес педагогов направлен на освоение активных и интерактивных форм и методов обучения, основанных на деятельностных и диалоговых (внутри- и межгрупповых) формах познания... Действительно, как показывает многолетний опыт работы, обучение бывает эффективным и достигает хороших результатов, если используется интерактивный режим обучения, основанный на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения» [3, с. 3].

Более чем очевидно, что применение этих подходов действительно во многом опирается на процесс мобилизации интеллектуальных, коммуникативных, интерактивных и других

усилий участников процесса обучения. Однако фиксация внимания педагогов, преподавателей на интерактивных способах обучения (работы Л. А. Байковой, Л. К. Гребенкиной, Е. С. Полат, А. Ю. Уварова, Р. Ш. Царевой, М. Чошанова и др.) привела к тому, что в последнее время сама проблема формирования познавательной мобильности обучающихся оказалась подмененной интересом к новационным для отечественной педагогики формам обучения: групповой, игровой, тренинговой и пр. Другими словами, формирование познавательной мобильности оказалось сведенным к внешним (методическим, технологическим компонентам), а не к психодидактическим, опирающимся на такие личностные качества, как внутренняя мотивация, настойчивость, познавательная самоорганизация, готовность к ситуациям преодоления и прочие.

Между тем возможности развития познавательной мобильности представляют собой значительно большую исследовательскую область, отражаемую в связях «непознанное – познаваемое», «содержание и форма познания», «познаваемое – познающий», «субъектность познания» и так далее, которую неправомерно свести только к активным формам обучения. Проблема активизации и совершенствования этой области затрагивает не только педагогические (методические, технологические и тому подобные), но и философские, психологические, социологические и другие аспекты.

В философии познание уже изначально представляет собой активную форму связи материи и сознания: материя, окружающий мир, его законы воспринимаются, осознаются, анализируются сознанием индивида: «это творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире» [2, с. 527]. Этот процесс в философии материализма характеризуется не как созерцательный, пассивный, а как активный, действенный, нацеленный на преобразование окружающей действительности.

Психология изучает мотивы, формы, позиции динамических (то есть мобильных) взаимодействий субъекта с собственным «Я» и с «Другим». Причем субъектом познавательной, учебной деятельности может стать ученик, учитель, студент, педагог, профессионал-практик, ученый и так далее. При этом каждый из перечисленных

субъектов обладает своей системой мотивов, используемых форм и методов, способствующих или препятствующих их активности и мобильности в процессе познания.

Познание может быть и стихийным, и управляемым процессом, причем во втором случае оно может быть управляемым как самим индивидом (самообучение – взаимодействие с самим собой), так и другими субъектами (взаимодействие с педагогами, учителями, тренерами и прочими). В идеале взаимодействие с педагогами, которые ведут к познанию, подкрепляемое усилиями самого обучающегося, становится более целенаправленным, осознанным, мобильным в способах достижения цели, эффективным по результатам. При этом, находясь в любой познавательной ситуации, обучающийся уже изначально вступает во взаимодействие с кем-либо или с чем-либо. Но характер этой связи, степень осознанности позиции учащегося, слушателя будут различными. Учитывая эту дифференциацию, проанализируем ступени учебных, учебно-познавательных и познавательных взаимодействий субъектов в образовательном процессе.

Самую первую ступень определим как учебную, которая наиболее распространена в процессе обучения. Курсант (обучающийся, слушатель) находится в традиционной роли того, кого обучают, ведут по пути познания; преподаватель выступает как ведущий, организующий процесс обучения. Как правило, при освоении любой новой деятельности основными приемами и методами являются объяснение, инструктаж, тренаж, работа по образцу и т.д., потому они и являются определяющими в отношениях педагога и обучающегося. Очевидно, что любое освоение новых действий предполагает «час ученичества». И позиция курсанта здесь не является полностью пассивной, напротив, ее можно определить как активную, хотя и не в полной мере, поскольку большую часть ответственности за результат деятельности (в том числе и учебной) берет на себя педагог, инструктор, наставник.

Отметим, что на учебной ступени формирование познавательной мобильности обучающегося стимулируется в основном внешними обстоятельствами: формой, содержанием, организацией процесса обучения. Потому такую мобильность можно охарактеризовать как имитационную, подражательную, репродуктивную.

При этом, для того чтобы укрепить познавательный интерес слушателей на данной ступени, педагогу необходимо: опираться на проблемное изложение материала, поисковые методы обучения, использовать ТСО, устанавливать связи содержания учебного материала с жизненным опытом обучающихся, проводить методически разнообразные уроки и лекции и т.д. Если такой подход не осуществляется в системе, то с течением времени учебная деятельность неизбежно принимает рутинный, ритуально-однообразный характер и уже не оказывает активизирующего, мобилизирующего воздействия на слушателя.

Это и побуждает к поиску новых форм развития познавательной мобильности субъектов обучения, которые реализуются на следующей ступени.

Специфика учебно-познавательной ступени заключается в том, что обучающийся не только воспринимает знания (как ученик), но и самостоятельно включается в организацию процесса обучения, становясь, соответственно, то ведомым, то ведущим в учебной ситуации (чаще всего это происходит в групповых формах работы). Так, изначально обучающийся, слушатель наравне с другими знакомится с общим ходом определенного действия; происходит первичное знакомство с общим процессом; роль, преимущественно, пассивная, может быть обозначена как наблюдатель.

Затем обучающийся отрабатывает процедуру действия. Л. И. Уманский называл эту ситуацию «совместно-индивидуальной деятельностью» (каждый работает индивидуально, но над одним и тем же заданием); роль соучастника познавательной деятельности.

Далее при обработке новых знаний, умений необходимо самостоятельно подтвердить полученные знания и умения. С точки зрения психодидактики, происходит интериоризация полученных знаний, то есть процесс индивидуального освоения и присвоения хода деятельности по образцу: делаю как все, но самостоятельно; роль – ведомого, так как осуществляется это всё под контролем педагога. Далее должно происходить дальнейшее углубление знаний и умений, приращение личного опыта слушателя курсов повышения квалификации. Для этого, собственно, и предусмотрены самостоятельные задания. Слушатель всё еще ведомый, но уже не под непосредственным, а опосредованным

(отсроченным) контролем со стороны преподавателя.

Далее, следуя логике психодидактического процесса, наступает очередь процесса «возврата» – экстериоризации, без чего невозможно эффективное продвижение вперед в познавательной деятельности. Качество продукции выражается соответствующей оценкой, которая соотносит индивидуальные достижения с изначально заданными требованиями. Таким образом, курсант выходит на результат познавательной деятельности, поэтому его роль стано-

вится амбивалентной: с одной стороны, для преподавателей курсов повышения квалификации он остается ведомым, но с другой – для своих непосредственных коллег он может стать ведущим, так как может научить их тому, что уже знает, умеет сам. И это – очень важный результат в процессе формирования познавательной мобильности индивида. Дадим характеристику учебной и учебно-познавательной ступеней формирования познавательной мобильности (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика учебной и учебно-познавательной ступеней формирования познавательной мобильности

Этапы учебно-познавательной деятельности	Учебное действие	Роль	Ступени
1. Знакомство с общим процессом деятельности	Пассивное восприятие, наблюдение за процессом	Наблюдатель	Учебная ступень
2. Включение в деятельность (вместе со всеми)	Первичное освоение (включение в деятельность под контролем)	Со-участник фронтальной деятельности	
3. Индивидуальное присвоение общего хода деятельности	Интерииоризация: самостоятельное освоение (по образцу)	Ведомый (под корректирующим контролем)	
4. Индивидуальная переработка, погружение в учебную деятельность	Самостоятельное осмысление, освоение (по образцу + возможен поиск нового пути)	Ведомый (под отсроченным контролем)	
5. Оценка индивидуального достижения	Экстериоризация: сравнение индивидуального достижения с заданными требованиями	Ведомый (для учителя), готовый стать ведущим (для других)	
6. Кооперация в познавательной деятельности	Сотрудничество: включение индивидуального достижения в коллективную деятельность	Ведомый / ведущий в зависимости от роли в учебной ситуации	Учебно-познавательная ступень
7. Познание как со-творчество: создание совокупным субъектом общего значимого результата	Достижение общего значимого результата благодаря совместным усилиям, эффекту резонанса, творческому заражению и т.д.	Ведущий / со-ведущий; Творец /со-творец в познавательной ситуации	

Этим, собственно, и заканчивается учебная ступень. Обратим внимание: для следующей ступени – учебно-познавательной – только-только созданы необходимые условия (освоен общий ход деятельности, накоплены индивидуальные знания/умения), но традиционная учебная ситуация пришла к своему завершению –

отметки расставлены; предлагается или новое содержание, или набирается новая группа курсантов и следует повтор цепочки традиционного процесса обучения с самого начала.

Новый качественный уровень в процесс формирования познавательной мобильности подразумевает осознанную смену позиции

слушателя: на начальных этапах учебной деятельности превалирует внешнее воздействие: «должен!», «надо!». А на этапах кооперации и познания как со-творчества происходит слияние внешней и внутренней активности познающего: «не только должен, но могу и желаю».

Организация обучения в сотрудничестве основана на включении индивидуального достижения в коллективную деятельность. Роль динамичная: ведомый (если наравне со всеми в группе) / ведущий (если группа назначает его своим лидером) в зависимости от учебной ситуации.

Активизация учебной деятельности достигается поначалу через внешнюю организацию условий обучения: нетрадиционная форма освоения материала, установка на самостоятельность учащихся, возможность усваивать знания не в готовом виде, а осознавая самый процесс познавательной деятельности. Именно последнее обстоятельство становится главным условием перехода от учебной активности, достигаемой за счет внешних условий, к познавательной потребности в саморазвитии и самосовершенствовании.

При систематическом использовании активных методов на учебно-познавательной ступени у слушателей курсов повышения квалификации:

- формируется личностная готовность к работе в группе;
- происходит осознание ими прав и обязанностей как членов учебной группы;
- развиваются умения и навыки личностной рефлексии;
- осваиваются навыки межличностного взаимодействия;
- формируется субъектность в учебной, познавательной (и иной) деятельности.

И, наконец, познание как сотворчество: создание совокупным субъектом (отдельной группой курсантов, целым курсом, студенческим, исследовательским, творческим коллективами и пр.) общего значимого результата: педагогического, творческого проекта, разработки и реализации долгосрочных планов и т.д. В таком коллективе устанавливается атмосфера доверия, эмоциональной зараженности, интеллектуальной насыщенности, что создает условия для рождения новых, нетрадиционных идей и подходов, требующих дальнейшего осмысления. Роль: по отношению к самому себе субъект обуче-

ния выступает как ведущий, творец собственной познавательной траектории развития, при этом очевидно, что освоенные знания и умения являются основой для совместной творческой деятельности в группе, где индивид становится со-ведущим, со-творцом наравне с другими субъектами познавательной деятельности.

Обратим внимание: если на первых этапах легко было оперировать примерами из учебного процесса, то последние описаны более абстрактно. И это не случайно: эти стадии не характерны для традиционной системы обучения. Действительно, общедидактические основы, как правило, описывают 1–5-й этапы: первичную совместную и индивидуальную познавательную деятельность, организацию самостоятельной деятельности обучающихся, требования к индивидуальному оцениванию учебных достижений. Таким образом, традиционные подходы не ориентированы на учебно-познавательную организацию процесса обучения, в котором каждый курсант ощущает себя со-ведущим познавательной деятельности, а это является важнейшим механизмом развития познавательной мобильности.

Более чем очевидно, что и самих обучающихся необходимо готовить к активной роли в познавательной ситуации. При этом стоит учитывать и различную степень их готовности: есть и такие, кто готов к различным учебным ситуациям, и те, кому еще предстоит осознать себя субъектом процесса познания.

Осознание себя как инициативного, деятельного субъекта собственного процесса познания подводит нас к следующей – познавательной – ступени в процессе формирования познавательной мобильности. Принципиальное отличие этой ступени заключается в том, что индивид выступает здесь как самостоятельный – целенаправленно мотивированный, ответственный, активный и т.д. – субъект познавательной ситуации. Не случайно в Психологическом словаре представлено следующее определение личной активности: способность индивида осуществлять социально значимые преобразования действительности и духовное самоформирование [1, с. 8]. Познавательная энергия субъекта может быть направлена на изучение мира, науки, искусства, природы вовне и внутри него; отсюда и возникает движение от Я-познающего к Я-познаваемому. Другими словами, на этой ступени субъект сам выстраивает

свою образовательную траекторию, сам осваивает ее, и это на данный момент высший этап познавательной мобильности.

Такое движение А. Маслоу определял как потребность в самоактуализации, или личного самоусовершенствования в соответствии со своей концепцией потребностей как условия жизненной активности человека. Самоактуализироваться, по его мнению, значит «быть в мире с самим собой. Люди должны быть тем, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе» [5, с. 494]. Подобной точки зрения придерживаются многие отечественные ученые: К. А. Абульханова-Славская, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, А. В. Петровский, В. А. Петровский, В. Л. Хайкин и др. Средством развития познавательной мобильности индивида, перефразируя В. Л. Хайкина, является некая интегральность отдельных составляющих, базирующихся на самости: «самоопределение, самопознание, самосознание, самовыражение индивида в их особой взаимообусловленности и целостности, заключающей его субъектную сущность» [4, с. 81].

В итоге высший уровень познавательной

мобильности мы можем охарактеризовать как процесс познания субъектом самого себя, своего предназначения, своих ценностных установок, продолжающийся всю жизнь. Основными методами этой ступени в процессе формирования познавательной мобильности индивида становятся рефлексия (способность анализировать свои поступки, свое развитие с позиций духовного (высшего) «запроса к себе, в контексте движения к своей целостности»), самопознание, а также диалог (культур и мнений) (по С. В. Беловой, В. С. Библеру, В. И. Кудашову, С. Ю. Курганову) и т.д.

Познание и самопознание – предмет глубоких исследований целого ряда научных областей: философии, социологии, психологии; аксиологии (от гр. axia – ценность), акмеологии (от гр. акме – высшая ступень, вершина) и т.д. В контексте исследований, касающихся процесса развития познавательной мобильности субъектов образования, на данный момент мы можем лишь ограничиться кратким абрисом этого перспективного научного направления, ждущего своей углубленной проработки.

Подведем содержательный итог (табл. 2).

Таблица 2

Характеристика ступеней формирования познавательной мобильности субъектов в образовательном процессе

Ступени	Взаимодействие субъектов	Формы и методы	Позиция
↑↑↑ Познавательная ступень	Взаимодействие с собственным «Я» (и познающим, и познаваемым), с потенциальным собеседником: Я – Другой	Диалог мнений, внутренний диалог, рефлексия, самопознание, определение индивидуальной образовательной траектории и т.п.	Осознанное восприятие себя как самостоятельного, мобильного субъекта познавательной ситуации
Учебно-познавательная ступень	Взаимодействие с равными субъектами образовательного процесса (сокурсниками)	Беседа, диалог мнений, диалог голосов; интер- и интраактивное сотрудничество и др.	Обучающийся в силу той или иной учебной ситуации оказывается в роли или ведомого или ведущего
Учебная ступень	Взаимодействие с педагогом, преподавателем	Объяснение, инструктаж, тренаж, беседа, обучение по образцу и т.д.	Слушатель – ведомый; Преподаватель – ведущий

Осознание значимости непрерывного познавательного совершенствования становится,

согласно тенденциям развития мирового образовательного пространства и Концепции Феде-

ральной целевой программы развития образования РФ на 2006-2010 гг., важнейшим приоритетом современной жизни: «Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий... Внедрение моделей непрерывного профессионального образования обеспечивает каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста».

Следовательно, процесс развития у слушателей курсов повышения квалификации познавательной мобильности соответствует задаче, стоящей перед отечественным образованием, и решается в формировании у них внутренней, осознанно мотивированной потребности в приобретении знаний, освоении умений, навыков, необходимых для саморазвития и самореализации в течение всей жизни.

### Литература

1. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Еникеев. – М. : ТК «Велби» ; изд-во «Перспектив», 2006.
2. Новейший философский словарь [Текст] / сост. А. А. Грицанов. – Мн. : изд-во В. М. Скакун, 1998.
3. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст] / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова – М. : Академия, 2006.
4. Хайкин, В. Л. Активность (характеристики и развитие) [Текст] / В. Л. Хайкин – М. : МПСИ ; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2000.
5. Хьелл, Р. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) [Текст] / Р. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер-Пресс, 2000.

УДК 371+101  
ББК 87+74.00

## ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ КРИЗИС И ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Бароненко А. С., Бароненко Е. А.

**Аннотация.** В статье раскрывается связь методологической проблематики педагогической науки с идеологическим кризисом, переживаемым сейчас российским обществом, характеризуются особенности философского знания, раскрываются основные критерии научного и особенности научно-педагогического знания, дается краткая характеристика основных философских направлений и раскрывается их влияние на педагогическую теорию и практику. Особое внимание обращается на методологическую роль и функции диалектико-материалистической философии. В заключение рассматриваются проблемы статуса философии образования как области человеческого знания, как учебной дисциплины.

*The article focuses on the connection of pedagogical science, its methodological problems and ideological crisis that our Russian society faces now. The paper analyses the key features of scientific and pedagogical knowledge, examines the main philosophical tendency, its influence on pedagogical theory and practice. Special attention is paid to the methodological role of dialectical and materialistic philosophy. In conclusion, the problems of status of philosophy of education as a part of human knowledge and educational discipline are described.*

**Ключевые слова:** идеология, методология, философское знание, научное знание, философия образования.

*Ideology, methodology, philosophical knowledge, scientific knowledge, the philosophy of education.*

Если сравнить Россию с живым организмом, то можно утверждать, что она мечется в поисках своей ниши в этом нестабильном мире. У нее много проблем и экономических, и политических, и культурных. Однако положение России в мире, ее будущее как великой державы зависит от успехов образования. В свою очередь совер-

шенствование образования зависит от правильности методологического подхода к проблеме модернизации образования и вообще ко всей научно-педагогической проблематике.

Актуальность этих вопросов усиливается в связи с тем, что наше общество переживает серьезный идеологический кризис. Социально-политические изменения в нашей стране привели к тому, что диалектический материализм как методологическая база отечественной педагогической науки не был преодолен учением более высокого интеллектуального уровня, а был просто отброшен. И в результате наступила идеологическая слепота и блуждание в методологических потемках.

Некоторые ученые-педагоги довольно «легковесно» относятся к методологической базе, что неизбежно приводит к снижению качества педагогических исследований. При изложении теоретико-методологических основ исследователи чаще всего опираются на частнонаучную и общенаучную методологию и нередко игнорируют методологию философско-мировоззренческого уровня. А ведь нигде так не нужны широкие философские знания, как в педагогике. Общемировоззренческий уровень методологии, взаимоотношение педагогики и философии являются наиболее сложной и нерешенной проблемой, так как очень часто, вообще бывает невозможно дифференцировать, (то есть произвести демаркацию) философии и науки.

Практические работники, как правило, ждут от ученых методических рекомендаций рецептурного характера. Это плохо. Работа учителя настолько разнообразна и учитель может сталкиваться с настолько непредсказуемыми ситуациями, что на все случаи жизни рецептами не запастись. Поэтому учитель, а тем более ученый должны, на наш взгляд, овладеть всеми уровнями

методологии: и частнонаучной и общенаучной, и философско-мировоззренческой, чтобы самим находить правильное решение в конкретной ситуации. А это повышает роль философской составляющей в системе профессионально-педагогических знаний.

Рассмотрим особенности философского знания. Философское знание, в отличие от научного, конечно имеет специфику. Философия стремится выявить субстанциальные, то есть предельные основания всех предметов и явлений реальной действительности. В силу этого философское знание не носит логически упорядоченного характера, а принимает вид рефлексивного процесса. В философии невозможно найти единственно правильный ответ на поставленную проблему, так как она поднимается в сферу интеллигибельных, то есть умопостигаемых сущностей и таким образом отрывается от земных проблем.

Понятийный аппарат философии специфичен сравнительно с научным аппаратом. Язык науки характеризуется четкостью и однозначностью терминов, метафизическая же терминология носит предельно широкий характер всеобщности. Философия, в отличие от науки, может развиваться лишь на основе учета всех других форм общественного сознания.

Наука часто развивается без учета аксиологического аспекта исследуемой проблематики. Над системой же ценностей и жизненных смыслов рефлектирует философия.

Если научные истины носят объективный и по большей части не связанный с определенной личностью (не персонифицированный) характер, то философские положения носят чаще всего личностный и даже национальный характер, так как аксиологическая направленность метафизической проблематики обуславливает субъективно-оценочные суждения в этой сфере.

Перечислим основные критерии научного и особенности научно-педагогического знания.

Научное познание представляет собой отражение реальной действительности в понятиях. Чем выше уровень обобщения в понятиях, чем в большей мере они приобретают категориальный статус, тем выше уровень абстрагирования, тем больше возможностей переноса содержания этих

понятий на вновь изучаемые предметы и явления.

Важнейшими особенностями и вместе с тем критериями научности познания является его системность, выражающаяся в целостности, а также верифицируемость или фальсифицируемость, то есть подтверждаемость или опровергаемость.

Поскольку главная цель науки состоит в установлении объективной истины (а критерием истины является практика), то главным критерием научности познания также является практика.

Педагогическая наука охватывает всё, что связано с обучением, воспитанием, приобщением человека к жизни общества. Педагогика сочетает в себе и научно-теоретическую, и конструктивно-техническую (нормативную, регулятивную) функции.

Педагогическая наука призвана выявить закономерности образовательно-воспитательного процесса. Она является интегративным феноменом. Педагогика не только опирается на другие науки (психологию, социологию, философию, экономику, историю, кибернетику, генетику, медицину), но и является в значительной мере интегративным результатом диалога (взаимодействия) этих наук. При этом она является сложной и многоплановой, самостоятельной научной дисциплиной.

Стержневым понятием для педагогики является «педагогический процесс». Он должен быть целостным, что обеспечивается системным подходом. Педагогическая система – это совокупность теснейшим образом взаимосвязанных элементов, объединенных системообразующей идеей развития личности в ходе взаимодействия всех субъектов педагогического процесса.

В педагогическом знании важным компонентом является целеполагание. Цели являются выражением социального заказа на каждом конкретном этапе развития общества. Цель, выраженная в научно-педагогических терминах, выступает как системообразующий фактор педагогической системы.

Совершенствование педагогической деятельности – главная цель педагогической науки. Поскольку педагогическая деятельность являет



собой последовательное решение педагогических задач разного уровня сложности, постольку большое значение для педагогической практики имеет разработка педагогических технологий, алгоритмизирующих и конкретизирующих эту последовательность. Однако здесь важно не допустить абсолютизации технологичности педагогического процесса, чтобы не закрыть пути для педагогического творчества.

Серьезное внимание следует уделить проблемам методологии в педагогике. К величайшему сожалению, в лексиконе большинства учителей слово «методология» отсутствует. Оно кажется им чем-то очень высоким, оторванным от реальной жизни. Между тем, это – система подходов, принципов, методов осуществления как научно-педагогической, так и практической деятельности. Подлинное видение методологических проблем имеет место в том случае, когда педагог воспринимает их в тесной связи с решением практических задач обучения и воспитания.

Методология представляет собой систему, имеющую несколько уровней. Наивысшим уровнем является философско-мировоззренческий, ниже общенаучный, еще ниже – частично-научный уровни. И наконец, ближе к эмпирическим знаниям находится технологический уровень методологии. Каждый более высокий уровень методологии определяет более общие подходы.

Для педагогической науки и педагогической практики важны все уровни методологии. Но в свете нашего исследования мы остановимся на проблемах философско-мировоззренческого уровня методологических знаний.

В качестве философской методологии всех наук о человеке выступают различные направления: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, нео-позитивизм, неопрецидизм, неотомизм, феноменология, герменевтика, аналитическая философия, постмодернизм и др.

Поскольку сейчас у нас в моде все философские течения, кроме диалектического материализма, дадим некоторым характеристику с позиций их значения для педагогики (о диалектическом материализме скажем несколько позже и подробнее).

Экзистенциализм – философия сущест-

вования (виднейшие представители Ясперс, Бердяев, Сартр, Камю, Хайдеггер) отрицает объективный характер знаний. Осуществляет ценностный подход к знаниям с точки зрения важности их для отдельной личности. Выступает против программ и учебников в школах. У учащихся должна быть полная свобода в овладении знаниями, они сами должны определять смысл явлений. Акцент в процессе познания делается не на разум, а на эмоции, веру, мечту. На западе философия экзистенциализма стала мировоззренческой базой идеи максимальной индивидуализации обучения.

Позитивизм (основатель Конт) акцентирует внимание не на содержании, а на методах познания. (Главными, таким образом, являются не сами знания, а методы их приобретения.)

Прагматизм – философия действия (Дьюи) критерием истинности знаний считает индивидуальный опыт познающего субъекта. Объективность научного знания отрицается. Соответствующим нравственности объявляется все то, что способствует личному успеху. Прагматизм доминирует в педагогической науке США.

Феноменология – учение о явлениях (феноменах). Основатель – Эдмунд Гуссерль. Наиболее широко распространена в Германии. В России видным представителем феноменологии был А. Ф. Лосев. Странники этого метафизического направления акцентируют внимание на описании явлений и выступают против обеднения реальной действительности и научного «засушивания» ее. Они резко преуменьшают роль рационального момента в познании и преувеличивают роль интуиции, с помощью которой якобы происходит переход от созерцания предметов к их осмыслению. Феноменологи настаивают на замене идей «эйдосами», характеризующимися большей конкретностью, образностью, жизненностью, смыслоемкостью, в целях сохранения полноты жизненного мира. Последовательно проведенный феноменологический подход в системе образования приведет к подмене научных (теоретических) знаний описательными, к подмене сущности явлений их видимостью.

Герменевтика (широко распространена в Германии). Основателем этого метафизического

направления считается Гадамер, но предшественником его по праву считают Хайдеггера. Черты герменевтики имелись и во взглядах русских философов Булгакова, Флоренского, Лосева. Центр тяжести философской рефлексии герменевтика переносит на интерпретацию текстов, так как понять мир, окружающий человека, можно только посредством языка. С помощью языка открывается потаенность вещи, которая и есть истина. Поскольку материальной оболочкой мысли является язык, элементы герменевтики могут быть частично использованы в качестве компонентов методологической базы педагогики, особенно в сфере гуманитарного образования (так как представители этого философского направления встречаются в основном в сфере литературы и искусства).

Аналитическая философия (широко распространена в Англии, США, скандинавских странах). Рефлексия базируется на детальном анализе логики и языка. Более того, философствование объявляется деятельностью по логическому прояснению языка. Крупнейшими представителями аналитической философии являются Куайн, Фреге, Рассел, Мур, Витгенштейн. Для философвоаналитиков характерно резкое противопоставление философии и науки. Философия, считают они, не совместима с научными предположениями, так как ни одно философское утверждение нельзя проверить ни на истинность, ни на ложность – они бессмысленны.

Действительно, за всю историю существования философии как формы общественного сознания не удалось ни верифицировать, ни фальсифицировать ни одно философское положение, однако это не значит, что философия не может и не должна рефлексировать над проблемами науки. Если совершенно «отлучить» философию от научных проблем, то она, как форма общественного сознания, будет никому не нужна. Во всяком случае над аксиологической проблематикой научных исследований рефлексировать именно философия.

Постпозитивизм (наиболее крупный представитель – Карл Поппер). В отличие от неопозитивизма выступает за то, чтобы философствовать научно. Вместе с тем постпозитивизм в лице

Поппера негативно относится к диалектике, считая, что ее категории настолько эластичны, что с их помощью можно успешно доказывать правильность диаметрально противоположных утверждений. Это отрицательное отношение к диалектике, по существу, сводит на нет сциентистские тенденции постпозитивизма. Педагогика, базирующаяся на постпозитивизме, теряет гибкость и конкретность и, следовательно, адекватность научно-педагогических истин жизненным реалиям.

Постмодернизм. Наиболее распространен в Франции. Крупнейшие представители – Жак Деррида и Жан Лиотар. Постмодернисты выступают против основных философских направлений нового времени. Они критикуют феноменологию, герменевтику, аналитическую философию за их связь с философией нового времени. В центре всей метафизической проблематики они ставят письменную речь, текст. Вся рефлексия сводится к разнообразной интерпретации текста, который должен доставлять рефлектирующей личности удовлетворение и наслаждение. Эстетическая ориентированность постмодернизма приводит к сближению этики с эстетикой.

Критика постмодернистами других философских направлений нового времени не может скрыть их родственные связи. Все они в своем праксиологическом аспекте имеют лингвистическую направленность и применительно к науке, в том числе и к педагогике, порождают сильно выраженную субъективность.

И, наконец, диалектический материализм. Вопрос о марксизме вообще и его философии – диалектическом и историческом материализме стал сейчас особенно актуальным в связи с социально-политическими изменениями, тесно взаимосвязанными с кризисом идеологии.

Длительное время государственная власть тоталитарно насаждала марксизм в его догматизированном варианте, применяя средства не только идеологического, но и репрессивного воздействия по отношению к инакомыслящим. Кризис общества привел и к кризису духовных ценностей, в том числе и марксизма. Общество потеряло привычные духовные ценности, но не приобрело новые. Потеря идеологических и тесно свя-

занных с ними нравственных ориентиров практически привела к крушению воспитательной работы в школе. Что же касается общечеловеческих ценностей, то они только в том случае смогут выполнять функции ориентиров в воспитательной работе, если будут базироваться на сформировавшейся идеологии или на религиозном сознании. Но идеологическая традиция уже не стала, а религиозная традиция еще не стала и не скоро станет доминирующей в нашем обществе, да и вообще неизвестно, выиграет ли общество, если доминирующей в нем станет традиция, насаждающая клерикализм в его православном варианте. Всё это усиливает актуальность задачи научного анализа советского идеологического наследия для решения проблемы методологии формирования в сознании и поведении молодежи философской культуры.

На наш взгляд, при оценке марксизма необходимо вскрыть как социальные, так и гносеологические причины его канонизации и тем самым раскрыть, с одной стороны, вред его некоторых окостеневших догм для всестороннего понимания процесса общественного развития, с другой стороны – антинаучность попыток вообще вырвать марксизм из контекста истории развития мировой общественной мысли. Марксизм – незаурядная теория. В его относительных истинах довольно велика доля аб-солютности. Поэтому его истины, особенно в части соприкосновения с общечеловеческими ценностями, стали интеллектуальным достоянием человечества.

Но в марксизме имеется и достаточно элементов утопизма. Важнейшей заслугой марксизма является онтологизация диалектики. В то же время эта онтологизация была абсолютизирована, доведена до отделения субъекта от реальности и до противопоставления их.

Таким образом, если подводить итог роли марксистской традиции в деле формирования философской культуры человека, то надо отметить, что роль этой традиции велика. Прежде всего, реальным завоеванием научной мысли является материалистическая интерпретация диалектики и использование онтологии и диалектики как методов познания мира (при условии преодоления как онтологического догматизма, так и фи-

лософского релятивизма, при правильном понимании соотношения объективного и субъективного факторов развития реальной действительности). Мы считаем, что философия диалектического материализма не только не «отошла в прошлое», но и продолжает играть ведущую роль в такой сфере, как методология науки вообще и науки об образовании в частности.

Конечно, для формирования философской культуры у молодежи недостаточно знакомить ее только с основными положениями философии марксизма. Старшеклассникам необходимо хотя бы элементарно знать основные вехи истории развития философской мысли, основные положения в системах крупнейших философов (как материалистов, так и идеалистов) домарковского периода, прежде всего Гегеля с его детальной разработкой категориального аппарата диалектики.

Диалектико-материалистическая философия, как наиболее системное учение, выполняет по отношению к науке следующие функции:

1. Онтологическую. Она выражается в разработке определенных моделей реального мира, универсалий, которые определенным образом (в зависимости от тех или иных особенностей мировоззрения) освещают объект и предмет исследования, ориентируют на всестороннее рассмотрение явлений, на восхождение от абстрактного к конкретному (конкретному второго порядка).

2. Гносеологическую. Эта функция особенно тесно связана с педагогикой. Познаваем ли мир? И если да, то как человек его познает? Каковы ступени процесса познания? Какой характер носит истина? Все это имеет непосредственное отношение к истории обучения. Педагогика – это кровь и плоть организма, скелетом которого является материалистическая теория познания.

3. Логическую. Логика – наука о законах и формах мышления. Формальная логика с ее законом непротиворечия является основой обыденного и рассудочного мышления. Диалектическая же логика – основа разумного мышления. Нельзя третировать ни формальную логику (что наблюдается у Гегеля), ни диалектическую логику (что имеет место у Поппера).

4. Методологическую. Она вооружает иссле-

дователя наиболее общими подходами к анализу явлений реальной действительности.

5. Прогностическую. Эта функция позволяет на основе анализа самых общих закономерностей предвидеть будущее.

6. Социокультурную. Способствует «встраиванию» педагогики в систему общественных наук и культуры общества в целом.

7. Аксиологическую. Данная функция дает исследователю ценностные установки и смысловые ориентиры.

8. Концептуально-стимулирующую. Влияет на научное познание при построении фундаментальных теорий. Особенно активно эта функция проявляет себя в период крутых «поворотов» в развитии науки, когда происходит «ломка» устоявшихся понятий, переоценка ценностей и утверждение новых парадигм.

9. Консервативно-охранительную. Она обеспечивает традиционализм и преемственность в развитии научного (в том числе и научно-педагогического) знания.

10. Селективную. Эта функция дает ученому возможность в процессе фундаментальных теоретических исследований из множества концептуальных вариантов реализовать тот, который согласуется с его мировоззрением.

11. Интегративную. Стимулирует науки (в том числе и педагогические) к интенсивному теоретическому синтезу и разработке категориального аппарата высокой степени обобщенности, отражающего процесс создания новой качественной определенности.

12. Системообразующую. Она стимулирует науки к экстенсивному синтезу, то есть к ранжированию элементов, упорядочиванию их установлением горизонтальных и вертикальных связей (соотношения и соподчинения), придающая целостность явлению в рамках существующей качественной определенности.

13. Критическую. Данная функция требует ничего не принимать на веру, а подвергать все сомнению. Но критика – это способ отрицания. Диалектико-материалистическая философия ориентирует не на механическое («зряшное»), а на диалектическое отрицание (то есть на такое отрицание, при котором в новом явлении удержи-

валось бы всё то положительное, что было в отрицаемом).

Мы рассмотрели далеко не все, а только важнейшие функции диалектико-материалистической философии по отношению к науке вообще и прежде всего к педагогической науке.

Однако надо отметить, что свои функции по отношению к науке философия может реализовывать не непосредственно, а опосредованно, через подходы и принципы общенаучной и частнонаучной методологии. Самые общие философские абстракции должны быть вписаны в конкретно-научный материал, способный быть или верифицированным, или фальсифицированным. В свою очередь результаты научных исследований оказывают активное влияние на философские взгляды и проблемы, стимулируя обобщения философского характера.

Педагогическая наука довольно много внимания уделяет разработке проблемы познавательной активности учащихся в учебном процессе, проблеме сочетания объективной и субъективной диалектик. Но педагогические исследования в этой области тогда будут эффективными, когда они будут методологически обеспечены гносеологической функцией философии, а именно диалектико-материалистической теорией познания. В свою очередь, исследования этой проблемы в области педагогики и педагогической психологии не могут не оказать влияния на философские обобщения в области гносеологии. И в этом плане метафизически окрашенный вопрос о первичности и приоритетности частнонаучного или философского знания является весьма относительным. Взаимодействие, взаимовлияние, взаимообогащение философского и частнонаучного (через ступень общенаучного) знания – магистральный путь развития познавательного процесса.

Нельзя растворять педагогику в безбрежном океане знаний. И вместе с тем нельзя игнорировать влияния философии на педагогику. Философские идеи, обеспечивающие наиболее общие подходы к рассмотрению педагогических явлений, должны быть адаптированы к той сфере знаний, которую мы определяем как педагогику.

Отдельно следует затронуть проблемы статуса философии образования как области человеческого знания, как учебной дисциплины. В настоящее время можно условно выделить три основных подхода к определению статуса философии образования.

Сторонники первого подхода (Н. Г. Алексеев) определяют философию образования как прикладную философию, то есть как философию, обращенную к образованию).

Второй подход носит оборонительный характер против философской экспансии в сферу педагогики. Сторонниками такого подхода (Б. Л. Вульфсон, В. В. Краевский, В. В. Кумарин, Г. Н. Филонов и др.) ставится под сомнение сама необходимость существования философии образования как относительно самостоятельной области научного знания и утверждается возможность решать все проблемы в рамках общей педагогики и ее методологии.

Третий подход состоит в рассмотрении философии образования как междисциплинарно-интегративной отрасли научного знания. Такой подход оптимально сочетает дедуктивную и индуктивную логику и обеспечивает рассмотрение философии образования не в качестве прикладной философии, а как вполне самостоятельной области научных знаний, отражающей объективные закономерности педагогической науки и системы образования.

При рассмотрении философии образования в качестве науки необходимо прежде всего определить ее объект и предмет. Б. С. Гершунский определяет их следующим образом:

– объект – образование во всех его ценностных, системных, процессуальных и результативных характеристиках;

– предмет – наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования [4, с. 80-81].

В общем-то эти формулировки объекта и предмета философии образования являются, на наш взгляд, правильными, хотя и недостаточно отшлифованными. Над ними еще надо поработать.

Системный кризис, охвативший нашу страну

с конца 80-х годов XX века, не может быть преодолен без оздоровления идеологической составляющей общественного развития. И в этом процессе оздоровления важнейшую роль будет, по нашему мнению, играть диалектико-материалистическая традиция. Только онтологизированная диалектика может стать средством и фактором (движущей силой) интеграции научных положений, содержащихся в немарксистских философских системах, и тем самым дать педагогической теории и практике необходимые методологические ориентиры.

### Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968.
2. Виноградов, В. Г. Законы общества и научное предвидение [Текст] / В. Г. Виноградов, С. И. Гончарук. – М., 1972.
3. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995.
4. Гершунский, Б. С. Философия образования [Текст] / Б. С. Гершунский. – М., 1998.
5. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст] / Г. Б. Корнетов. – М., 1994.
6. Коршунова, Н. Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? [Текст] / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2002. – № 7.
7. Краевский, В. В. Педагогика между философией и психологией [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. – 1994. – № 6.
8. Кузьмина, С. Л. Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимосвязи [Текст] / С. Л. Кузьмина // Педагогика. – 2001. – № 5.
9. Усова, А. В. Методология научных исследований [Текст] : курс лекций / А. В. Усова. – Челябинск, 2004.
10. Ямбург, Е. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Текст] / Е. Ямбург // Учительская газета. – 2004. – 18 мая.

УДК 371  
ББК 74.204

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ МУНИЦИПАЛЬНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ

Обоскалов А. Г., Коптелов А. В.

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос развития профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб в системе дополнительного профессионального образования. Уточняется понятие «развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб» с учетом специфических особенностей их профессиональной деятельности в условиях развития современной системы образования.

*The article deals with the problem of development of the professional competence of municipal authority in education leaders in the system of further professional education. The notion of “development of the professional competence of municipal authority in education leaders” is redefined with regard to the peculiarities of their professional activity in the conditions of modern educational system development.*

**Ключевые слова:** руководитель муниципальной методической службы, профессиональная компетентность руководителей муниципальных методических служб, развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб.

*A leader of the municipal authority in education, professional competence of municipal authority in education leaders, development of the professional competence of municipal authority in education leaders.*

Образование в современных условиях призвано обеспечить успешность граждан, эффективность экономики, усиление позиций государства на мировой арене. Ведущие направления развития российского образования определены Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, Федеральной целевой программой развития образования на 2006-2010 годы, положениями приоритетного национального проекта «Образование» и Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Данные направления

стимулируют системные изменения в сфере образования, которые способствуют становлению гражданского общества и социально-экономическому развитию страны. Все это обуславливает инновационную деятельность образовательных учреждений и педагогов, которая требует не только эффективного представления результатов образовательной практики, но и педагогического обоснования целесообразности используемых моделей управления, обучения и воспитания. Оказание методической поддержки работникам образования по внедрению инновационных подходов в практическую деятельность, прежде всего, является задачей руководителей муниципальных методических служб (ММС), что и определяет их возросшую роль в процессе модернизации образования. Однако реальная практика показывает, что у руководителей муниципальных методических служб имеются затруднения в осуществлении своих изменившихся функций. В этих условиях актуальной проблемой становится развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб, от уровня которой зависит эффективность происходящих изменений в российском образовании.

Большая советская энциклопедия трактует компетентность как некое подтвержденное право принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями не только конкретной профессиональной группы, но и других социальных и профессиональных групп. На сегодняшний день в психолого-педагогической науке нет единого мнения в трактовке понятия «профессиональная компетентность». Разные исследователи подходят с разных позиций к определению данного понятия. Большинство авторов (Т. Г. Браже, А. К. Маркова, С. Г. Молчанов, Э. М. Никитин, Н. В. Кузьмина, Я. Б. Санжиева и др.) рассматривают профессионально-педагогическую компетентность как сложное комплексное явление. Так, А. К. Маркова счи-

тает профессионально компетентным такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников. При этом компетентность учителя определяется также соотношением в его реальном труде того, каковы его профессиональные знания и умения, с одной стороны, и профессиональные позиции, психологические качества – с другой [4, с 8-9].

Н. В. Кузьмина понятие профессиональной компетентности связывает с определенной областью деятельности педагога. Она считает профессионально-педагогическую компетентность специальной способностью превращать свой предмет в средство формирования личности, способностью структурировать научные и практические знания. При этом выделяет следующие элементы профессионально-педагогической компетентности [3, с 101-102]:

- специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся;
- социально-психологическая компетентность в области процессов общения;
- дифференцированно-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся;
- аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

Э. М. Никитин рассматривает понятие «компетентность» в тесной взаимосвязи с понятием «квалификация». Он определяет компетентность как интегральную профессионально-личностную характеристику, которая определяется готовностью и способностью выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами. В связи с этим, компетентность может служить показателем уровня квалификации. Педагогическую квалификацию Э. М. Никитин понимает как результат обучения в системе основного (базового) педагогического образования (сред-

него специального или высшего), либо пере- подготовки и считает константой, в рамках которой существуют и сохраняются профессиональные качества специалиста. При этом квалификация задается типом и уровнем исходного образования и подтверждается соответствующим документом [6, с 67]. Развитие профессиональной компетентности понимается Э. М. Никитиным как личностно-гуманистическая ориентация; способность к системному видению педагогической реальности и системному действию в профессионально-педагогической ситуации; ориентации в предметной области; владение современными педагогическими технологиями, связанными с культурой коммуникации, взаимодействия с информацией и передачи учебной информации; способность к интеграции с отечественным, зарубежным, историческим, инновационным опытом; креативность в профессиональной сфере; наличие рефлексивной культуры.

Т. Г. Браже подходит к определению профессиональной компетентности работающих в системе «человек-человек», в частности учителей, как многофакторному анализируемому явлению. Автор подчеркивает, что профессиональная компетентность определяется не только профессиональными базовыми (научными знаниями и умениями), но и ценностными ориентациями специалиста, интегративными показателями его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе, к своей деятельности, к смежным областям знания), способностью к развитию своего творческого потенциала [1, с 70-75]. Таким образом, Т. Г. Браже наряду с профессиональными качествами выделяет и личностный компонент профессиональной компетентности.

Я. Б. Санжиева, обобщив результаты теоретических и практических исследований различных ученых, в своей докторской диссертации дает следующее определение профессиональной компетентности: «это интегративное качество личности учителя, определяющее развитие потребностно-мотивационной, операционально-технической сторон личности педагога и его самосознания, обеспечивающее сознательное решение профессиональных задач в интересах ребенка, общества, государства и в соответствии с целями, стоящими перед современной школой; ее содержание открыто, дина-

мично и определяется конкретно-историческим характером педагогической действительности». В качестве составляющих профессиональной компетентности она, как и С. Г. Молчанов, выделяет следующие элементы: профессиональную квалификацию, социально-профессиональный статус, профессионально-значимые личностные особенности [8, с 128-129].

С. Г. Молчанов оперирует понятием «профессионально-педагогическая (управленческая) компетентность». Мы согласны, что это понятие системное. Определяется же оно объемом компетенций, совокупность которых отражает социально-профессиональный статус и профессионально-педагогическую квалификацию, а также некие личностные индивидуальные особенности (способности), обеспечивающие возможность реализации определенной профессиональной деятельности. Профессионально-педагогическая квалификация выражается практической готовностью и теоретической подготовленностью педагога, либо управленца (другими словами, набором теоретических знаний и практических навыков и умений), а также продуктивностью профессионально-педагогической деятельности. Социально-профессиональный статус определяется через выявление статуса педагога в социальной системе (аспект, обращенный во вне) и образовательной системе (аспект, обращенный внутрь). Таким образом, измерение каждого составляющего элемента (компетенции) в своей совокупности выражает оценивание уровня профессионально-педагогической компетентности работника образования. Причем измерению подлжит не только качество, но и количество компетенций [5, 84-85].

Проанализировав вышеназванные подходы к определению профессиональной компетентности как родовому понятию и определив рациональность и целесообразность каждого из этих подходов, мы делаем вывод, что содержание данного понятия обусловлено конкретно-историческим характером социальной и педагогической действительности; оно ситуативно, открыто для изменений и служит работникам образования ориентиром, помогающим более адекватно действовать в постоянно меняющейся ситуации. Кроме того, мы считаем, понятие профессиональной компетентности интегративно и практически все выше названные под-

ходы сводятся к тому, что понятие «профессиональная компетентность» выражает единство теоретической и практической готовности педагога к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм» [7].

Необходимо отметить, что проанализированные выше подходы к профессиональной компетентности характеризуют в целом профессиональную компетентность специалиста независимо от выполнения профессиональных функций в системе образования. Рассматривая проблему развития профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб, прежде всего, необходимо определить специфические особенности их профессиональной деятельности.

Мы считаем, что руководитель муниципальной методической службы (далее ММС) – это особая определенная профессиональная группа работников, признаваемая социальным сообществом и выполняющая как общие управленческие функции, присущие всем руководителям в системе образования, так и абсолютно специфические, определяющиеся организационной структурой и функциональным назначением возглавляемой муниципальной методической службой. К специфическим функциям руководителей ММС относятся координация инновационной деятельности в муниципальной образовательной системе, организация сетевого взаимодействия работников образования, осуществление экспертизы методических продуктов деятельности работников образования, организация диссеминации результатов инновационной деятельности и др. Следовательно, руководитель ММС должен обладать теоретическими знаниями и практически умениями не только в области общей педагогической компетентности, но и в области общей теории управления, а также в вопросах управления методической работой на муниципальном уровне. Эти особенности характеризуют видовое отличие руководителей муниципальных методических служб от других руководителей в системе образования.

Таким образом, профессиональная компетентность руководителей муниципальных методических служб – это интегративная характеристика, которая определяется совокупностью личностных и профессиональных качеств, состоит из теоретических знаний, практических



умений и навыков, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность по управлению методической работой в муниципальной образовательной системе.

Конкретизация понятия профессиональной компетентности любого специалиста независимо от сферы его профессиональной деятельности предполагает определение критериев профессиональной компетентности. Поэтому, опираясь на традиционное толкование в педагогической науке понятия «критерий», под которым понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [2], мы выделяем следующие критерии профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб:

1) «готовность к профессионально-личностному развитию, отношение к проявлению компетентности», который соответствует мотивационно-ценностному аспекту деятельности;

2) «владение знанием содержания компетентности» (когнитивный аспект);

3) «опыт проявления компетентности в профессиональной деятельности» (деятельностный аспект);

4) «самооценка процесса и результата проявления компетентности» (рефлексивный аспект).

Данные критерии профессиональной компетентности руководителей ММС с точки зрения компетентностного подхода позволяют объединить знаниевую (когнитивную), навыковую (деятельностную), личностную (мотивационно-ценностную) и результирующую (рефлексивную) составляющие деятельности в единое целое и тем самым подтвердить интегративную природу профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб.

На протяжении всей своей профессиональной деятельности у каждого работника образования существует возможность и необходимость постоянного изменения уровня своей профессиональной компетентности. Разным этапам профессионально-педагогического становления соответствует разный уровень профессиональной компетентности. Чем выше уровень профессиональной деятельности педагога, тем более высок уровень его профессио-

нальной компетентности.

В философии под развитием понимается характеристика качественных изменений объектов, появление новых форм бытия, инноваций и нововведений и сопряженная с преобразованием их внутренних и внешних связей. Выражая, прежде всего, процессы изменений, развитие предполагает сохранение (системного) качества развивающихся объектов [9]. С точки зрения рассматриваемой нами проблемы большое значение имеет тезис, что при качественных изменениях, которые приводят к развитию, сохраняются системные качества развивающегося объекта, в нашем случае профессиональная компетентность руководителей муниципальных методических служб.

Развитие профессиональной компетентности любого специалиста основывается на диалектическом принципе «от простого к более сложному». Все исследователи, занимающиеся этой проблемой (В. И. Беспалько, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Н. В. Немова и др.), четко выделяют, иерархически структурируют и характеризуют уровни профессионального становления и его совершенствования, что свидетельствует о развитии профессиональной компетентности, осуществляющемся на каждом уровне профессионального становления. Кроме того, все исследователи акцентируют внимание на том, что все выделяемые ими уровни тесно взаимосвязаны, так как каждый из них является либо условием перехода на следующий уровень, либо результатом освоения предыдущего. Переход с уровня на уровень – это плавный, проходящий без скачков процесс, который характеризует развитие профессиональной компетентности, которое выражается в качественных изменениях.

Таким образом, развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб можно определить как процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих направленность достижений в области управления методической работой на муниципальном уровне.

Развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб, прежде всего, возможно и может быть наиболее полно реализовано в системе дополнительного профессионального образо-

вания. Причем проектирование модели развития профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб должно быть нацелено на выстраивание системы повышения квалификации руководителей ММС в период курсовой и межкурсовой подготовки, где курсовая подготовка в учреждении дополнительного профессионального образования должна являться ориентировочной основой для проектирования системы повышения квалификации в межкурсовой период.

Поскольку развитие профессиональной компетентности осуществляется в системе дополнительного профессионального образования, и, прежде всего, через повышение квалификации, то при проектировании развития профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб необходимо учитывать принципы, характеризующие специфику содержательных и организационных аспектов системы повышения квалификации. В качестве принципов, которые отражают особенность развития профессиональной компетентности руководителей ММС необходимо выделить следующие: гибкость и мобильность, вариативность образовательного процесса, актуализация результатов обучения, адресность.

Принцип гибкости и мобильности организации процесса развития профессиональной компетентности руководителей ММС определяется основными положениями теории непрерывного образования, и, прежде всего, ориентированностью образования на личность человека, удовлетворение образовательных запросов и познавательных потребностей на протяжении всей его жизни. Необходимость повышения квалификации обуславливается профессиональными потребностями личности, трудностями в практической деятельности и педагогическими проблемами, возникающими перед специалистом в связи с изменениями, происходящими в образовательной системе на различных уровнях – от федерального до уровня образовательного учреждения. Поэтому в современных условиях от системы повышения квалификации требуется быстрое реагирование на происходящие изменения в системе образования через корректировку содержания образования с учетом национально-региональных потребностей. Принцип гибкости и мобильности позволяет оперативно обеспечить слушателей

повышения квалификации необходимыми теоретическими знаниями и способами практической деятельности, которые определяются нормативными требованиями, предъявляемыми к педагогическим и управленческим кадрам современной системой образования. Именно происходящие изменения в современной системе образования требуют от системы повышения квалификации гибкости и мобильности.

Еще один принцип обучения в системе повышения квалификации становится актуальным в современной образовательной ситуации, это принцип вариативности образовательного процесса. Он предполагает обучение слушателей в системе повышения квалификации по различным (вариативным) образовательным программам дополнительного профессионального образования с учетом категории работников образования, их уровня профессиональной компетентности, социально-профессионального статуса, индивидуально-личностных особенностей и потребностей и т.д. Также этот принцип позволяет повысить профессионально-педагогическую компетентность слушателей через внедрение в образовательный процесс и организацию разнообразных форм обучения, включая очное (стационарное), очно-заочное, заочное, дистанционное обучение, подготовку тьюторов и организацию курсов повышения квалификации на базе муниципальных методических служб, экстернат, стажировку и др.

Значительную роль, на наш взгляд, в современной системе повышения квалификации играет принцип актуализации результатов обучения. Его значение заключается в своевременном, целесообразном и безотлагательном применении педагогом в своей профессиональной деятельности приобретенных новых теоретических знаний и освоенных практических способов (другими словами новых профессиональных компетенций) в результате эффективно и качественно организованного процесса повышения квалификации.

Принцип адресности – адресная методическая поддержка работника образования в межкурсовой период. Данный принцип, по нашему мнению, позволяет учитывать интересы и потребности конкретных профессиональных групп и конкретных работников образования, способствует на основе определения запроса педагога или педагогического коллектива на образовательные и методические услуги сфор-

мировать индивидуальную программу повышения профессиональной компетентности, а также определить наиболее приемлемые и эффективные формы получения образовательных услуг.

Подводя итог выше изложенному, необходимо отметить, что развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб – это актуальная проблема развития современной системы российского образования, решение которой возможно в системе дополнительного профессионального образования. При реализации модели развития профессиональной компетентности руководителей ММС с учетом принципов, характеризующих содержательный и организационный аспекты системы повышения квалификации, осуществляется процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных качествах руководителей ММС, которые обеспечивают достижения в области управления методической работой на муниципальном уровне.

### **Литература**

1. Браже, Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя [Текст] / Т. Г. Браже // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 70-75.
2. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм лич-

ности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 255 с.

4. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Молчанов, С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников образовательных учреждений [Текст] / С. Г. Молчанов. – Челябин. гос. ун-т. Челябинск, 1998. – 255 с.

6. Никитин, Э. М. Федеральная система повышения квалификации работников образования (История становления, сравнительный опыт, современное состояние, прогнозирование развития) : учеб. пособие [Текст] / Э. М. Никитин. – М. : РИПКРО, 1995. – 194 с.

7. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 2002. - 512 с.

8. Санжиева, Я. Б. Профессиональное развитие педагогов в условиях последиplomного образования (на материале Иркутской области) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. / Я. Б. Санжиева – М., 2002. – 328 с.

9. Философский энциклопедический словарь [Текст] / [сост. А. Л. Грекулова и др.] ; редкол. : С. С. Аверинцев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1989.

УДК 159.9

ББК 88.4

## НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК ИСТОЧНИКА АКТИВНОСТИ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Афонькина Ю. А.

*Аннотация.* В статье систематизируются теоретические подходы к проблеме профессионального развития. Рассматриваются существенные характеристики профессиональной направленности как источника активности субъекта, обеспечивающего его профессиональное развитие.

*Theoretical approaches to the problem of professional development are summed up in the article. Entity characteristics of professional directionality as source of activeness of subject are described.*

**Ключевые слова:** профессиональное развитие, профессиональная направленность, профессиональная активность, профессиональная личность, субъектность.

*Professional development, professional directionality, professional activeness, professional personality and subjectivity.*

Существенные преобразования во всех сферах современной социально-экономической жизни привели к тому, что, с одной стороны, изменились ценности образования, а с другой, изменились требования к профессиональной компетентности специалиста.

Главной ценностью признаются не материальные блага, а информация, знание, образование, интеллект (П. С. Лернер [9], С. Н. Чистякова [16]). По мнению Г. Д. Бухаровой [2], образование выступает на сегодня единственной «работоспособной технологической сферой», активно участвующей в формировании личности, сферой воспроизводства ее жизненных идеалов, планов, проектов и путей их реализации.

Проведенное В. Г. Самоделовым [14] изучение рынка труда, тенденций его развития показывает, что профессиональное образование отстает от быстрых темпов изменений в данной сфере. Таким образом, порождается ряд серьезных социально-психологических противоречий:

– несоответствие профиля подготовки молодого специалиста характеру предстоящей работы;

– неадекватность притязаний выпускников реальным возможностям карьерного роста и материального достатка, которые предлагает работодатель;

– неумение при наличии фундаментальной теоретической подготовки разрешить элементарные производственные проблемы.

Необходимость преодоления обозначенных противоречий диктует, наряду с задачей модернизации системы профессионального образования на основе формирования нового видения основания компетентностной парадигмы профессионального образования (Ю. Е. Руденская [13]), требование непрерывного профессионального развития субъекта труда на пути к достижению профессионализма.

Проблема профессионального развития является междисциплинарной психологической категорией. В современной научной теории она рассматривается в системе задач психологии труда (Е. А. Климов [8], М. К. Тутушкина, Ю. А. Афонькина [15]), в акмеологическом контексте (Ю. А. Гагин, Е. В. Михайлова [3]), в контексте психологии развития (Л. А. Головей [4]). Общепризнано мнение о том, что проблема профессионального становления выступает одной из важнейших в жизни человека, поскольку профессия предоставляет возможность удовлетворять основные человеческие потребности, в том числе в творческой самореализации, часто становится главным стержнем построения отношений с людьми. Становление человека в качестве профессионала трактуется как длительный процесс, имеющий определенную структуру и этапы.

На сегодняшний день в научно-теоретических разработках представлено многообразие теорий профессионального развития. Каждая из них предлагает своеобразную трак-

товку механизмов, содержания, новообразований профессионального развития на разных этапах онтогенеза и тем самым позволяет решать определенный круг важных исследовательских задач, имеющих не только сугубо научное, но и важное прикладное значение для обогащения психологической практики.

Так Ю. П. Поваренков [11], разрабатывая психологическое содержание профессионального становления человека в период профессиональной подготовки, показывает, что начало профессионализации и профессионального развития не совпадают. По мнению автора, профессиональное развитие связано с принятием человеком профессии и включением в процесс ее освоения, а до этого момента фиксируется не профессиональное, а онтогенетическое развитие как его непосредственная предпосылка. Ф. С. Исмагилова [6] применяет онтогенетический подход к анализу профессионального опыта. В качестве движущей силы развития профессионала она выделяет противоречие между мотивационно-потребностной и операционно-технической сферами деятельности. Автор показывает динамику изменений профессионального опыта по мере проникновения человека в профессию. В подходе Ф. С. Исмагиловой выражается диалектическое понимание процесса профессионализации с точки зрения взаимообусловленности его достижений и стадий. Продуктивной выступает ее идея о единстве изменений профессионала и профессионального пространства. А. К. Маркова [10] связывает стадии профессионализации с вхождением в профессию и приобретением профессионализма. В концепции Л. А. Головей [4] онтогенез профессионала предстает с двух позиций. Во-первых, как развитие субъекта деятельности, а во-вторых, как развитие самой деятельности индивидуальным вкладом, который вносит в нее субъект. Становление профессионала рассмотрено в ее работах как целостный непрерывный процесс, который регулируется как на основе субъективных (внутренних), так и объективных (внешних) факторов и является частью жизненного пути личности. В исследовании С. А. Дружилова [5] стадии развития профессионала рассматриваются в качестве результата онтогенеза человека в процессе его профессионализации. Е. А. Климов [7] включает в процесс становления профессиона-

ла ранние периоды онтогенеза как стадию до-профессионального развития.

Итак, анализ многочисленных исследований, посвященных проблеме профессионального развития, позволяет рассматривать его как процесс, протекающий периодически, непосредственно связанный с общим развитием личности и характеризующийся в каждом периоде специфическими показателями и достижениями. Результатом профессионального развития является становление профессионализма как характеристики личности и деятельности профессионала.

Е. А. Климов [8] профессионализм определяет как наилучшее исполнение дела жизни. Признаками профессионала он считает:

1. Способность мысленно предвосхищать социально ценный результат работы, в идеале – придумывать лучший результат, включая и такой, как свое развитие.

2. Сознание обязательности достигать заданный результат деятельности и соответствующая способность волевого самоконтроля (в идеале – самосовершенствования).

3. Владение (оперирование) внешними и внутренними средствами работы (в идеале – способность их создавать, совершенствовать).

4. Осознание связей, зависимостей («живых» и овеществленных) между производителями и потребителями результатов деятельности (в идеале – построение более совершенных связей, зависимостей).

По определению А. К. Марковой [4], профессионализм человека – это не только достижение им высоких профессиональных результатов, но непременно наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояния его психологических качеств. Профессионализм не сводится к овладению новыми технологиями, средствами, различными «ноу-хау», когда в тени остаются мотивы поведения человека. При оценке профессионализма большее значение имеет то, что движет человеком (какие мотивы его побуждают к активности в профессиональной сфере), из каких ценностных ориентаций он исходит, ради чего он занимается данным делом, какие внутренние ресурсы добровольно и по внутреннему побуждению вкладывает в свой труд. А. К. Маркова подчеркивает, что в погоне за новыми технологиями мы сталкиваемся с тем, что тех-

ники есть, а духовности нет. Для современной действительности из двух сторон профессионализма: мотивационной и операциональной, более важное значение приобретает именно мотивационная.

Анализ мотивационной сферы профессионала предполагает выделение следующих критериев:

— увлеченность смыслом профессиональной деятельности, направленной на благо других людей, стремление проникнуть в современные гуманистические ориентации, желание оставаться в профессии;

— мотивация высокого уровня достижения в профессии;

— мотивация профессионального роста и саморазвития в профессии, использование любого шанса для профессионального роста, сильное профессиональное целеполагание;

— гармоничное прохождение всех этапов профессионализации;

— отсутствие профессиональных деформаций в мотивационной сфере, отсутствие профессиональных кризисов;

— внутренний локус профессионального контроля, то есть поиск причин неуспеха – неуспеха в себе самом и внутри своей профессии;

— оптимальная психологическая цена высоких результатов в профессиональной деятельности, то есть отсутствие перегрузок, стрессов, срывов, конфликтов.

Как подчеркивает Н. С. Пряжников [12], анализируя категории профессионализма и псевдопрофессионализма, сущность настоящего образования заключается не столько в том, чтобы формировать профессиональные знания, умения и навыки, а в том, чтобы в процессе их основания формировалась личность работника. Именно система ценностей и смыслов лежит в основе и его труда, и его развития как специалиста и как личности

Сравнивая категории профессионализма и профессиональной компетентности, следует заметить, что компетентность как совокупность знаний, позволяющих правильно решать вопросы, относящиеся к сфере профессиональной деятельности, отражает лишь технологические аспекты профессионального труда, в то время как профессионализм рассматривается в совокупности внешних и внутренних (прежде всего

мотивационных) детерминант поведения человека в профессии. Развитие мотивации профессионального труда и есть тот механизм, который обеспечивает саморазвитие человека в профессии как личности и профессионала, позволяет ему достигать вершин мастерства, творчески развивать свою деятельность, противостоять факторам риска, связанным с осуществлением профессии.

Всё вышеизложенное позволяет утверждать, что среди научно-теоретических и прикладных проблем исследования профессионального развития центральное место приобретает изучение профессиональной направленности.

Анализ современного состояния проблемы профессиональной направленности (Ю. А. Афонькина [1]) показывает, что утверждается подход, определяющий ее как устойчивую доминирующую систему мотивов, как систему эмоционально-ценностных отношений, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности.

Категория профессиональной направленности включает два аспекта. Во-первых, это аспект собственно направленности, а во-вторых, аспект, связанный с развитием человека в профессии. Общепсихологическое понимание направленности личности определило теоретические идеи, позволяющие представить феноменологию профессиональной направленности, ее атрибутивные характеристики, исходя из которых определяются перспективные задачи изучения профессиональной направленности. Перечислим их.

Направленность есть совокупность внутренних психологических условий, выступающих источником субъектной активности человека. Изучение профессиональной направленности позволит обогатить представления о процессах саморазвития человека в профессии.

Направленность есть системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад. Изучение профессиональной направленности расширит понимание структуры личности профессионала, позволит прогнозировать перспективные линии ее развития.

Направленность кумулирует цели, мотивы деятельности человека, определяя его субъектное отношение к действительности. Изучение профессиональной направленности будет способствовать развитию представлений о природе

субъектного отношения человека к профессии и к себе в профессии, что является важным условием успешной профессионализации.

Направленность отличается определенной устойчивостью как ее структуры в целом, так и отдельных ее компонентов. Изучение профессиональной направленности позволит прогнозировать профессиональное поведение человека, предотвращать возможные риски в профессиональном развитии.

Направленность проявляется посредством деятельности, посредством участия личности в социальных процессах. Изучение профессиональной направленности позволит ввести исследование профессионального развития в широкий контекст онтогенетического развития.

Таким образом, определяются важные с точки зрения науки и практики исследовательские задачи, позволяющие обогатить представление о профессиональном развитии человека через изучение функции в данном процессе профессиональной направленности.

В контексте профессионального развития профессиональная направленность выполняет следующие функции:

- интегрирует свойства и процессы личности, осуществляющей профессиональную деятельность;
- побуждает человека к активности в профессиональной сфере, когда он не только приобретает к продуктам труда других людей, но и сам участвует в преобразовании действительности, проявляя созидательную позицию;
- обуславливает цели освоения профессиональной сферы, определяет отношение человека к этой сфере собственной активности, а также к себе в качестве субъекта деятельности;
- ориентирует человека в профессиональном пространстве, наделяет профессиональную деятельность определенным содержанием;
- придает активности человека по освоению профессиональной сферы жизнедеятельности прогностичность и устойчивость к внешним факторам через программирование и самоконтроль.

Методологическую основу нового исследовательского подхода к проблеме профессиональной направленности как источника активности субъекта профессионального развития

составляет система научно-теоретических принципов.

Принцип развития реализуется по логике онтогенетического подхода к проблеме профессиональной направленности, что предполагает исследование преемственности этапов ее становления и качественных изменений на каждом этапе.

Принцип детерминизма позволяет объяснить становление и развитие профессиональной направленности на основе анализа закономерного взаимодействия ряда условий, связанных с личным опытом и социально-индивидуальной деятельностью человека, его общением с другими людьми. Данный принцип ориентирует на выявление причин, которые обуславливают изменения в сфере профессиональной направленности.

Принцип системности реализуется в конструировании структурно-целостной картины становления и развития профессиональной направленности через анализ линий, составляющих данный процесс и внутренних связей между ними. Изменения взаимосвязей между разными линиями развития профессиональной направленности приводят к приобретению ею новых феноменологических характеристик.

Принцип единства сознания и деятельности позволяет рассматривать развитие профессиональной направленности с точки зрения включенности человека в разные виды деятельности, когда деятельность понимается как процесс, связывающий субъекта с объектом. В то же время развитие профессиональной направленности перестраивает и саму деятельность.

Принцип личностно-деятельностного подхода предполагает изучение развития профессиональной направленности с учетом единства мотивационных и операционных моментов деятельности, когда овладение операциональной стороной деятельности рассматривается через призму личностных свойств.

Итак, изучение профессиональной направленности, процесса ее становления и динамики ее зрелых форм обогатит научные представления о профессиональном развитии, а также создаст условия для разработки системы сопровождения профессионального развития современного специалиста.

### Литература

1. Афонькина, Ю. А. Психология допрофессионального развития субъекта труда [Текст] : монография / Ю. А. Афонькина. – Мурманск : НИЦ «Пазори», 2005.
2. Бухарова, Г. Д. Об инновационном развитии образования в современном мире [Текст] / Г. Д. Бухарова // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Кемерово, 19-20 ноября 2008 г.): в 2 ч. Ч. 1 / сост. Т. С. Панина, Л. П. Вашлаева. – Кемерово : изд-во ГОУ КРИПО, 2008.
3. Гагин, Ю. А. Акмеологический подход в теории и практике образования: внутренний монографический предикат района [Текст] / Ю. А. Гагин, Е. В. Михайлова. – СПб. : Балтийская педагогическая академия, 2003.
4. Головей, Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Головей. – СПб., 1996.
5. Дружилов, С. А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход [Текст] / С. А. Дружилов // Вестник Балтийской педагогической академии. – Вып. 52. Актуальные проблемы психологии профессиональной деятельности и психологической помощи. – СПб. : Балтийская педагогическая академия, 2003.
6. Исмагилова, Ф. С. Основы профессионального консультирования [Текст] : учеб. пособие / Ф. С. Исмагилова ; науч. ред. Э. Ф. Зеер. – М. : изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж ; изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
7. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е. А. Климов. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996.
8. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003.
9. Лернер, П. С. Самоопределение школьников в границах изменения ценностей образования [Текст] / П. С. Лернер // Профессиональное самоопределение учащейся молодежи: становление и развитие методологии и практики : материалы 2 Всерос. науч.-практ. конференции (11-12 ноября 2008 г.) / под общ. ред. С. Н. Чистяковой. – М., 2008.
10. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
11. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М. : изд-во УРАО, 2002.
12. Пряжников, Н. С. Представления о профессионализме и псевдо-профессионализме как фактор профессионального самоопределения старшеклассников [Текст] / Н. С. Пряжников // Профессиональное самоопределение учащейся молодежи: становление и развитие методологии и практики : материалы II Всерос. науч.-практ. конференции (11-12 ноября 2008 г.) ; под общ. ред. С. Н. Чистяковой. – М., 2008.
13. Руденская, Ю. Е. Реципрокный детерминизм как методологический принцип профессионального образования [Текст] / Ю. Е. Руденская // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Кемерово, 19-20 ноября 2008 г.) : в 2 ч. Ч. 2 / сост. Т. С. Панина, Л. П. Вашлаева. – Кемерово : изд-во ГОУ КРИПО, 2008.
14. Самоделов, В. Г. Инновации на рынке труда и образования [Текст] / В. Г. Самоделов // Профессиональное самоопределение учащейся молодежи: становление и развитие методологии и практики : материалы 2 Всерос. науч.-практ. конференции (11-12 ноября 2008 г.) ; под общ. ред. С. Н. Чистяковой. – М., 2008.
15. Тутушкина, М. К. Актуальные проблемы современной психологии труда [Текст] / М. К. Тутушкина, Ю. А. Афонькина // Вестник Балтийской педагогической академии. – Вып. 50. Актуальные проблемы психологии труда и развития. – СПб. : Балтийская педагогическая академия, 2003.
16. Чистякова, С. Н. Новая роль общего среднего образования в подготовке школьников к профессиональному выбору [Текст] / С. Н. Чистякова // Профессиональное самоопределение учащейся молодежи: становление и развитие методологии и практики : материалы 2 Всерос. науч.-практ. конференции (11-12 ноября 2008 г.) ; под общ. ред. С. Н. Чистяковой. – М., 2008.



УДК 378.091.398  
ББК 74.58

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОСНОВА ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Сваталова Т. А.

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы к индивидуализации образовательных программ повышения квалификации педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования. Исходными положениями для этого являются выделение функций профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования и закон обобщенного характера труда, согласно которому деятельность педагогов разных специальностей характеризуется общими однородными признаками.

*The article describes the professional key competence definition of pre-school teachers in the additional vocational education system. Revealing of the pre-school teacher professional activity functions and the law of generalized labor nature, due to which the activity of teachers of different specialties is characterized by common homogeneous features, is the starting theses.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, ключевые виды компетентности, образовательные программы повышения квалификации, дополнительное профессиональное образование.

*Professional competencies, key competencies, educational programs of the professional skill improvement, additional vocational education.*

Реформирование системы повышения квалификации на основе компетентностного подхода влечет за собой изменение содержания образования и выдвигает новые требования к системе оценивания.

Поиск оптимальных путей формирования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования на основе компетентностного подхода предполагает уточнение содержания профессиональной компетентности педагогов дошкольного обра-

зования и уточнение содержания профессиональных компетенций.

В настоящее время понимание феномена «профессиональная компетентность» нельзя назвать однозначным, что обусловлено различными подходами исследователей к проблеме. Рассматривая процесс формирования профессиональной компетентности в дополнительном профессиональном образовании, мы придерживаемся точки зрения В. И. Байденко [1], согласно которой компетентность рассматривается как совокупность компетенций. В свою очередь компетенции проявляются в реализации профессиональных функций специалиста (И. А. Зимняя [4]). Следовательно, использование функционального подхода к выделению видов компетентности и компетенций будет уместно.

Таким образом, под профессиональной компетентностью педагогов дошкольного образования мы будем понимать совокупность профессиональных компетенций, каждая из которых, в свою очередь, является совокупностью профессиональных знаний (теоретических представлений) и групп профессиональных умений (способов профессионально – педагогической деятельности). Отдельные группы компетенций входят в состав компетентности, определенной по функциям профессионально – педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность рассматривается рядом учёных как совокупность теоретического и практического компонентов. Например, А. И. Мищенко, В. А. Слостёнин [5] исходят из представления о феномене профессиональной компетентности педагога как единстве его теоретической и практической готовности в целостной структуре личности.

При этом важно отметить, что на разных этапах профессионального становления приоритет в формировании этих видов готовности меняется.

В системе профессионального образования приоритет отводится формированию теоретической готовности, а в дополнительном профессиональном образовании – практической.

При проектировании содержания дополнительного профессионального образования, по мнению И. В. Ильиной, Г. Н. Подчалимовой, Т. И. Шамовой [2, с. 292], необходимо определение «ключевых компетентностей» специалиста-профессионала, поэтому в рамках нашего исследования возникла проблема определения оснований для их выделения.

При рассмотрении количественного состава видов компетентности, прежде всего, отметим, что согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов» ЕФО [3], существуют четыре модели (способа) определения компетенций: основанные на параметрах личности; основанные на выполнении задач и деятельности; основанные на выполнении производственной деятельности; основанные на управлении результатами деятельности.

Модель компетенции, основанная на параметрах личности, лежит в основе подходов (прежде всего в образовании), придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека. Однако она может привести к заключению, что каждому человеку «природой уготовано» свое место в жизни и в профессиональной сфере.

Модель компетенции, основанная на выполнении задач и деятельности, до недавнего времени была преобладающей при подготовке, скажем, инженеров-прикладников в большинстве западных стран, особенно в развитии умений, требуемых для осуществления определённой трудовой деятельности на конкретном рабочем месте. Она обращает особое внимание на освоение человеком стандартных (алгоритмизированных) процедур и операций (посредством изучения процесса труда, методов работы и др.).

Модель компетенции, основанная на выполнении производственной деятельности, подчеркивает важность достижения результатов и является весьма распространённым подходом к определению компетенций в специальностях и профессиях, где деятельность измеряется по результатам, например, продажи, управления проектом или производством.

В рамках модели управления результатами деятельности, деятельность является функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требований и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы [3, с. 69-70].

Каждая из четырех моделей компетенции ведет к различным подходам к планированию, организации и предоставлению как высшего, так и дополнительного профессионального образования.

Следовательно, можно предположить, что выделение в качестве основания для определения состава ключевых компетенций педагога дошкольного образования модели, основанной на выполнении задач и деятельности, будет весьма уместно в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые компетентности многофункциональны. Компетентности относятся к ключевым, если их овладение позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях. Ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны, они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др. Ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и другое. Ключевые компетентности многомерны, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), а также здравый смысл [4].

Функционального подхода (то есть подхода, основанного на выделении профессиональных функций) к определению состава профессионально-педагогических компетенций в своих исследованиях придерживается ряд ученых. Например, А. С. Белкин, В. В. Нестеров заключают: «В педагогическом плане компетенция – совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном пространстве».

Функции педагогической деятельности проявляются в работе педагога любой специальности. Их осуществление предполагает владение педагогом специальными способами профессионально-педагогической деятельности.

Эти способы представляют собой совокупность последовательно или одновременно разворачивающихся во внешнем или внутреннем плане профессионально-педагогических действий, часть из которых может быть автоматизирована (навыки), направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующем теоретическом знании. Такое понимание сущности способов профессионально-педагогической деятельности имеет прямой выход в практику дополнительного профессионально-педагогического образования.

Во-первых, оно определяет ведущую роль теоретической подготовленности в практической готовности педагогов, а также единство его теоретической подготовленности и практической готовности.

Во-вторых, нацеливает на формирование единства педагогической мысли и педагогического действия, проявляющегося, соответственно, как система идеальных и система предметных действий.

В-третьих, подчеркивает многоуровневый характер способов профессионально-педагогических действий (от репродуктивных до творческих), возможность их совершенствования путем автоматизации отдельных действий и высвобождении пространства и времени для создания инновационных.

Представленное понимание сущности способов профессионально-педагогической деятельности позволяет понять их внутреннюю структуру, то есть взаимообусловленную связь действий (операций, приемов) как относительно самостоятельных частных операций и приемов профессионально-педагогической деятельности. Это, в свою очередь, открывает возможности как для объединения множества способов профессионально-педагогической деятельности по разным основаниям, так и для условной их классификации. Чаще способы профессионально-педагогической деятельности в педагогических исследованиях традиционно называют

умениями и навыками.

Некоторые исследователи (В. И. Байденко, В. А. Сластёнин) отмечают, что изучение педагогической практики приводит к выводу, что в области образования все больше проявляется действие закона обобщенного характера труда и деятельность педагогов разных специальностей характеризуется общими однородными признаками [5].

В педагогике все более утверждается мысль о целесообразности разграничения наиболее общих, так называемых интегральных или «сквозных» умений, которые являются неотъемлемой частью деятельности педагога любой специальности при организации любого вида деятельности детей, и частных умений.

Нам представляется возможным предположить, что «сквозные» умения в логике компетентного подхода входят в состав «ключевых» компетенций, так как соответствуют всем их признакам – интегральны, междисциплинарны, имеют обобщенный характер.

Органичное соединение различных подходов к обоснованию состава педагогических умений диктует логику построения модели профессиональной компетентности педагога от наиболее общих («ключевых») к частным умениям. Такими умениями являются умения педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанные с умениями подвергать факты и явления теоретическому анализу.

Объединяет эти умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение теоретической подготовленности до уровня анализа – одна из важнейших задач дополнительного профессионально-педагогического образования.

Подводя итог вышеизложенному, можно отметить, что в основе подходов к определению ключевых видов профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в нашем исследовании положен функциональный анализ деятельности, обусловленный такими факторами, как деятельность педагога при выполнении профессиональных функций и задач в ходе взаимодействия с предметом (культурой и ее моделью – содержанием дошкольного образования) и объектом труда (ре-

бенок дошкольного возраста).

Профессионально-педагогическая компетентность педагогов общего образования представлена в трудах ученых достаточно полно. В то же время нет однозначного понимания профессионально-педагогической компетентности специалистов дошкольного образования.

На основе теоретического анализа работ А. С. Белкина, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, В. А. Сластёнина и других исследователей нами определены следующие «ключевые» виды профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования: методические, оценочные, организаторские, коммуникативные. Группа методических компетенций проявляется во владении педагогом аналитических, прогностических и проектировочных способов деятельности, при реализации соответствующих функций педагога дошкольного образования. Совокупность оценочных компетенций обеспечивает реализацию педагогом рефлексивной функции и проявляется во владении способами педагогического оценивания, а также рефлексии. Организаторские компетенции проявляются в реализации организаторской функции педагога дошкольного образования и предполагают владение мобилизационными, информационными, развивающими и ориентационными способами деятельности. Коммуникативная компетентность проявляется во владении педагогом способами профессионально-педагогического общения, педагогической техники и перцептивными компетенциями при реализации коммуникативной функции и понимается нами как совокупность компетенций – перцептивной, педагогической техники и педагогического общения.

Таким образом, конкретизированные ключевые компетенции специалистов дошкольного образования, на наш взгляд, позволяют максимально отразить специфику деятельности педагога ДООУ и, соответственно, послужить основой для построения программ повышения квалификации.

### Литература

1. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов : науч.-метод. сборник. – 2002. – 176 с.
2. Белозерцев, Е. П. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
3. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов [Текст]. – М. : Европейский фонд образования, 1997.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 17-25.
5. Сластёнин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя [Текст] / В. А. Сластёнин, А. И. Мищенко // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

## Исследования молодых ученых

УДК 373.2

ББК 88.8

### СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Омельченко Е. М.

**Аннотация.** В статье анализируются современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста; определяются понятия «школьная зрелость», «физиологическая и психологическая готовность к школе»; рассматриваются индивидуальные варианты формирования готовности к обучению старших дошкольников.

*Modern approaches to study of the problem to readiness to school education of preschoolers are analyzed in article; notions "school maturity", "physiological and psychological readiness to school" is defined; there are considered individual variants of the shaping to readiness to education of preschoolers.*

**Ключевые слова:** школьная зрелость, психологическая готовность к школьному обучению, физиологическая готовность к школе, индивидуальный вариант готовности к школьному обучению.

*School maturity, psychological readiness to school education, physiological readiness to school education, individual variant to readiness to school education.*

В настоящее время обеспечение преемственности дошкольного и начального образования остается одной из сложнейших и нерешенных проблем современной педагогики. Традиционно преемственность трактуется как непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, взаимосвязь между предыдущим и последующим образовательными этапами и сохранение определенных черт предшествующего опыта в последующем (Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева [7]). Проблема преемственности предпо-

лагает изучение психологических новообразований ребенка старшего дошкольного возраста, которые определяют уровень сформированности компонентов готовности к обучению и успешность адаптации ребенка в начальной школе. Понятие «психологические новообразования» является центральным при рассмотрении вопроса готовности к школьному обучению, или «школьной зрелости».

Формирование школьной зрелости дошкольников является основной задачей современного дошкольного образования [7]. Проблема готовности к школьному обучению остается актуальной для исследователей уже много лет. Психологи, педагоги, физиологи определяют различные критерии готовности к школе, ведут дискуссии о том, в каком возрасте целесообразнее начинать обучение, стоит или не стоит готовить дошкольника к переходу к учебной деятельности (М. М. Безруких, Н. В. Нижегородцева, К. Н. Поливанова, Г. А. Цукерман, В. Д. Шадриков и др. [4, 5, 7]).

Проблема реализации задач обеспечения преемственности между дошкольным и начальным образованием сегодня встает особенно остро: статистические данные свидетельствуют, что в последние годы на фоне интенсификации обучения, внедрения новых усложненных программ и технологий обучения, создания инновационных учреждений значительно увеличилось число детей, не способных справиться с учебной нагрузкой и успешно адаптироваться к школьной жизни.

Так, исследования Института возрастной физиологии показали, что 80-90 % детей 6-7 лет имеют различные отклонения в физическом здоровье:

– 18-20 % – пограничные (негрубые) нарушения психического здоровья;

– 60 % – нарушения речевого развития (что мешает успешному усвоению программы по русскому языку и чтению);

– 35 % – несформированность зрительно-пространственного восприятия;

– 30 % – несформированность сложно координированных движений руки и графических навыков;

– 13 % – компенсаторная леворукость, сопряженная с нарушением речевого развития;

– 25 % – замедленный темп деятельности.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения во многом определяются тем, насколько учитывается уровень готовности детей к школьному обучению.

Отечественные и зарубежные исследователи по-разному определяют понятие школьной зрелости. А. Г. Бабаева, В. А. Гуткина [7] понимают школьную зрелость как определенный комплекс параметров, который может говорить об определенной социальной и умственной зрелости ребенка, а также определенный объем умений и навыков, достаточный для начала школьного обучения.

Т. И. Акимова [7] считает, что школьная зрелость – это биологическая и физиологическая зрелость ребенка. Это означает, что к 6,5 годам возрастные показатели всех органов и систем соответствуют анатомическим и физиологическим показателям.

И. В. Дубровина [7] понятие «школьной зрелости» определяет как соотношенность степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций условиям и задачам школьного обучения. Школьная зрелость – это функциональная зрелость. Автор выделяет три аспекта школьной зрелости:

– интеллектуальный аспект (дифференцированное восприятие, перцептивная зрелость, концентрированное внимание, аналитическое мышление и др.);

– эмоциональный аспект (умение контролировать свои эмоции, возможность длительное время выполнять непривлекательное задание);

– социальный аспект (потребность ребенка в общении, умение подчинять свое поведение законам детской группы).

Т. Н. Доророва выделяет два основных аспекта школьной зрелости: физическая готовность и психологическая готовность.

Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков [4] определяют школьную зрелость как сформированную психолого-педагогическую готовность к школьному обучению, которая отражает общий уровень развития ребенка, является сложным структурно-системным образованием. Структура психолого-педагогической готовности к школе соответствует психологической структуре учебной деятельности, а ее содержание (учебно-важные качества) определяется особенностями учебной деятельности и спецификой учебного материала на начальных этапах обучения.

По мнению А. Анастаси [1], школьная зрелость связана с овладением умениями, знаниями, способностями и мотивами, которые необходимы для оптимального уровня усвоения школьной программы.

Й. Шванцара [3] понимает под школьной зрелостью достижение определенной ступени в развитии, на которой дошкольник может принимать участие в школьном обучении.

В отечественной психологии детально проработана проблема психологической готовности к школьному обучению (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Е. Е. Кравцова, Н. Г. Салмина, Д. Б. Эльконин).

Л. И. Божович рассматривает готовность к обучению как состоящую из нескольких связанных между собой психических функций, развитие которых критично для возможности участия в организованном обучении в школе. Исследователь выделяет несколько параметров психического развития ребенка, наиболее существенно влияющих на успешность обучения в школе. Среди них – определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения, достаточное развитие произвольного поведения и интеллектуальной сферы. Самым важным в психологической готовности ребенка к школе Л. И. Божович считала мотивационный план.

Были выделены две группы мотивов учения:

1) широкие социальные «мотивы учения, или мотивы, связанные «с потребностями ребенка в общении с другими людьми, в их оценке и одобрении, с желанием ученика занять определенное место в системе доступных ему общественных отношений»;

2) мотивы, связанные «непосредственно с учебной деятельностью, или познавательные интересы детей, потребность в интеллектуальной активности и в овладении новыми умениями, навыками и знаниями».

Готовый к школе ребенок хочет учиться, так как это позволит ему занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослых, и к тому же у него есть познавательная потребность, которую он не может удовлетворить дома. Сплав этих двух потребностей способствует возникновению нового отношения ребенка к окружающей среде, названного Л. И. Божович «внутренней позицией школьника». Этому новообразованию Л. И. Божович придавала большое значение, считая, что «внутренняя позиция школьника» может служить критерием готовности к школьному обучению.

Новообразование «внутренняя позиция школьника», возникающее на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов и представляющее собой сплав двух потребностей – познавательной и потребности в общении со взрослыми на новом уровне, позволяет ребенку включиться в учебный процесс в качестве субъекта деятельности, что выражается в сознательном формировании и исполнении намерений и целей, то есть произвольном поведении ученика.

Д. Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил сформированность предпосылок к учебной деятельности. К наиболее важным предпосылкам он относил умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослого, умение работать по образцу и некоторые другие. Все эти предпосылки вытекают из особенностей психического развития детей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту, а именно: потеря непосредственности в социальных отношениях, обобщение переживаний, связанных с оценкой, особенности самоконтроля. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что при пере-

ходе от дошкольного к школьному возрасту диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода.

Н. Г. Салмина в качестве показателей психологической готовности к школе выделяет: 1) произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности; 2) уровень сформированности семиотической функции; 3) личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др. Отличительной особенностью этого подхода является рассмотрение семиотической функции как показателя готовности детей к школе, причем ступень развития данной функции характеризует интеллектуальное развитие ребенка.

Н. И. Гуткина, рассматривая проблему психологической готовности к школьному обучению, определяет ее как необходимый и достаточный уровень актуального развития ребенка, при котором школьная учебная программа попадает в «зону ближайшего развития» ребенка. О психологической готовности к школе судят по уровню развития следующих психических сфер: аффективно-потребностной, произвольной, интеллектуальной и речевой. Речь тесно связана с интеллектом и отражает как общее развитие ребенка, так и уровень его логического мышления. Необходимо, чтобы у ребенка был хорошо развит фонематический слух.

Е. Е. Кравцова описывает различные подходы в аспекте психологической готовности детей к обучению в школе. Учитывая все многообразие и разноплановость ведущихся в данной области исследований, она выделяет четыре основных подхода к этой проблеме:

1. Исследования, направленные на формирование у детей дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе.

2. Исследования новообразований и изменений в психике ребенка.

3. Исследования генезиса отдельных компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования.

4. Изучение умений ребенка сознательно подчинять свои действия заданному при после-

довательном выполнении словесных указаний взрослого. Это умение связывается со способностью овладения общим способом выполнения словесных указаний взрослого.

Е. Е. Кравцова, опираясь на учение Л. С. Выготского о «кризисе семи лет», считает, что психологическая готовность детей к обучению в школе – следствие прохождения ребенком кризиса семи лет, когда появляющееся в этот момент новообразование задает для ребенка социальную ситуацию развития. Этим центральным новообразованием, согласно учению Л. С. Выготского, является воображение. Таким образом, Е. Е. Кравцова делает вывод о том, что, развивая воображение, мы формируем психологическую готовность к школьному обучению.

Основные структурные элементы психологической готовности детей к обучению в школе, которые выделяют отечественные ученые-исследователи, отмечают в своих научных трудах и зарубежные психологи (Я. Йерасек, А. Керн, С. Штребел): быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном отношениях.

При решении вопроса психологической подготовки детей к школьному обучению, как отмечает Я. Йерасек, сочетаются теоретические построения, с одной стороны, практический опыт, с другой. Особенность исследований состоит в том, что в центре этой проблемы стоят интеллектуальные возможности детей. Это находит отражение в тестах, показывающих развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психических процессах.

К умственной области А. Керн, Я. Йерасек, С. Штребел относят способность ребенка к дифференцированному восприятию, произвольному вниманию, аналитическому мышлению и т.д. Под эмоциональной зрелостью они понимают эмоциональную устойчивость и почти полное отсутствие импульсивных реакций ребенка. Социальная зрелость связывается ими с потребностью ребенка в общении с детьми, со способностью подчиняться интересам и принятым условностям детских групп, а также со способностью взять на себя социальную роль школьника в общественной ситуации школьного обучения.

В 1965 году Ф. Л. Илг и Л. Б. Эймс провели исследование, посвященное выявлению параметров готовности к школьному обучению. В результате возникла целая система заданий. Кроме тестовых заданий авторы предлагают в

случае неподготовленности детей к школьному обучению забирать их из школы и путем многочисленных тренировок доводить до необходимого уровня готовности. Однако эта точка зрения не единственная. Так, Д. П. Озубел предлагает, в случае неподготовленности ребенка, изменить программу обучения в школе и тем самым постепенно выравнивать всех детей. Некоторые авторы (Р. М. Брендт, Ф. Т. Тайлер) изучают готовность ребенка к школе с точки зрения требований современного обучения.

Несмотря на разнообразие позиций, у всех перечисленных авторов есть немало общего. Многие из них при изучении готовности ребенка к школьному обучению пользуются понятием «школьная зрелость», исходя из ложной концепции, согласно которой возникновение этой зрелости обусловлено в основном индивидуальными особенностями процесса спонтанного созревания врожденных задатков ребенка и существенно не зависящих от социальных условий жизни и воспитания. В духе этой концепции основное внимание уделяется разработке тестов, служащих диагностике уровня школьной зрелости детей. Лишь небольшое число зарубежных авторов (Ю. А. Вронфенвеннер, Дж. С. Врунер) критикуют положения концепции «школьной зрелости» и подчеркивают роль социальных факторов, а также особенностей общественного и семейного воспитания в ее возникновении.

Во всех исследованиях, несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются.

В большей части работ, посвященных изучению готовности ребенка к школе, выделяют три относительно самостоятельных аспекта: физиологический, специальный и психологический [3].

Физиологическая готовность к обучению в школе определяется уровнем развития основных функциональных систем организма и состоянием его здоровья. Оценка состояния здоровья детей при их поступлении в школу строится на многих параметрах физического развития и наличия хронических болезней. При формировании и диагностике психологической готовности к школе необходимо учитывать уровень физиологического развития и состояния здо-



ровья ребенка, так как они составляют фундамент школьной деятельности. Даже при наличии высокого уровня развития умственных способностей часто болеющие, физически ослабленные учащиеся, как правило, испытывают трудности в обучении.

С началом школьного обучения резко возрастает нагрузка на организм ребенка. Систематическая учебная работа, большой объем новой информации, изменение привычного распорядка дня, пребывание в большом школьном коллективе требует значительного напряжения умственных и физических сил. Не всегда организм ребенка оказывается готов к такой нагрузке.

Многочисленные исследования физиологов говорят о том, что в возрасте 5-7 лет происходит существенная перестройка всех физиологических систем организма. К началу школьного обучения эта перестройка еще не окончена, и в школьные годы продолжается активное физиологическое развитие. Таким образом, с одной стороны, по своим функциональным характеристикам организм ребенка 6-7 лет готов к систематическому школьному обучению, и в то же время он очень чувствителен к неблагоприятным воздействиям внешней среды, особенно к чрезмерному умственному и физическому напряжению.

Выделяют следующие критерии физиологической готовности к обучению в школе: 1) уровень физического развития; 2) уровень биологического развития; 3) состояние здоровья.

Оценка состояния здоровья позволяет разделить детей по группам. Дети с первой группой здоровья — здоровые дети, не имеющие существенных отклонений по основным системам организма, не болеющие за определенный период наблюдений (обычно в течение года до поступления в школу). Число таких дошкольников сокращается из года в год, по разным оценкам, в различных регионах они составляют от 10 % до 20 % от числа всех детей, поступающих в первый класс.

Дети со второй группой здоровья — дети, имеющие риск возникновения хронической патологии и склонные к инфекционным заболеваниям, которые развиваются на фоне переутомления или стресса. Как правило, они имеют определенные клинические недиаг-

ностируемые функциональные отклонения, обусловленные степенью морфологической незрелости отдельных органов и систем. Дети, входящие в эту группу, представляют наиболее сложную для клиницистов и педагогов группу, так как даже незначительные перегрузки сверх нормы могут привести к внезапному ухудшению здоровья и развитию неожиданных хронических заболеваний. Если учесть, что именно эти дети выпадают из-под систематического врачебного наблюдения, а также учителей и родителей в связи с отсутствием выраженной патологии, то становится очевидным, что дети с функциональными нарушениями — это наиболее неустойчивая группа первоклассников, которые к концу обучения в первом классе часто демонстрируют значительное ухудшение своего здоровья. Дети со второй группой здоровья составляют среди поступающих в первый класс абсолютное большинство: от 50 % до 66 %, по разным исследованиям.

Дети с третьей группой здоровья — дети, страдающие различными хроническими заболеваниями, а также неустойчивые к большинству инфекционных заболеваний в период между обострениями своих хронических болезней. Как правило, дети с третьей группой здоровья имеют ослабленный иммунитет, что отрицательным образом сказывается на их стрессоустойчивости и адаптационных возможностях. Школьные нагрузки быстро приводят к переутомлению и обострению хронических болезней, наиболее частыми из которых являются нарушения зрения, осанки, желудочно-кишечные болезни, а также заболевания органов дыхания. Число дошкольников с третьей группой здоровья, поступающих в начальную школу, к сожалению, из года в год увеличивается в связи с недостаточным вниманием общества, в частности здравоохранения, к проблемам семьи и детства. Процент часто болеющих детей определяется регионом проживания, его экологией и социально-экономическим развитием. По разным оценкам, процент детей с третьей группой колеблется от 15 % до 20 %.

Дети с четвертой группой здоровья — дети, имеющие серьезные нарушения в состоянии здоровья, как правило, несовместимые с обучением в массовой школе. Число таких

детей относительно постоянно и примерно равно 16 % от общей численности дошкольников, поступающих в первый класс. Среди детей с сильно ослабленным здоровьем нередко случаи задержек психического развития (ЗПР), общего недоразвития речи (ОНР), нарушения опорно-двигательного аппарата (ДЦП), страдающих слепотой и глухотой в разной степени. Большинство детей с четвертой группой здоровья родились от матерей с патологией беременности или имели клинически полученные в младенческом возрасте осложнения. Многим дошкольникам с четвертой группой здоровья в раннем детстве были поставлены диагнозы пренатальной энцефалопатии (ПЭП), что свидетельствует о грубом нарушении нервно-психического развития в раннем дошкольном возрасте. Большинство из них обучаются в специализированных школах, где соблюдаются щадящие условия обучения за счет облегченного режима усвоения школьных программ. Однако стоит заметить, что среди дошкольников с четвертой группой здоровья около 20 % имеют высокий уровень интеллектуального развития, в связи с чем, их обучение в специализированной школе для детей с нарушениями психического развития вряд ли целесообразно. Очевидно, что именно эта группа детей требует скрупулезного медицинского наблюдения при поступлении в школу, выбор которой должен определяться, исходя, прежде всего, из заботы о здоровье такого ребенка.

Таким образом, физиологическая готовность к обучению в школе как важнейший фактор при выборе конкретной школы определяется группой здоровья ребенка и степенью физиологической зрелости основных систем его организма. Физиологическая готовность в значительной степени обуславливает остальные аспекты школьной зрелости: специальную и психологическую готовность.

Специальная готовность включает умения и навыки старшего дошкольника, которые необходимы для освоения чтения и письма, а также счета. Существенным является то, что в большинстве случаев учителя младшей школы именно эти навыки считают необходимыми, а иногда и достаточными для успешного освоения программы первого класса. Отбор в элитные гимназии старших дошко-

льников строится на оценке развития навыков письменной речи и счета, а также уровня общей осведомленности ребенка. Формирование навыков чтения и письма в старшем дошкольном возрасте при правильно организованном обучении на базе игровой деятельности вполне возможно у многих детей, но не у всех. Критическим для интенсификации обучения письменной речи является созревание моторных, слуховых и зрительных проекционных зон, а также ассоциативных полей коры: теменных и лобных. Если у дошкольника к моменту начала освоения этих навыков указанные кортикальные формации не достигли зрелости, то обучение будет неэффективным и может отвлечь ребенка от учения вообще. В связи с этим чрезвычайно важна объективная диагностика степени развития моторных, сенсорных и сенсомоторных функций, которые задерживаются у части детей, относящихся к ретардантам, то есть развивающихся замедленным по сравнению с остальными детьми образом. Постепенная и настойчивая тренировка двигательных и сенсомоторных реакций, безусловно, принесет свои плоды, но только при условии положительного отношения ребенка к процессу формирования этих умений и навыков.

Психологическая готовность – это самая обширная группа психических функций и механизмов, которая включает интеллектуальную, личностную и эмоционально-волевыми ее формы.

Под интеллектуальной готовностью обычно понимают необходимый для освоения учебной программы начальной школы уровень развития основных психических процессов, обеспечивающих эффективную интеллектуальную деятельность.

По представлениям, обобщенным Е. И. Роговым, такими важнейшими процессами являются:

- достаточная точность и тонкость восприятия сенсорной информации;
- хорошая сенсомоторная координация и двигательная ловкость;
- способность устанавливать связи между основными признаками и явлениями внешних событий на фоне снижения роли фантазии, что является основой аналитического

мышления;

- хорошо развитая произвольная память с ослаблением роли механической ее формы;

- достаточное развитие мелкой моторики руки;

- овладение на слух разговорной речью на основе достаточно развитого фонетического слуха;

- начальное овладение символическими операциями;

- зрелость мотивационной системы ребенка, обеспечивающей способность тратить усилия для получения новых знаний на основе развитой познавательной мотивации.

Личностная готовность предполагает определенный уровень развития мотивационной сферы в виде системы мотивов поведения, а также умения произвольного управления своим поведением.

Ключевой момент произвольности управления поведением заключается в возможности противостоять мешающим факторам во время выполнения какого-либо действия. Известно, что внешняя помеха всегда затрудняет деятельность и может привести к снижению работоспособности. Поддержание необходимой работоспособности вызывает эмоциональное напряжение и требует привлечения волевого контроля. Хорошо известно, что эмоциогенные факторы оказывают мощное воздействие на психическую работоспособность ребенка, часто приводя к ее снижению. Наиболее существенное влияние эмоциональная напряженность оказывает на сенсомоторные реакции детей и осуществление сложных произвольных движений. Установлено, что более 80 % дошкольников ухудшают свои показатели при эмоциональном воздействии на них со стороны взрослых. Эмоциональная напряженность может привести к нарушениям речи и снижению качества интеллектуальной продукции, что наблюдается примерно у половины старших дошкольников.

Немного в меньшей степени эмоциональные воздействия сказываются на снижении эффективности запоминания. Считается, что эмоциональная напряженность оказывает заметное влияние на динамику психических процессов и, в первую очередь, организацию произвольной памяти, внимания и мышления, дезорганизуя и замедляя их. Таким об-

разом, очевидно, что формирование эмоциональной устойчивости является важнейшим условием готовности старших дошкольников к обучению в школе.

Один из современных подходов к пониманию проблемы психологической готовности к школьному обучению представлен в исследованиях К. Н. Поливановой [5]. Данный подход касается не уровня готовности ребенка, а типа его готовности или индивидуального варианта. Одним из главных признаков готовности к школе автор выделяет способность ребенка к деловому сотрудничеству со взрослым. Основные умения, необходимые ребенку в школе, – это способность вступать в содержательный диалог с учителем, реагировать на его замечания по поводу выполненной работы, действовать в ответ на его указания.

К. Н. Поливанова выделила следующие типы готовности детей к школе:

1. «Дошкольники» – дети, имеющие дошкольный уровень регуляции поведения. Эти дети ориентируются не на правило, задаваемое взрослым, а на предметное содержание рисунка-образца. При этом дети этого типа могут обнаружить высокую степень интеллектуальной готовности. Однако отсутствует общая готовность принять школьные организационные формы обучения. Фактически эти дети не готовы к школе.

2. «Почти ученики» – поведение этого типа детей носит черты как «учеников», так и «дошкольников». Автор определяет этих детей как «играющих в школу». Таким детям для выполнения задания необходимо присутствие взрослого. Интеллектуальная готовность этой группы детей не всегда сочетается с общей готовностью к школьному обучению. Тем не менее они открыты для взаимодействия, готовы сотрудничать.

3. «Ученики» – легко справляются с заданиями, способны слушать и слышать. опережают сверстников по уровню развития интеллекта. Дети этого типа готовы к сотрудничеству с учителем. У таких детей наблюдается ярко выраженная познавательная направленность.

4. «Псевдоученики, школяры» – этих детей отличает «функциональное взаимодействие» со взрослым. Ориентация на правила, действие по инструкции. Эти дети – исполнители. Им характерен низкий уровень самостоятель-

ности, интеллектуальная пассивность. Придерживаются школьной атрибутики. Содержание их учения – оценка, школьная форма, ритуальные отношения с учителем.

5. «Коммуникаторы» – стремятся общаться со взрослым. Нарушена сфера общения со сверстниками. Стремление к успеху заслоняет учебное содержание, мешает им заняться делом. Эти дети могут быть хорошо подготовлены к школе.

К. Н. Поливанова данной типологией обосновывает необходимость учета индивидуальных психологических характеристик детей для эффективного взаимодействия в процессе обучения. Другие современные исследования свидетельствуют, что так же важно учитывать психофизиологические особенности дошкольников и младших школьников.

Причины возникновения затруднений при усвоении программного материала школы кроются в индивидуальных особенностях развития головного мозга, обусловленных логикой его морфофункционального созревания. Это может быть обусловлено, во-первых, гетерохронностью созревания мозговых структур, во-вторых, особенностями межфункциональных связей мозга, в-третьих, характером связи между генетической программой и социальным влиянием в процессе развития ребенка.

В ряде исследований, в которых готовность к обучению рассматривается с психофизиологической точки зрения, показано, что существует зависимость уровня готовности к школьному обучению и типа межполушарной асимметрии мозга. Раскрыта взаимосвязь характеристик мышления, памяти, особенностей общения и эмоциональной сферы с межполушарной асимметрией мозга, выявлены особенности вербального и невербального интеллекта у левшей и правшей (В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман [1]); изучается взаимосвязь типа межполушарной организации мозга с психологической готовностью к обучению.

Так, в исследованиях О. В. Пуляевской [6] была установлена взаимосвязь между сформированностью отдельных познавательных функций, определяющих психологическую готовность детей к школе, и межполушарной асимметрией мозга. Эти данные выявили следующие особенности учебных затруднений у детей с разной межполушарной асимметрией.

У чистых правшей отмечены сложности,

связанные с пониманием сложно построенной речи, с пространственным анализом и синтезом, счетом и употреблением пространственных предлогов, формированием навыков письма и чтения. Учебные затруднения праворуких детей проявлялись в трудностях произвольной организации действия во времени, его планирования и контроля, бедности собственной речевой продукции, трудности обобщения, отвлекаемости. Многовариантные сочетания учебных затруднений были выявлены у детей-амбидекстеров. У них отмечались трудности при выполнении программы действий, которые возрастали при речевой инструкции, замедленность выполнения заданий при увеличении объема и скорости предъявления стимулов, трудности при составлении логических цепочек, рассказа. Для большинства амбидекстеров характерно постепенное истощение во времени, несформированная потребность в учебной деятельности, инфантильность. У леворуких детей выявили несформированность сложных форм слухового анализа и синтеза, недостаточность в развитии слухоречевой памяти, Несформированность тактильного восприятия и кинестетической основы движений, снижение функций внимания, темпа интеллектуальной деятельности. Затруднения чистых левшей связаны со зрительным восприятием, пространственной ориентировкой, пониманием логико-грамматических конструкций, синтезом отдельных признаков в единую структуру, отставанием в развитии речи и счета.

Ряд современных российских исследований (Л. А. Рудкевич [8]) доказывают взаимовлияние различных типов конституции и их проявлений в поведении и развитии ребенка. Относительно же готовности к школьному обучению такие параметры не изучены. Таким образом, актуальной проблемой становится выявление конституциональных особенностей и их влияния на успешность адаптации детей в школе.

Психофизиологические механизмы имеют прогностический характер, выявление этих механизмов дает возможность специалисту современного образования спрогнозировать вероятные трудности школьного обучения и принять действенные меры по их профилактике.

Необходимо изучать психофизиологические и конституциональные параметры готовности к обучению для составления программ эффективного сопровождения детей

в период адаптации к школе. Взятые за основу, такие параметры обеспечивают индивидуальный дифференцированный подход к каждому ребенку, который переходит к новому виду деятельности – учебной.

#### Литература

1. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира [Текст] / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – СПб., 2003.
2. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – М., 1993.
3. Каменская, В. Г. К школьной жизни готов! Диагностика и критерии готовности дошкольника к школьному обучению [Текст] / В. Г. Каменская, С. В. Зверева. – СПб. : Детство-пресс, 2004.
4. Нижегородцева, Н. В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе

[Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

5. Поливанова, К. Н. Шестилетки: диагностика готовности к школе [Текст] / К. Н. Поливанова. – М. : ЭКСМО, 2009.

6. Пуляевская, О. В. Познавательные функции детей с разной межполушарной асимметрией мозга в период подготовки к школьному обучению [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / О. В. Пуляевская. – Иркутск, 2003.

7. Стожарова, М. Ю. Предшкольное образование: модели и реальность [Текст] / М. Ю. Стожарова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008.

8. Рудкевич, Л. А. Я знаю будущее своего ребенка [Текст] / Л. А. Рудкевич. – СПб. : «ВЕСЬ», 2004.

УДК 658  
ББК 65.290-2

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕНЕДЖЕРА КАК КЛЮЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА

Попова Н. В.

*Аннотация.* Рассматривается сущность эмоционально-нравственного потенциала менеджера как одного из видов потенциала личности. Показывается роль эмоционально-нравственного потенциала в контексте профессиональной деятельности менеджера.

*The article deals with the essence of the emotional and moral potential of the manager as one of the types of personal potential. The role of emotional and moral potential in the context of professional activity manager is shown.*

**Ключевые слова:** потенциал личности, эмоции, нравственность, эмоционально-нравственные проявления в профессиональной деятельности менеджера, эмоционально-нравственный потенциал менеджера.

*Potential of personality, emotions, moral, emotional and mental manifestations in the professional manager, emotional and moral potential of the manager.*

Сложный и многофункциональный характер деятельности менеджера обуславливает необходимость владения способами решения различного рода профессиональных задач. Успешность осуществления управленческой деятельности находится в прямой зависимости от ряда психологических качеств менеджеров, которые определяют его эмоционально-нравственное состояние. Среди таких качеств на передний план сегодня выдвигается эмоционально-нравственный потенциал менеджера. В соответствии с этим в статье мы раскроем сущность эмоционально-нравственного потенциала менеджера как одной из ключевых характеристик его профессиональной деятельности.

Мы исходим из понимания эмоционально-нравственного потенциала как частного контента более общей категории «потенциал личности», который определяется задатками, способностями, потребностями, ценностными установками, наклонностями, неактуализированными возможностями, творческими импульса-

ми, потребностями в познании себя и своего окружения. Потенциал личности также связан с процессами: актуализации, раскрытия, воплощения, восхождение к самому себе, стремлением «выйти за свои рамки», самовыражения, самоутверждения, самореализации.

Как один из видов потенциала личности эмоционально-нравственный потенциал менеджера раскрывается сквозь призму эмоционально-нравственных проявлений его профессиональной деятельности. В этой связи определимся сначала с понятиями «эмоция» и «нравственность».

Этимологически термин «эмоция» обозначает переживание (происходит от латинского слова «emotio» и в переводе означает «волновать»). В точном переводе на русский язык «эмоция» – это душевное волнение, душевное движение. В научной литературе существует многообразие точек зрения по поводу определения терминами «эмоция». По определению П. В. Симонова, эмоция есть психическое отражение мозгом человека какой-либо актуальной потребности и вероятности (возможности) ее удовлетворения, которую субъект оценивает, непроизвольно и зачастую неосознанно сопоставляя достижение цели с информацией, поступившей в данный момент [11, с. 9]. Подобная позиция в определении эмоции человека характерна П. К. Анохину, Л. И. Божович, А. В. Запорожцу и др.

Я. Л. Коломенский определяет эмоции как отражение в форме пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций [5, с. 38]. Перекликается с данным утверждением точка зрения Г. М. Бреслава об эмоциях как универсальном механизме выделения актуального в пространстве и времени [3, с. 144]. Особый интерес представляет позиция Б. И. Доднова, который трактует эмоции как оценки, способные одновременно выступать и в роли ценностей [4, с. 14].

В зарубежной литературе выделяются два

основных направления исследования эмоциональной жизни человека: когнитивное и мотивационное. Сторонники когнитивной теории эмоций (М. В. Arnold, R. S. Lazarus, S. Schachter, Y. L. Singer и др.) исходят из положения о том, что у человека как рационального существа когнитивные процессы контролируют и замещают эмоции. Они подчеркивают, что эмоции в основном дезорганизуют деятельность человека, они подчинены познавательным процессам и детерминированы ими, и именно когнитивные процессы тем или иным образом организуют эмоции.

Представители мотивационной теории эмоций (H. Dahl, Y. S. Klein, D. Rapaport, E. Y. Schachtel, R. W. Seeger и др.) рассматривают эмоции как побудительные силы всей психической деятельности, которые направляют и регулируют ее, организуют когнитивные процессы и поведение, развиваются в онтогенезе. Указанные авторы полагают, что эмоции являются таким же обязательным средством познания действительности, как и мышление. Ими отмечается, что эмоциональные явления имеют строгую иерархическую организацию от наиболее интенсивных к умеренным.

Указанные направления в изучении эмоционально-чувственной сферы человека указывают на разнообразие подходов при рассмотрении проблемы эмоций. В нашем случае изучение эмоций осуществлялось в аксиологическом аспекте, который позволяет определять эмоции как ценность личности, представляющую взаимосвязь когнитивного и мотивационного компонентов эмоциональных переживаний.

Анализ работ, посвященных эмоционально-нравственному развитию личности, показал, что в отечественной литературе эмоции и чувства изучаются с различных точек зрения. Например, П. К. Анохин, С. Л. Рубинштейн, П. В. Симонов, X. Г. Шингаров, П. М. Яковсон исследуют сущность и особенности эмоций и чувств как психических процессов. Роль эмоций и чувств в общей системе развития личности, ее ценностных установок, мотивации и социальных ориентаций установлена в работах В. Г. Асеева, Л. И. Божович, Б. И. Додонова, А. Г. Ковалева, В. Н. Куликова, Д. Н. Узнадзе и др. Анализу особенностей «высших чувств», присущих личности (интеллектуальных, нравственных, эстетических), посвящены публика-

ции А. Г. Ковалева, А. М. Матюшкина, О. К. Тихомирова, А. Я. Чебыкина, П. М. Яковсона и др. Наконец, взаимосвязь чувств с различными видами деятельности личности (эстетической, познавательной, трудовой) освещается Л. И. Божович, О. В. Дашкевичем, К. Д. Радиной, С. Л. Рубинштейном, Г. И. Щукиной и др.

По мнению П. К. Анохина, решающей чертой эмоционального состояния является его интегральность, его исключительность по отношению к другим состояниям и другим реакциям. Эмоции охватывают весь организм, они придают состоянию человека определенный тип переживаний. Производя почти моментальную интеграцию (объединение в единое целое) всех функций организма, эмоции сами по себе и в первую очередь могут быть абсолютным сигналом полезного или вредного воздействия на организм, часто даже раньше, чем определены локализации воздействия и конкретный механизм ответной реакции организма [1].

А. Н. Леонтьев подчеркивает, что сами по себе эмоции не являются психическим отражением непосредственно самой предметной деятельности, они отражают рациональную оценку субъектом действительности [6].

Этой же точки зрения придерживались и Г. Х. Шингаров, П. М. Яковсон, выдвигающие положение о том, что эмоции представляют собой субъективную форму существования потребностей (мотивов), обусловленных особенностями той ситуации, которая их вызвала. Г. Х. Шингаров отмечал, что сущностью эмоции являются единство внутренних субъективных переживаний и внешне проявляющихся физиологических реакций. Эмоции опосредуют специфическими психическими закономерностями реакции человека на внешние воздействия [13].

По мнению А. В. Запорожца и Я. З. Неверович, эмоция представляет собой «особую форму отражения субъектом действительности» [10]. П. В. Симонов в своей информационной теории делает акцент на ситуативном характере эмоций. По мнению автора, они возникают при дефиците информации и выполняют разные функции: оценочную, переключающую, подкрепляющую, компенсаторную [11].

Общие особенности эмоций, их роль в организации поведения личности, в определении

ее социально-типичного и индивидуально-своеобразного облика раскрывается Б. И. Додоновым. Автор отказывается от показа полифункциональности эмоций в пользу двух, основных по его мнению, функций: как оценок, отражающих ценности реального мира, и как самодовлеющих ценностей. Оценочная функция эмоций соотносится с мышлением, чтобы подчеркнуть глубинное их родство. В эмоциях раскрываются ценностные, в мышлении сущностные качества предметов и явлений окружающей действительности. В эволюционном плане эмоции выступают своеобразной предформой мышления [4].

При определении эмоционально-нравственного потенциала мы исходили из принятой в психологии точки зрения о том, что эмоции и чувства определяют основу нравственного развития личности. В ряде исследований выявлено влияние эмоций на нравственное развитие личности (Л. И. Божович, Т. В. Драгунова, Н. Д. Левитов, Л. И. Анцыферова); определен психологический механизм взаимодействия эмоционального, интеллектуального и волевого компонентов личности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Рувинский, П. М. Якобсон и др.); изучены эмоциональные показатели эффективности педагогических воздействий (Л. М. Аболин, Г. М. Бреслав и др.).

Нравственное развитие, по мнению В. А. Токаревой, осуществляется на протяжении всего жизненного пути личности. Каждому этапу индивидуального нравственного развития характерна своя мера преобразования моральных социальных требований в свои собственные. Проявляющиеся при этом индивидуальные различия в этом преобразовании обуславливаются особенностями индивидуального бытия личности и ее психологических особенностей [12, с. 42].

А. Е. Ольшанникова определяет нравственное развитие личности как результат усвоения и реализации в поступках общественных норм отношений к труду, к окружающим людям, к самому себе. При этом нравственное развитие личности осуществляется не только за счет знания нравственных понятий. Важное значение, по мнению автора, здесь имеет превращение известных моральных положений в переживаемые, вызывающие положительное отношение. Автор утверждает: «только то, что нашло соответствующий эмоциональный от-

клик, эмоциональное приятие и постепенно сложилось в систему потребностей, стремлений, в систему ценностей и, наконец, убеждений личности, становится постоянным, непосредственным побудителем (мотивом) отдельных поступков и всего поведения в целом» [9, с. 35].

Серьезный вклад в разработку психологических механизмов нравственного развития личности внесла теория отношений В. Н. Мясищева. В соответствии с этой теорией личность, включенная в систему общественных отношений, постепенно усваивает господствующие здесь отношения к природе, общественной и личной собственности, к людям, труду. В результате последние становятся собственными отношениями личности к окружающей ее действительности [8].

Л. И. Божович считает, что нравственное развитие личности не является изолированным процессом, оно тесно связано с социальным и психическим развитием личности. При этом автор называет две точки зрения на понимание процесса формирования нравственных норм поведения: как результата интериоризации внешне заданных форм мышления и поведения и их превращения во внутренние психические процессы; как последовательное и закономерное превращение одних качественно своеобразных форм нравственного развития в другие, более совершенные [2].

Механизм осуществления таких процессов и приводящий к становлению личностных ценностей в психологической литературе рассматривается через понятие интериоризации личностью социальных ценностей. Д. А. Леонтьев доказывает, что не все социальные ценности (пусть даже и принимаемые человеком в качестве таковых) реально могут стать его личностными ценностями. Главным условием такого преобразования должно стать практическое включение человека в коллективную деятельность, направленную на реализацию такой ценности. Опосредующим фактором здесь выступает система ценностей «референтной для индивида группы». Автор подчеркивает, что первоначально «единственной референтной группой», опосредующих усвоение социальных ценностей, является для человека семья. В дальнейшем особое значение приобретает общение со своим окружением. При этом в зависимости от того, какая малая группа является



«референтной» для человека, ее ценности могут выступать катализатором или барьером к усвоению социальных ценностей [6].

По мнению отечественных психологов (Л. И. Божович, Д. А. Леонтьев, В. Н. Мясищев, А. Е. Ольшанникова, В. А. Токарева и др.), в качестве основных показателей нравственной зрелости личности являются:

— готовность самостоятельно решать ситуацию нравственного выбора, принимать ответственное решение;

— устойчивость нравственных качеств, которая проявляется в возможности переноса сформированных в определенных жизненных ситуациях нравственных взглядов, отношений и способов поведения в новые, ранее не имевшие места в жизни человека, ситуации;

— проявление сдержанности в ситуациях, когда человек негативно реагирует на нравственно значимые для него события;

— возникновение нравственного конфликта как следствия осознания нравственной несостоятельности отдельных взглядов, поступков и действий.

Что касается современных сложных социально-экономических условий, что среди наиболее значимых результатов нравственного становления личности многими авторами называются: «заземленность» желаний и мечты, приобретающих прагматический характер; отсутствие стремления поступать в соответствии с принципами, склонность приспосабливаться к обстоятельствам; прагматическое представление о будущем, о перспективах своего развития; отсутствие выраженности в ценностных ориентациях таких личностных качеств, как стремление принести пользу обществу и людям, бескорыстие, направленности на взаимопомощь.

Обусловливается такое положение тем, что условия, в которых происходит нравственное становление личности, характеризуются утратой традиционной системы ценностей и приводят к развитию цинизма, агрессивного отношения к окружающим, чрезмерного честолюбия, ориентации на внешний успех и т.п.

Среди ценностей, особенно депривированных при разрушении прежнего социального строя выступают ценности значимости жизни, ее осмысленности, справедливости, понятно-

сти, правды, порядка, красоты (особенно красоты человеческих отношений). В силу цельности и взаимосвязи высших мотивов при депривации отдельной их группы оказываются депривированными и все остальные ценности.

Эти выводы являются особенно ценными с точки зрения проблемы, освещаемой в нашей статье. При выявлении факторов формирования эмоционально-нравственного потенциала менеджеров мы должны учесть эти особенности, существенно влияющие на становление нравственной составляющей потенциала.

Таким образом, анализ психологической литературы показал, что взгляды на проблему нравственного развития отечественных психологов опираются на представление о том, что оно не является изолированным процессом, а органично включено в целостное психическое и социальное развитие личности. При этом на каждом возрастном этапе особое значение приобретают те механизмы, которые позволяют решать актуальные проблемы личностного развития. Знание и учет особенностей нравственного развития на каждом возрастном этапе и специфики уровней нравственного развития позволят организовать эффективную систему целенаправленного педагогического воздействия, которое обеспечит достижение высокого уровня нравственного развития будущих менеджеров, и как следствие развитие их эмоционально-нравственного потенциала.

Итак, эмоциональность и нравственность являются отличительными особенностями рассматриваемого нами потенциала. Причем эмоциональность является чертой характера и психологическим свойством человека. Она образует особенность его темперамента, проявляющаяся в частоте и интенсивности возникающих у человека в процессе деятельности и общения с людьми разнообразных эмоций, а также в их влиянии на психику человека. Нравственность – это проявление в практической деятельности и общении человека его духовной направленности, отношения к людям и окружающей действительности, основанных на внутренне принятых, отрефлектированных ценностях, вырабатанных человечеством.

Поскольку для менеджера важным фактором его саморазвития выступает его профессиональная деятельность, то имеет смысл эмоционально-нравственный потенциал рассмат-

ривать сквозь призму его профессиональной деятельности.

Анализ публикаций показывает, что профессиональная деятельность менеджеров является специфическим видом трудовой деятельности, обособившейся под влиянием разделения и кооперации труда в условиях развивающихся рыночных отношений. В содержательном плане эта деятельность является управленческим трудом, так как направлена на решение вполне конкретных целей и задач организации или учреждения различных отраслей народного хозяйства.

На основе анализа решения менеджерами целей и задач организации в ряде исследований были выделены особенности их профессиональной деятельности Б. Н. Герасимовым, В. Г. Зиновым, Л. С. Зникиной, А. М. Зобовым, Р. В. Жариковым, А. В. Кореньковым, Р. Л. Кричевским, Ю. В. Чуриковым, Э. А. Уткиным и др.

В исследованиях данных авторов отмечается высокая интенсивность профессиональной деятельности менеджеров; большое количество профессиональных действий, осуществляемых менеджерами; частые внешние вмешательства; широкая сеть контактов, выходящих за пределы рабочей группы; преобладание речевого взаимодействия с окружающими людьми. Кроме того, исследователи отмечают существование ряда тенденций, которые отличают профессиональную деятельность менеджеров. Речь, в частности, идет о доминировании социально-психологических и личностных компонентов деятельности над рационально-прагматическими аспектами управления; об осуществлении непрерывного общения, направленного на передачу управленческой информации, получение и обработку обратной связи.

Ряд авторов ставят акцент на значимости личностных аспектов профессиональной деятельности менеджера, его профессионально-личностном развитии, формировании профессиональных значимых характеристик. Также отмечается, что система профессиональной подготовки и переподготовки менеджеров, обучение его применению технологий, общению как в рамках профессиональной деятельности, так и за ее пределами, умение организовывать взаимодействие и т.п. раскрывается через знание общекультурных и специфических аспектов профессиональной культуры менеджера.

жера.

Среди отличительных особенностей профессиональной деятельности менеджера можно также назвать: многообразие и многовариантность решений управленческих задач; влияние многообразных внешних и внутренних условий на развитие производственной системы; сопряженность управленческих задач с неполнотой условий из-за трудностей в получении полной, достоверной и своевременной информации; ограниченность во времени в процессе принятия управленческого решения; взаимозависимость решений; тяжесть последствий управленческих ошибок.

Итак, профессиональная деятельность менеджера является специфическим видом работы, носит управленческий характер и сориентирована на решение конкретных задач учреждения или организации. Труд менеджеров является организационно-управленческим и представляет собой комплекс систематических и целенаправленных действий по организации и координации деятельности подчиненных. К основным выполняемым менеджером функциям относятся: служебно-коммуникационные, распорядительные, координационные, контрольно-оценочные и т.д. Менеджер наделен определенными полномочиями в принятии решений по вполне конкретному кругу вопросов и несет всю полноту ответственности за результаты работы возглавляемого им коллектива.

Указанные особенности и характер профессиональной деятельности менеджера, а также обозначенные теоретические подходы к определению эмоциональности и нравственности личности дают нам возможность определить содержание понятия «эмоционально-нравственный потенциал менеджера».

Под эмоционально-нравственным потенциалом менеджера будем мы понимаем целостную развивающуюся систему эмоционально-нравственных характеристик личности, которая обеспечивает саморазвитие менеджера в процессе его управленческой деятельности.

Учитывая особенности профессиональной деятельности менеджера, в структуре эмоционально-нравственного потенциала мы выделяем три компонента: личностный, межличностный и управленческий (профессиональный). Данные компоненты выступают в роли критериев развития эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера. Для каждого

из указанных критериев мы определили соответствующие совокупности показателей. Так, для личностного критерия показателями выступают: самоуважение менеджера, его эмоциональное самосознание, асертивность и ценностные ориентации. Межличностный критерий определяется тремя показателями: эмпатией, социальной ответственностью и межличностными отношениями. Управленческий (профессиональный) критерий раскрывается следующим набором показателей: знания, умения, способности, мотивы.

Все компоненты эмоционально-нравственного потенциала менеджера взаимосвязаны между собой. Это хорошо отражено на схеме (рис). Иерархичность компонентов эмоционально-нравственного потенциала проявляется в том, что ведущим компонентом здесь выступает ценностные ориентации будущего менеджера, который обуславливает развитие всех остальных.

Характеристики системы дополнительного профессионального образования, направленной на потенциал менеджеров, могут быть различными: повышение (В. С. Долгунов и др.), раскрытие, помощь в проявлении (И. Т. Фролов и др.), актуализация (З. В. Хохрина и др.), формирование (Н. М. Мельник и др.), освобождение (П. Вайцвейг и др.), активизация (О. В. Трескина и др.). Мы остановились на развитии, так как именно это понятие наиболее точно отражает особенности потенциала как личностной структуры менеджера, некой силы и энергии, дающей возможность совершенствования и саморазвития человека.

Исходя из исследований А. А. Деркача, И. П. Лотовой, В. Н. Маркова, И. А. Митина, Г. С. Михайлова, Е. Б. Перельгиной, Л. А. Степновой, С. Н. Толстова и др., под развитием эмоционально-нравственного потенциала будем понимать непрерывный процесс изменения ресурсных возможностей менеджера (в аспекте эмоционально-нравственной сферы), обусловленный диалектическим противоречием между его скрытым и явным субпотенциалами.

Таким образом, в данной статье нами определены сущность и структура эмоционально-нравственного потенциала менеджера. Показана роль эмоционально-нравственного потенциала менеджера в контексте его профессиональной деятельности.

## Литература

1. Анохин, П. К. Эмоциональное напряжение как предпосылка к развитию неврогенных заболеваний сердечно-сосудистой системы [Текст] / П. К. Анохин // Вестник АМН СССР. – 1965. – № 6. – С. 10-18.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступит. статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Бреслав, Г. М. Психология эмоций [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. «Психология» / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл : Академия, 2006. – 544 с.
4. Додонов, Б. И. В мире эмоций [Текст] / Б. И. Додонов ; науч. ред. Я. Л. Коломинский. – Киев : Политиздат, 1987. – 140 с.
5. Коломенский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста [Текст] / Я. Л. Коломенский, Е. А. Панько. – М., 1988. – 190 с.
6. Леонтьев, А. Н. Эволюция психики: избр. психол. тр. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. ; Воронеж : Моск. психол.-соц. ун-т : МОДЭК, 1999. – 410 с.
7. Леонтьев, Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации [Текст] / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – Вып. 1 ; под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 56-65.
8. Мясичев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. ; Воронеж : Ин-т практ. психологии : МОДЭК, 1998. – 362 с.
9. Ольшанникова, А. Е. Эмоции и воспитание [Текст] / А. Е. Ольшанникова. – М. : Знание, 1983. – 80 с.
10. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста [Текст] : психол. исслед. / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович и др. ; под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М. : Педагогика, 1986. – 172 с.
11. Симонов, П. В. Психофизиология эмоции [Текст] / П. В. Симонов. – М. : ММИ, 1990.

– 22 с.

12. Токарева, В. А. Психология нравственного развития личности студента [Текст] / В. А. Токарева ; Ташк. гос. ун-т им. В. И. Ленина. – Ташкент : Фан, 1989. – 152 с.

13. Шингаров, Г. Х. Эмоции и чувства как формы отражения действительности [Текст] / Г. Х. Шингаров ; Ин-т философии АН СССР. – М. : Наука, 1971. – 223 с.

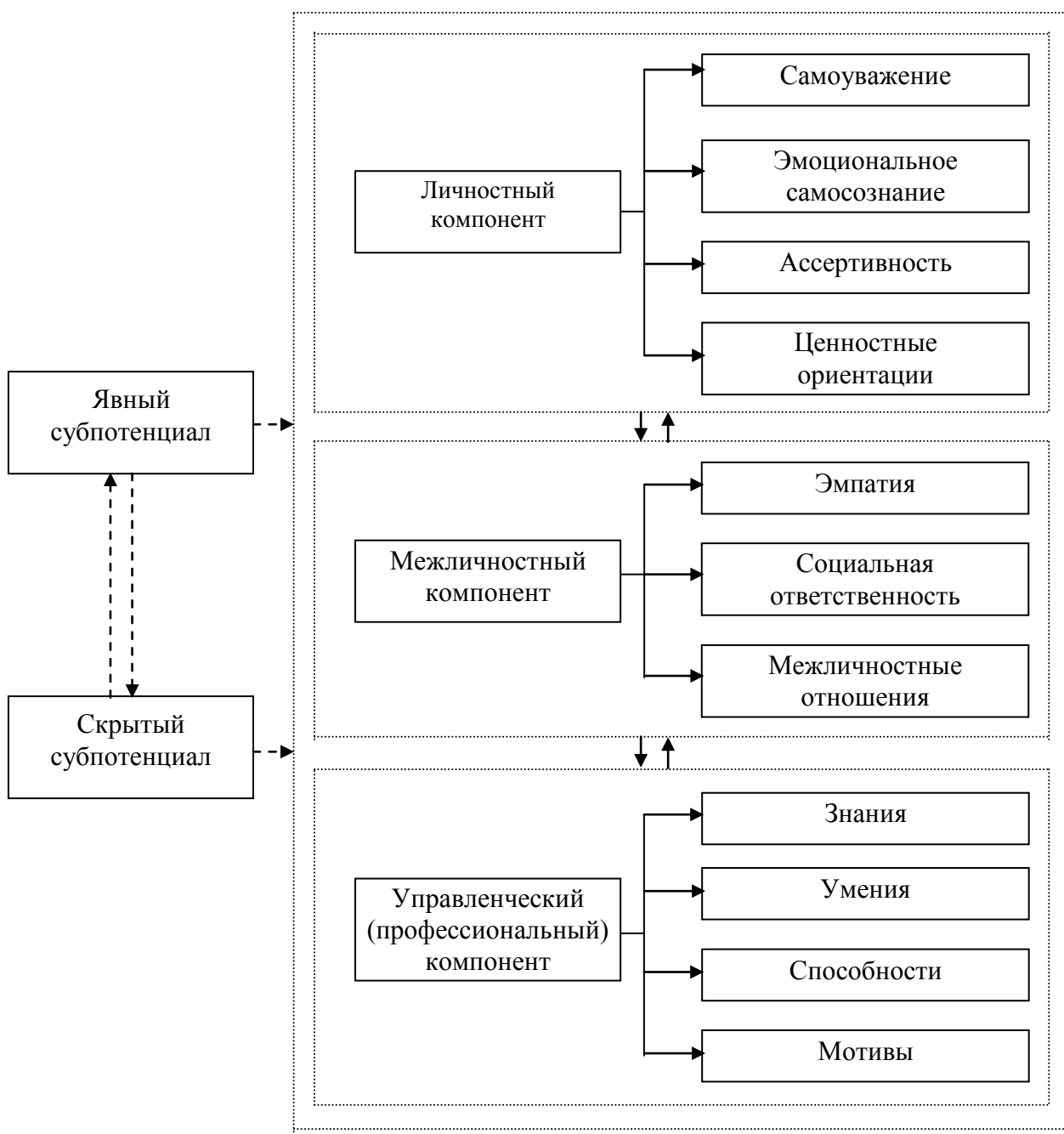


Рис. Структура эмоционально-нравственного потенциала будущего менеджера

УДК 378.091.398

ББК 74.58

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Нагрелли Е. А.

**Аннотация.** В данной статье представлена структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации, разработка и реализация которой способствует развитию профессионального мастерства педагогов.

*In the given article the structurally functional model of formation of methodical competence of teachers in system of improvement of professional skill is presented, working out and realization of which promotes development of professional skill of teachers.*

**Ключевые слова:** повышение квалификации, методическая компетентность, метод моделирования, структурно-функциональная модель, компоненты модели.

*Improvement of professional skill, methodical competence, modeling method, structurally functional model, model components.*

Необходимость быстрого реагирования образовательной практики на постоянно изменяющиеся условия жизни общества актуализировала проблему развития и совершенствования профессионально-педагогической компетентности учителя. Эта актуализация обусловлена тем, что в условиях образовательного плюрализма учитель должен ориентироваться в многообразии современных научно-педагогических подходов, уметь не только использовать и адаптировать готовые методические решения, но и самостоятельно решать задачи, встречающиеся в его профессиональной деятельности.

В связи с этим особое значение отводится формированию профессионально-педагогической компетентности учителей, и как важной ее составляющей – методической компетентности. Одним из наиболее перспективных подходов к решению данного вопроса, на наш взгляд, является непрерывный процесс

совершенствования и развития методической компетентности учителей в системе повышения квалификации.

Изучение научной литературы, отражающей разработку вопросов, связанных с профессиональным развитием педагогов, показало, что решение означенной проблемы в настоящее время имеет серьезное научно-методическое обоснование.

Отечественной наукой разрабатывались вопросы педагогических способностей и профессионального мастерства учителя (О. А. Абдуллина, В. А. Кан-Калик, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, Н. Ф. Талызина и др.). В исследованиях С. Г. Вершловского, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, Т. С. Паниной выявлены закономерности осуществления педагогической деятельности как творческого процесса; определены условия, способствующие развитию творчества учителя. Вопросам профессиональной компетентности учителя и исследованию ее составляющих посвящены работы И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. В. Хуторского и др.

Вместе с тем недостаточно изученными остаются вопросы, связанные с проблемой определения и обоснования условий формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации. На наш взгляд, одним из таких условий является разработка и реализация структурно-функциональной модели формирования методической компетентности в системе повышения квалификации.

Метод моделирования, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике и включает в себя построение, анализ, изучение объекта. Данный метод является интегративным, так как позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть сочетать в ходе изучения педагогического объекта

эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций [3].

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В. Г. Афанасьева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, И. Б. Новика, В. А. Штоффа и др. Основным понятием данного метода является понятие «модель».

Модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [8].

Наиболее распространенным в педагогике типом модели и наиболее отвечающей задачам нашего исследования является структурно-функциональная модель, в основе которой лежат сущностные связи и отношения между важнейшими компонентами определенной системы.

Структурно-функциональная модель рассматривается исследователями, в первую очередь в социологии (Н. А. Заруба, Б. К. Малиновский, П. А. Сорокин, М. Фуко и др.), в рамках структурного и функционального подходов, задающих принципы исследования социокультурных явлений и процессов (на уровнях общества, социума и культуры, личности, любого социального «объекта» – группы, общности, института, организации) как системно-организованной структурной целостности, в которой каждый элемент имеет определенное функциональное значение (функцию внутри этой целостности). В науке структурный подход акцентирует аспект структуры (целостность взаимосвязанных элементов, процессы воспроизводства), а функциональный – аспект организации (принципы соотношения и функционирования) элементов как системы в целом.

При разработке модели нами учитывались следующие методологические положения процесса моделирования [8]:

- модель объективно отражает тот или иной процесс или явление (внешний вид);
- богатство содержания изучаемого явления (процесса) представляется в существенных признаках, компонентах, отношениях;
- в модели основное звено составляют

противоречия (сущность явления или процесса).

Моделирование в педагогике осложняется рядом факторов. Они связаны, во-первых, с многофакторностью социальных явлений и процессов; во-вторых, с наличием субъективного фактора, в силу чего модели, как правило, носят не детерминированный, а стохастический характер; в-третьих, с тем, что факторы и условия, определяющие социальные явления, обычно складываются из качественных признаков, которые труднее поддаются количественному описанию, чем это имеет место в естественных процессах.

Разработанная в ходе нашего исследования структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации позволяет выделить в образовательном пространстве взаимосвязанные компоненты: цель, задачи, принципы, функции, формы и методы, критерии и показатели, уровни и этапы сформированности методической компетентности педагогов (рис. 1). Следует отметить, что данная система принципов является открытой, она может уточняться, изменяться в соответствии с изменением целей образовательной деятельности.

Центральным понятием для структурно-функциональной модели является понятие функции (от латинского *functio* – исполнение, осуществление), которая рассматривается в нашем исследовании как деятельность, обязанность, работа; внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений [7]. На основании компетентностного и деятельностного методологических подходов, опираясь на труды Н. А. Заруба, Л. Г. Лаптева, В. А. Сластёнина и др., мы выделяем следующие функции методической компетентности учителя.

Гностическая функция обеспечивает овладение субъектом методическими знаниями, необходимыми для продуктивного решения методических задач и проблем, встречающихся в практической деятельности.

Прогностическая функция позволяет учителю планировать свою методическую деятельность, прогнозировать и предвидеть ее результаты.

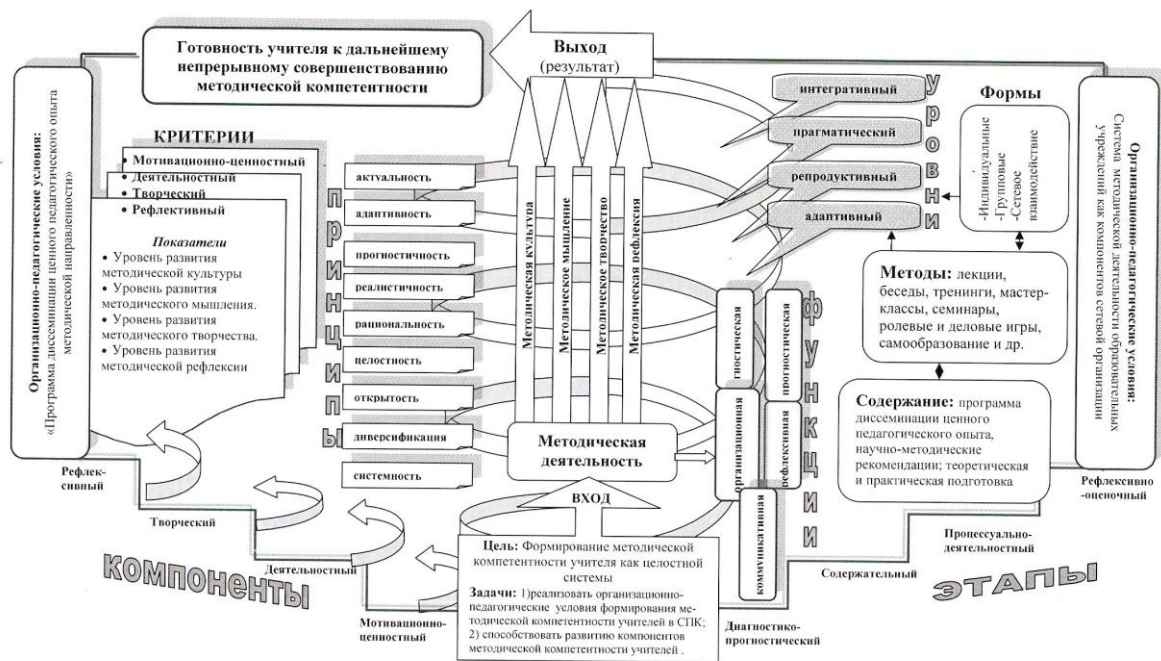


Рис. 1. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации

Организационная функция включает действия, определяющие реализацию в практической методической деятельности поставленных целей и задач, корректировку действий, осуществление саморегуляции.

Коммуникативная функция связана с взаимодействием учителя с субъектами образовательного процесса, с созданием необходимого информационного потока в процессе повышения квалификации с целью формирования методической компетентности.

Рефлексивная функция направляет субъекта на самопознание и познание других, на выработку норм профессионального поведения, осознание оснований собственной методической деятельности.

Выделение структурных компонентов является необходимым условием описания структурно-функциональной модели формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации. На основании проведенного теоретического исследования и с учетом особенностей методической компетентности учителей мы выделяем следующие ее компоненты: мотивационно-ценностный, деятельностный, творческий, рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя профессионально-педагогическую направленность личности (мотивы, цели, потребности, ценностные установки); осознание роли непрерывного процесса формирования методической компетентности, приоритет общечеловеческих, гуманистических ценностей в педагогической деятельности; проявление индивидуальности личности учителя в методической деятельности; предполагает наличие интереса к данному виду профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент в предлагаемой модели отражает особенности конструирования педагогом собственной методической деятельности с учетом целей обучения и воспитания; связан с умением педагога ставить и решать методические задачи преобразования (изменения, развития) и изыскивать новые средства и способы решения этих задач. Деятельностный компонент связан со сферой методических знаний и методических умений педагога, способностью применять знания в новых, изменяющихся условиях.

Творческий компонент отражает степень самостоятельности, инициативности, учителя

при решении методических задач и проблем, встречающихся в его практической деятельности; определяется оригинальностью и нестандартным подходом к выбору способов решения данных задач. Творческий компонент предполагает наличие у педагога способностей, знаний, умений, мотивов, благодаря которым создается методический продукт, отличающийся новизной [6, с. 159].

В структуре методической компетентности нам представляется важным выделение такого компонента, который определял бы уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в профессии и коллективе, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональном общении. Таким компонентом, на наш взгляд, является рефлексивный. Обоснованно апеллировать к этому компоненту нам позволяют исследования В. В. Горшковой, В. П. Зинченко, Г. Н. Ильиной, А. М. Соломатиной, в которых рефлексия рассматривается как одна из основополагающих характеристик профессиональной (в том числе методической) деятельности. Рефлексивный компонент проявляется в умении определять основания методической деятельности; сознательно контролировать результаты методической деятельности и уровень собственного развития. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в развитии, побудителем самопознания, совершенствования профессионального мастерства, формирования методической компетентности.

В целом необходимо подчеркнуть, что представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и достаточно сильно пересекаются. Очевидно, например, что реализация деятельностного компонента в значительной степени невозможна без мотивационно-ценностного или рефлексивного и т.д. Кроме того, каждый из компонентов реализует определенные функции методической компетентности: гностическую, прогностическую и организационную функции обеспечивают деятельностный и мотивационно-ценностный компоненты, рефлексивную и прогностическую – рефлексивный компонент, коммуникативную – творческий и мотивационно-ценностный компоненты.

Структура методической компетентности предполагает процесс изменения ее в движении

от одного уровня к другому. Логика исследования позволяет нам использовать шкалу уровней оценки, включающую в себя четыре степени градации: адаптивный, репродуктивный, прагматический, интегративный.

Первый уровень – адаптивный (низкий) – характеризуется знанием преподаваемой дисциплины (академические знания), при этом знания основ профессиональной педагогики и методики носят поверхностный характер. Методическая компетентность сводится к теоретическим знаниям, опыт профессиональной деятельности недостаточен и не анализируется. Деятельность педагога строится по алгоритму, творчество практически не проявляется.

Второй уровень – репродуктивный (средний) – характеризуется проявлением тенденции к устойчивому ценностному отношению к педагогической деятельности, более высоко оценивается и признается роль психолого-педагогических знаний, проявляется стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, отмечается более высокая степень удовлетворенности педагогической деятельностью. Более успешно решаются не только организационно-деятельностные, но и конструктивно-прогностические задачи, предполагающие деятельность по целеполаганию и планированию профессиональных действий, прогнозу их последствий. При этом творческая активность проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных педагогических ситуациях. Способности к продуктивному общению недостаточно сформированы. Осознается необходимость самосовершенствования и саморазвития.

Третий уровень – прагматический (высокий) – характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью и осознанностью путей и способов профессиональной деятельности. В структуре мотивационно-ценностного компонента наблюдаются изменения, свидетельствующие о становлении личности учителя как субъекта собственной педагогической деятельности. На высоком уровне сформированности находится методическое мышление. Высокий уровень методической культуры позволяет внедрять активные методы обучения, современные образовательные технологии, реали-



зующие компетентностный подход. Собственная деятельность отличается постоянным поиском, готовностью передавать свой опыт другим.

Четвертый уровень – интегративный (высший) – отличается высокой степенью результативности педагогической деятельности, мобильностью психолого-педагогических знаний. Методическая компетентность учителей приобретает целостный, завершённый характер. В структуре личности сочетаются научные и педагогические интересы. Высокий уровень педагогической рефлексии, творческой самостоятельности и педагогических способностей создает условия для эффективной самореализации в продуктивном педагогическом творчестве. Учитель целенаправленно повышает уровень профессиональной компетентности, охотно делится личным педагогическим опытом, изучает опыт других. Такие учителя, как правило, имеют собственную педагогическую систему с выраженной гуманистической направленностью.

Для выявления и описания уровней сформированности методической компетентности учителей в системе повышения квалификации были определены следующие критерии и показатели: мотивационно-ценностный критерий – стремление к выявлению внутренних потребностей и способностей, наличие мотивов внутреннего саморазвития и самосовершенствования, стремление к самообразованию, ценностное отношение к методической деятельности и т.п. (показатель – уровень сформированности методической культуры); деятельностный критерий – владение учителем способами переноса методических знаний в практическую деятельность, в новые условия, готовность учителя действовать в ситуации «неопределенности» и др. (показатель – уровень сформированности методического мышления); творческий крите-

рий – наличие у учителя индивидуального стиля деятельности, владение учителем приемами проектирования собственной системы работы на основе ценного педагогического опыта и др. (показатель – уровень сформированности методического творчества); рефлексивный критерий – умение учителя оценивать, анализировать, рефлексировать, контролировать и регулировать свою деятельность и деятельность других и др. (показатель – уровень сформированности методической рефлексии).

При определении критериев сформированности методической компетентности учителей нами учтены следующие требования к критериям:

- раскрытие критериев происходит через совокупность показателей и уровней их проявления, на основании которых можно судить о степени выраженности этих показателей (сами качества неизмеримы, но можно говорить об измерении проявления этих качеств); необходимо фиксирование соответствия, взаимосвязи, взаимозависимости качественной определённости состояния предметов, явлений или понятий;

- критерии должны отражать динамику процесса, предмета, явления во времени;

- должна быть определённость показателей и уровней их проявления;

- важным условием является измеримость показателей.

С учетом выявленных критериев и показателей сформированности методической компетентности нами описаны поуровневые характеристики сформированности данной компетентности учителей в системе повышения квалификации (табл. 1).

Таблица 1

Уровни проявления критериев методической компетентности учителя

Адаптивный (низкий) уровень	Репродуктивный (средний) уровень	Прагматический (высокий) уровень	Интегративный (высший) уровень
<b>Мотивационно-ценностный критерий</b>			
Показатель: уровень сформированности методической культуры			
Ценностное отношение к методической деятельности выражено слабо или не	Ценностное отношение к методической деятельности выражено не ярко;	Ценностное отношение к методической деятельности выражено;	Ценностное отношение к методической деятельности ярко выражено;

выражено; интерес к собственной личности как профессионалу, а также к другим людям и к событиям выражен слабо; в низкой степени готов дальнейшему профессиональному росту; внутренние мотивы к деятельности реальной побудительной силой не обладают.	интерес к проявлению собственной личности как профессионала, а также к другим людям и событиям носит непостоянный характер; в средней степени готов дальнейшему профессиональному росту; проявляются признаки внутренней мотивации к методической деятельности.	наблюдаются изменения, свидетельствующие о становлении личности учителя как субъекта собственной деятельности; выражает готовность дальнейшему профессиональному росту; в наличии признаки внутренней мотивации к методической деятельности.	осознает важность и значимость проявления собственной личности как профессионала, а также значимость других людей и происходящих событий; в высшей степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту; ярко выраженная внутренняя мотивация к методической деятельности.
<b>Деятельностный критерий</b>			
Показатель: уровень сформированности методического мышления			
Слабо развиты интеллектуальные умения; знания основ профессиональной педагогики и методики носят поверхностный характер; педагог производит действие по образцу с помощью других; испытывает сильные затруднения в решении методических задач и проблем; не в состоянии самостоятельно моделировать собственную методическую деятельность.	На недостаточном уровне развиты интеллектуальные умения; педагог владеет определенными знаниями основ профессиональной педагогики и методики; производит действие по образцу с помощью или без других; затрудняется в решении методических задач и проблем; затрудняется самостоятельно моделировать собственную методическую деятельность.	На достаточном уровне развиты интеллектуальные умения; педагог владеет осознанными знаниями основ профессиональной педагогики и методики; самостоятельно действует, но не всегда может перенести известные ему способы действия в новые ситуации; правильно решает методические задачи и проблемы, иногда прибегая к помощи других; проявляет самостоятельность при моделировании собственной методической деятельности.	На высоком уровне развиты интеллектуальные умения; педагог владеет полными, системными, осознанными знаниями основ профессиональной педагогики и методики; самостоятельно осуществляет выбор системы действий при решении методических задач и проблем, в том числе ранее не встречавшихся в практическом опыте; осуществляет самостоятельное моделирование собственной методической деятельности.
<b>Творческий критерий</b>			
Показатель: уровень сформированности методического творчества			
Педагог в низкой степени готов к проявлению личной инициативы;	Педагог в средней степени готов к проявлению личной инициативы;	Педагог проявляет личную инициативу и творческую активность в методической	В структуре личности сочетаются научные и педагогические интересы;

<p>творчество в деятельности практически не проявляется; стремление к импровизации отсутствует; нет потребности в профессионально-педагогическом общении.</p>	<p>творческая активность проявляется в рамках воспроизводящей деятельности; проявляются элементы импровизации в методической деятельности; возрастает потребность в профессиональном общении</p>	<p>деятельности; присутствует импровизация и индивидуальный стиль методической деятельности; на достаточно высоком уровне проявляется потребность в профессиональном общении, ярко выражена готовность передавать свой опыт другим.</p>	<p>высокая степень активности инициативности педагога; важное место в деятельности занимают педагогическая импровизация, поиск оригинальных, нестандартных способов решения методических задач; на высшем уровне проявляется потребность в профессиональном общении и готовность передавать свой опыт другим; методическая деятельность строится на собственной педагогической системе с выраженной гуманистической направленностью.</p>
<p><b>Рефлексивный критерий</b> Показатель: уровень сформированности методической рефлексии</p>			
<p>Педагог не владеет способами прогноза, оценки, анализа и регулирования своей методической деятельностью и деятельностью других; отсутствуют умения определять основания методической деятельности; преобладает неадекватная самооценка собственной роли в деятельности.</p>	<p>Педагог не может самостоятельно выбрать способы прогноза, оценки, анализа и регулирования своей методической деятельностью и деятельностью других; недостаточно развито умение определять основания методической деятельности; адекватная самооценка собственной деятельности носит ситуативный характер.</p>	<p>Педагог самостоятельно или при помощи других выбирает способы прогноза, оценки, анализа и регулирования своей методической деятельностью и деятельностью других; может определять основания собственной методической деятельности; адекватная самооценка собственной деятельности позволяет самостоятельно принимать решения.</p>	<p>Педагог с высокой степенью самостоятельности выбирает способы прогноза, оценки, анализа и регулирования своей методической деятельностью и деятельностью других; осознанно определяет основания собственной методической деятельности; адекватная самооценка собственной деятельности создает условия для самореализации в продуктивном методическом творчестве</p>

Реализация структурно-функциональной модели формирования методической компетентности учителей в системе повышения ква-

лификации осуществлялась в четыре этапа. Первый этап – диагностико-прогностический – предполагает выявление

актуального уровня сформированности методической компетентности учителей; формирование потребности ценностных ориентаций и мотивов, направленных на совершенствование методической компетентности в системе повышения квалификации; постановку целей и задач по формированию методической компетентности учителей в системе повышения квалификации; определение индивидуальной траектории формирования и развития методической компетентности учителей в системе повышения квалификации.

Второй этап – содержательный – включает в себя выявление необходимых организационно-педагогических условий формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации, целенаправленное формирование содержания методической компетентности учителей; реализацию индивидуальной траектории формирования и развития методической компетентности учителей в системе повышения квалификации.

Третий этап – процессуально-деятельностный. На данном этапе происходит практическая реализация организационно-педагогических условий формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации, а также компонентов модели (мотивационно-ценностного, деятельностного, творческого, рефлексивного).

Четвертый этап – рефлексивно-оценочный – включает определение критериев и показателей сформированности методической компетентности учителей; выделение на основе критериев уровней сформированности методической компетентности учителей; осуществление итогового анализа реализации модели формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации; коррекцию методической деятельности через соотношение объективных требований к профессиональной деятельности с личностным развитием педагога.

В целом следует отметить, что методическая компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в высшем или начальном профессиональном учебном заведении следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) методической компетентно-

сти, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления методической компетентности, прежде всего, высших ее составляющих. На основе анализа научно-педагогической литературы мы определили следующие слагаемые методической компетентности: методическое мышление, методическая культура, методическое творчество и методическая рефлексия. Сочетание у учителя этих составляющих позволяет полагать, что педагог ориентируется в изменениях, которые происходят в настоящее время в общем образовании, способен продуктивно решать методические задачи, встречающиеся в практической деятельности, способен создавать новые инновационные методические продукты, которые необходимы и, возможно, будут востребованы педагогической практикой.

#### Литература

1. Бабанский, Ю. К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : ИПМО, 1995. – 210 с.
3. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
4. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие / В. И. Загвязинский. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
5. Заруба, Н. А. Концептуальные основы социологии управления адаптивной школой [Текст] : монография / Н. А. Заруба, Е. В. Руденский. – Кемерово : изд-во КРИПКИПРО, 2002. – 240 с.
6. Морева, Н. А. Основы педагогического мастерства [Текст] : учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2006. – 320 с.
7. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Проханов. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.
8. Штофф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В. А. Штофф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 301 с.

УДК 378.091.398

ББК 75.58

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Горовая О. А.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования дистанционной формы обучения в системе профессионального образования. Раскрывается понятие «дистанционное образование», рассматривается отличие дистанционного обучения от очного. Определены особенности обучения взрослых людей, в частности специфика взрослых, работающих в системе образования.

*Article is devoted a problem of use of a remote mode of study in vocational training system. The concept remote training reveals, difference of remote training from the internal is considered. Features of training of adult people, in particular specificity of the adults working in an education system are defined.*

**Ключевые слова:** дистанционная форма обучения, дистанционное образование, образование взрослых, принципы образования взрослых.

*A remote mode of study, remote formation, formation of adults, principles of formation of adults.*

Основными целями образования на современном этапе становятся общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию как «умение учиться». Реализовать их позволяет универсализация содержания общего образования. В связи с этим приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной и новой задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин.

Важную роль в формировании у младших

школьников универсальных учебных действий до уровня обобщенного способа организации учебной деятельности играет учитель. От того насколько он готов и способен организовать свою деятельность и деятельность учащихся в соответствии с требованиями, которые выдвигают государство, общество, личность, зависит качественно новый результат школьного образования.

Насколько успешно будет проходить вхождение работников образования в систему ценностей современного образования, принятие ими идеологии стандарта, осмысление его сущности, структуры, содержания, играет система повышения квалификации. Ее основными задачами следует назвать те, которые напрямую выходят на идею целостного саморазвития личности профессионала, ее творческой самореализации, удовлетворение личностных интересов и потребностей обучающихся как субъектов культуры, исторического процесса, жизненного опыта, жизнотворчества. Именно поэтому, при организации образовательного процесса в учреждениях дополнительного профессионального образования используются самые современные формы и методы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

В последнее время широкое распространение находит дистанционная форма обучения, которая позволяет учителю без отрыва от работы повысить свою квалификацию. Данная форма позволяет преодолеть расстояние, дистанцию и охватить большую часть территорий различными программами обучения.

Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной сре-

ды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.).

«От традиционной очной формы обучения дистанционная (заочная) выгодно отличается наличием современных технических средств, систем коммуникации, возможностью сравнительно быстро получать необходимые учебные материалы, взаимодействием с преподавателем и консультантом в режиме реального времени» [5]. Дистанционная форма позволяет обеспечить обучающегося учебными материалами как на бумажных, так и на электронных носителях, а также предоставить необходимую информацию в аудио- и видеоформатах, что позволяет сделать процесс обучения интерактивным. Использование Интернет и спутникового телевидения в дистанционном обучении делает доступными информационно-справочные материалы для пользователя, находящегося в любой точке страны. Становятся доступными большинству слушателей, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования, видеоконференции, защита проектных, курсовых, выпускных работ, а также итоговые зачеты и экзамены.

В. И. Нефедова, выделяет следующие характерные черты дистанционного обучения:

1. Гибкость: обучаемые по системе дистанционного образования (СДО) в основном не посещают регулярных занятий в виде лекций и семинаров, а работают в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе. Обучаемый имеет возможность на организацию своего обучения в необходимом временном ритме, необходимом ему для освоения предмета и получения необходимых зачетов по выбранным курсам.

2. Модульность: в основу программ дистанционного образования положен модульный принцип. Каждый отдельный курс создает целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых курсов-модулей формировать учебную программу, отвечающую индивидуальным или групповым потребностям.

3. Экономическая эффективность: средняя оценка мировых образовательных систем показывает, что дистанционное образование обходится на 50 % дешевле традиционных форм

образования. Опыт отечественных негосударственных центров дистанционного образования показывает, что их затраты на подготовку специалиста составляют примерно 60 % от затрат на подготовку специалистов по дневной форме. Относительно низкая себестоимость обучения обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации содержания, ориентированности технологий дистанционного обучения на большое количество обучающихся, а также за счет более эффективного использования существующих учебных площадей и технических средств, например, в выходные дни.

4. Новая роль преподавателя: на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректирование преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и др. Он управляет учебными группами взаимоподдержки, помогает обучаемым в их профессиональном самоопределении. Асинхронное, как правило, взаимодействие обучаемых и преподавателя в системе дистанционного образования (СДО) предполагает обмен сообщениями путем их взаимной посылки по адресам корреспондентов. Это позволяет анализировать поступающую информацию и отвечать на нее в удобное для корреспондентов время. Методами асинхронного взаимодействия являются электронная голосовая почта или электронные компьютерные сети.

5. Специализированный контроль качества образования: в качестве форм контроля в дистанционном образовании используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, экстернат, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы. Следует особо подчеркнуть, что решение проблемы контроля качества дистанционного образования, его соответствия образовательным стандартам имеет принципиальное значение для успеха всей системы образования. От успешности ее решения зависит академическое признание курсов дистанционного образования, возможность зачета их прохождения традиционными учебными заведениями. Поэтому для осуществления контроля в СДО должна быть создана единая сис-

тема государственного тестирования.

6. Использование специализированных технологий и средств обучения: технология дистанционного обучения – это совокупность методов, форм и средств взаимодействия с человеком в процессе самостоятельного, но контролируемого освоения им определенного массива знаний. Обучающая технология строится на фундаменте определенного содержания и должна соответствовать требованиям его представления. Содержание предлагаемого к освоению знания аккумулируется в специальных курсах и модулях, предназначенных для дистанционного курса и основанных на имеющихся в стране образовательных стандартах, а также в банках данных и знаний, библиотеках видеосюжетов и т.д.

7. Опора на современные средства передачи образовательной информации: центральным звеном системы дистанционного образования

являются средства телекоммуникации и их транспортная основа. Они используются для обеспечения образовательных процессов:

- необходимыми учебными и учебно-методическими материалами;
- обратной связью между преподавателем и обучаемым
- обменом управленческой информацией внутри системы дистанционного образования;
- выходом в международные информационные сети.

В мировой практике принято выделять шесть моделей на которых базируется дистанционное обучение. На их основе В.И. Нефедова предлагает выделить характерные отличия дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования (табл.).

Таблица 1

Отличия дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования

Модели	Характерные отличия	
	Для школьной и студенческой среды	Для системы повышения квалификации работников образования
Модель 1	Обучение по типу экстерната. Ориентировано на школьные и вузовские требования. Предназначено для обучающихся, которые по каким-либо причинам не могут посещать очные учебные заведения. Эта модель является фактически заочной формой обучения экстернатом.	Повышение квалификации в форме экстерната. В основе должны лежать требования к постдипломному образованию как основному этапу непрерывного образования взрослого человека. Обучение предназначено для работников образования, которые по производственным или по личностным причинам не имеют возможности включиться в очную форму обучения.
Модель 2	Университетское обучение. Система обучения базируется на ресурсах одного образовательного учреждения и организована на расстоянии с использованием информационных технологий. Учебный материал передается на печатных носителях информации, аудио- и видеокассетах, CD-дисках или через телекоммуникационные технологии.	Повышение квалификации на базе одного из учреждений постдипломного образования. Обучение построено на основе образовательных ресурсов, разработанных в отдельном учреждении. Образовательные ресурсы доступны на страницах сайта (образовательного портала) этого учреждения или передаются в учебно-методических комплексах, видеокассетах, CD-дисках.

Модель 3	Обучение, основанное на сотрудничестве нескольких учебных заведений. Его предназначение в предоставлении возможности получить образование по выбранному направлению на базе любого образовательного учреждения. В любом учреждении обучение ведется по единой образовательной программе, разработанной в результате сотрудничества нескольких образовательных организаций.	Обучение взрослых на основе региональных (федеральных) ресурсов. В рамках развития единой информационной образовательной среды формируется банк образовательных ресурсов, доступный обучающемуся через образовательный портал. В процессе обучения взрослый человек осознано выбирает не только уровень образовательных ресурсов, но и кадры, управляющие их реализацией.
Модель 4	Обучение в специализированных образовательных учреждениях. В компетенцию образовательного учреждения входит не только разработка мультимедийных образовательных курсов, но и оценка знаний обучаемых по определенным специализированным профилям (например, инженерные специальности). Головной университет объединяет телекоммуникационной сетью несколько образовательных учреждений (колледжей) и осуществляет координацию учебного процесса.	Постдипломное образование в ИПКРО и других учреждениях ведется под общим руководством академии. Формирование образовательных ресурсов с контролирующими функциями для дистанционных форм обучения ведется на основе единых требований, разработанных головным образовательным учреждением. Образовательные ресурсы предназначены для разных уровней обучения по актуальным проблемам и направлениям, ориентированным на все категории работников системы образования: от учителя и руководителя ОУ до организаторов постдипломного образования.
Модель 5	Автономные обучающие системы. Обучение предполагает основу на централизованные телевизионные или радиопрограммы, CD-диски и дополнительные печатные пособия по определенному предмету образования. Образовательные программы основаны на самообразовательной подготовке.	Автономное образование взрослых имеет сетевой подход к распространению образовательных ресурсов через доступные каналы средств массовой информации (телевидение, радио, газеты, сборники и журналы). Предполагает основу на самообразование.
Модель 6	Неформальное, интегрированное обучение на основе мультимедийных программ. Программы ориентированы на самообразование взрослых людей, не получивших школьного образования в свое время.	Неформальное обучение взрослых как гибкая и разнообразная по организации и формам система обучения, ориентированная на конкретные потребности и интересы обучаемых.

Все эти модели органично объединили в себе традиционные средства и средства информационных технологий: телевидение, видеозапись, печатные учебно-методические комплексы (пособия), компьютерные телекоммуника-

ции и пр.

В качестве основного параметра при оценке эффективности дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров выделяют уровень мотивации учи-



телей на разных этапах обучения и уровень овладения педагогическими технологиями. Уровень мотивации можно определить с помощью разнообразных форм диагностических процедур, а также анализа самооценки учителей, их письменных отчетов, материалов дискуссий в рамках телеконференций, дистанционных семинаров и форумов.

Важным отличием дистанционного обучения от очного состоит в том, что при дистанционной форме обучения от слушателя требуется большая доля самостоятельности, ответственности и организованности. Самостоятельным занятиям слушателей отводится основная часть часов того или иного курса. При дистанционной форме обучения слушатель должен проявлять большую активность. Практика показала, что некоторым слушателям зачастую проще по привычке доехать до места проведения обычных курсов под руководством преподавателя, чем заставить себя организовать регулярные самостоятельные занятия: подготовить рабочее место, поставить себе учебную задачу, выполнить намеченные упражнения, самостоятельно разобраться с возникающими трудностями.

Опыт показывает, что в начале дистанционных курсов у многих слушателей доминирует мнение, что в дистанционном режиме учиться значительно проще и комфортнее (появляется возможность свободно планировать свое время, не нужно тратить время на дорогу). Однако ближе к окончанию курсов слушатели убеждались, что дистанционное обучение требует от них достаточно серьезного напряжения сил.

При разработке дистанционных курсов в системе повышения квалификации необходимо учитывать особенности обучения взрослых людей, в частности специфику взрослых, работающих в системе образования или включенных в постдипломное образование.

Как показали научные исследования, взрослого человека необходимо рассматривать, в первую очередь, как субъекта и объекта постдипломного образования. Человек считается взрослым, если он ведет себя в жизни осознанно и ответственно, а также профессионально занимается определенным делом.

У взрослого сформированы физиологиче-

ские и психологические функции (особенно мышление и эмоционально-волевая сфера), он отличается высоким уровнем самосознания, независимостью в материальном, юридическом, морально-нравственных отношениях. Взрослый человек отличается тем, что у него накоплен большой объем жизненного опыта (бытовой, профессиональный и социальный). Каждому взрослому человеку в жизни пришлось неоднократно переживать состояние, именуемое в теории «кризисом профессиональной самоидентификации». И только образование действительно является фактором профессиональной социализации. Причем образование, «инициированное самой личностью, осознанное как жизненная потребность» [4, с. 132].

Рассматривая проблемы, связанные с образованием взрослых, следует учитывать «видение образования как общественного явления». Такой подход продиктован самой позицией взрослых. Для взрослых образование по своей сути «...эkleктично, а образовательные проекты разнообразны и не сводимы к строго очерченным дисциплинам» [4, с. 185], поэтому образовательные потребности строятся относительно интересов каждого взрослого. В поиске подхода, адекватного особенностям позиции взрослых людей в системе образования, ученые связывают с определением прежде всего социализации.

В образовании взрослых важным условием является то, что приобретенные знания и умения должны обеспечивать высокий уровень компетентности обучаемого и быть признанными документально.

Необходимым условием организации обучения взрослых становится андрагогический подход. Одним из них является формирование учебных групп, в которых обучаемый будет комфортно и продуктивно заниматься. Например, в ходе совместной мобилизации членов группы при решении единой проблемы, поставленной перед всеми обучаемыми, налаживаются взаимоотношения, а также намечаются компаньоны для профессионального сотрудничества в будущем. Взрослый человек должен иметь доступ как к открытым формам занятий, на которых присутствие не контролируется

преподавателем, так и к закрытым формам занятий, в рамках которых обучение проходит в стабильных группах.

Опираясь на исследования в области образования взрослых, С. И. Змеев сформулировал основополагающие посылки андрагогики [3, с. 79]:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый).

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и в определенной мере коррекции.

Для усиления потенциала социализации образования взрослого человека необходимо переходить к качественному анализу образования: уточнить цели с учетом изменений в мире, рассмотреть ожидаемые от образования результаты, определить и дать характеристику приемлемым в современной ситуации образовательным технологиям. У взрослого человека должно быть сформировано позитивное мировосприятие быстро меняющейся социальной среды, восприятие ее «как пространства созидания и творческой самореализации». Он должен быть готов к моделированию и проектированию вариантов своего личностного, профес-

сионального развития в логике согласования с потребностями и перспективами непрерывно развивающегося мира.

Важным условием для успешного образования педагогических работников в системе повышения квалификации является использование существующих в обществе средств коммуникации, которые обеспечивают их информационную деятельность (деятельность, неразрывно связанную с переработкой знаний). Это ресурсы и библиотеки, и глобальной Сети, и других источников информации.

Таким образом, основой дистанционных курсов в системе повышения квалификации работников образования могут быть принципы образования взрослых, предложенные Е. В. Бондаревской: природосообразность; культуросообразность; индивидуально-личностный подход; личностно-смысловая направленность образования. Как полагает Е. В. Бондаревская, они будут способствовать реализации важных задач образования: найти человека в человеке и заложить в него механизмы самоопределения, самореализации, саморазвития, саморегуляции, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогического и безопасного взаимодействия с людьми, природой, культурой, цивилизацией [1, с. 79]. Как известно только самоизменяющаяся личность учителя, личность способная к самоорганизации, саморазвитию, саморегуляции, способна оказать влияние на развитие личности ребенка (ее когнитивной, эмоциональной сферы, нравственности).

### Литература

1. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. – 357 с.

2. Дистанционное обучение [Текст]: учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 389 с.

3. Змеев, С. И. Основы андрагогики [Текст]: учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев – М. : Флинта : Наука, 1999. – 278 с.

4. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики (Мо-

нографическая серия: научный редактор – директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В. И. Подобед) [Текст] в 4 т. Том 2. Социологические и культурологические аспекты развития образования взрослых / под ред. С. Г. Вершловского. Книга 1. Социологические проблемы образования взрослых / под ред. С. Г. Вершловского. –

СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 470 с.

5. Педагогика профессионального образования [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е. П. Белозерцева, А. Д. Гонеева, А. Г. Пашков и др. ; под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 368 с.



ления) и по характеристикам внимания, высокий уровень способности воображения, представления, фантазирования [3, с. 160].

Рассматривая необходимые личностные (индивидуально-психологические) качества учителя начальной школы, И. А. Зимняя отмечает, что к ним в первую очередь могут быть отнесены: адекватность самооценки и уровня притязаний; определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность учителя; целенаправленность; эмпатийность.

В общечеловеческом смысле это должен быть расположенный к людям (детям), сердечный, гуманный, внимательный и искренний человек, который имеет в виду их социальную незащищенность и может видеть себя в детях, встать на их позицию.

Характеризуя статусно-позиционные качества учителя начальной школы И. А. Зимняя говорит о важности пластичности и легкости смены учителем социальных ролей, готовности принять позицию ребенка. Учитель должен проявлять уважительное, заинтересованное отношение к тем ценностям, которые составляют содержание позиции ребенка, каким бы оно простым или неинтересным ни показалось [3, с. 161].

Вслед за И. А. Зимней, мы считаем, что, работая именно с младшими школьниками, учитель начальной школы должен свободно владеть учебным предметом. Так учитель иностранного языка в начальной школе должен обладать высокой языковой культурой, многообразием, отточенностью и вариативностью языковых форм выражения мысли, в совершенстве владеть методическими приемами обучения, знать особенности организации и управления игровыми методами обучения [3, с. 164].

Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, необходимых сегодня любым специалистам. В контексте преподавания иностранного языка они приобретают особое значение.

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в по-

ликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению климата нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовность жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не владеет, грозит изоляция от общества. К этой группе общения относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их силы и слабости, способность критического отношения к распространяемым по каналам СМИ и Интернет информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни [4].

Кроме того, Ж. Л. Витлин считает, что преподаватель этого предмета должен быть:

1. Знатком не только в области методики преподавания иностранного языка, но и в области культуры одной или нескольких зарубежных стран, народы которых говорят на том или ином языке, изучаемом учениками.

2. Учитель этого предмета должен в учебном процессе выполнять функции носителя не только отечественной, но и зарубежной культуры, показывать учащимся различные аспекты культуры других стран, содействовать их осмыслению и приобщению к ценным сторонам этой культуры.

3. Являясь носителем культуры страны изучаемого языка, учитель этого предмета должен, в частности, владеть принятыми в стране нормами поведения, т.е. он должен не только знать иностранный язык, но и владеть культурой речи на этом языке, выражающейся в культуре речевого поведения, в богатстве, точности и выразительности речи, в соблюдении речевого этикета [1, с. 51].

По мнению В. Д. Шадрикова, начальное обучение иностранному языку призвано решить такую задачу, как развитие у учеников основ коммуникативной компетенции. Последняя, являясь сложным интегративным целым,

предполагает наличие у школьников не только практических умений, но и определенных качеств личности: общительности, раскованности, желания вступить в контакт, умения взаимодействовать в коллективе и т.д. В. Д. Шадриков говорит, что «речь идет не о том, чтобы обеспечить детям развитие в ущерб знаниям, а о том, чтобы способ усвоения знаний был специально направлен на развитие. А для этого важно, чтобы ребенок был главным действующим лицом на уроке, чувствовал себя свободно и комфортно, принимая активное участие в обсуждении темы урока, выстраивая его сюжет» [2, с. 71].

Е. И. Негнивицкая утверждает, что «использование игры как способа обучения устной речи в начальной школе позволяет учителю иностранного языка формулировать такие речевые задачи, в которых есть и мотив, и цель речевого действия и которые диктуют употребление необходимых образцов общения» [2, с. 76]. Использование различных игр (включая разгадывание загадок, кроссвордов, инсценирование песен, стихов, сказок и др.) обеспечивает постоянный интерес детей к иноязычной речевой деятельности, к предмету «иностранному языку» и позволяет подчинить процесс овладения иноязычным материалом решению внеязыковых задач общения. При этом важно не только, как говорит ученик на иностранном языке, но и что он говорит, имеет ли высказываемая или воспроизводимая на слух им информация для него личную значимость.

Ш. А. Амонашвили отмечает, что «отличительной особенностью общения на иностранном языке в начальной школе должна быть взаимная гуманистическая установка между учителем иностранного языка и учениками, стремление к соучастию, принятию друг друга. Во многом это определяется стилем поведения учителя иностранного языка в начальной школе. Авторитарный стиль не только разрушает атмосферу взаимного доверия, но и «убивает» интерес. Основной двигатель изучения языка для детей – радость познания, чувство комфорта и положительные эмоции. Поэтому учителю иностранного языка в начальной школе следует отказаться от назидательного и «обучающего» тона, необходимо стать речевым партнером детей, помощником и организатором общения. Учитель сам должен быть раскован, толерантен (терпим к другим суждениям, идеям, ошибкам),

уметь сопереживать и восхищаться» [2, с. 72]. Ученый подчеркивает важность того, «каким голосом произносятся слова, фразы и какое при этом выражение лица. Безусловно, голос учителя иностранного языка, работающего с младшими школьниками, должен быть добрым, располагающим к общению, а выражение лица соответствовать тону, который может быть интригующим, заговорщицким и доверительным, серьезным, деловым и т.д. Главные педагогические средства – улыбка и ласковый взгляд, доброе отношение к каждому ученику» [2, с. 73].

И. Л. Бим настаивает на том, что «комфортность общения зависит, кроме того, и от того, как учитель иностранного языка в начальной школе реагирует на ошибки детей. Маленькому ученику нужна вера в его способности и радость за его успехи. Он нуждается в помощи учителя и его положительной оценке. Исправлять ошибки нужно очень деликатно, не обидно для ребенка, например, вежливым переспросом, уточнением, подсказкой» [2, с. 73]. И. Л. Бим считает, что «исправление ошибок нарушает коммуникацию. Устные ответы школьников должны быть нацелены в первую очередь на взаимопонимание с окружающими и не являться объектом преимущественного контроля сформированности их языковой компетенции» [2, с. 73].

М. Н. Вятютнев полагает: «Главное, чтобы ученик, вступая в общение на изучаемом языке, не испытывал страха сделать ошибку и стремился всеми имеющимися в его распоряжении средствами реализовать то или иное коммуникативное намерение. Считается, что ошибки – это средство и условие успешного овладения коммуникативной компетенцией. Их наличие не свидетельствует о неуспехе, наоборот, они доказывают, что учебный процесс проходит нормально, учащиеся принимают в нем активное участие» [2, с. 73].

Таким образом, приоритетным в начальной школе является воспитательный и развивающий аспект обучения предмету. Иностранный язык вводит учащихся в мир другой культуры, ориентирует их на формирование навыка и умения самостоятельно решать простейшие коммуникативно-познавательные задачи в процессе говорения, чтения и письма, формирует такие качества личности, как инициативность, умение работать в коллективе, умение защищать свою точку

зрения и устойчивый интерес к изучению предмета [4]. Поэтому, говоря об основных требованиях к учителю иностранного языка в начальной школе, можно сделать вывод о том, что такой учитель:

– должен способствовать более раннему приобщению младших школьников к новому для них пространству в том возрасте, когда дети ещё не испытывают психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения; формировать у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению;

– учитель иностранного языка в начальной школе должен сформировать элементарные коммуникативные умения в говорении, аудировании, чтении и письме с учётом речевых возможностей и потребностей младших школьников;

– ознакомить младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным песенным, стихотворным и сказочным фольклором и с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом иностранном языке;

– приобщить детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счёт расширения спектра проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения; формировать представления о наиболее общих особенностях речевого взаимодействия на родном и иностранном языках, об отвечающих интересам младших школьников правах и обычаях стран изучаемого языка;

– формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, наблюдаемые в родном и иностранном языках, развивая этим интеллектуальные, речевые и познавательные способности учащихся [4].

Таким образом, вслед за Ш. А. Амонашвили, И. Л. Бим, И. А. Зимней, В. А. Сластениным и др., можно сделать вывод о том, что учителя иностранного языка в начальной школе как субъекта педагогической деятельности в целом характеризуют: целеположение, активность, саморегулятивность; педагогическое самосознание как специфический для субъектой деятельности образ мира; индивидуально-психологические свойства, определяющие его соответствие педагогической деятельности; структура педагогических способностей; педагогическая направленность, адекватность самооценки, уровня притязаний; эмпатия [3, с. 164]. Для учителя начальных классов требуется реализация всех педаго-

гических умений, основанных на академических, дидактических, организаторских способностях учителя, которые должны проявляться в таких его педагогических функциях, как информационная, организационная, контрольная и т.п. Внешнеповеденчески учитель иностранного языка в начальной школе должен быть образцом для подражания, располагать к себе детей воспитанностью, образованностью, компетентностью, культурой поведения, общения [3, с. 164]. Учитель иностранного языка в начальной школе должен помнить о том, что в основе обучения детей лежит игра, которая по выражению И. А. Зимней, является психологическим оправданием для перехода на новый язык обучения [2, с. 75]. В центре обучения – ребенок, который является главным субъектом учебного процесса. При организации общения и взаимодействия детей, учителю иностранного языка в начальной школе необходимо создать благоприятную атмосферу в классе и чувство комфорта у каждого ребенка.

### Литература

1. Витлин, Ж. Л. Развитие общей и профессиональной культуры учителей иностранного языка [Текст] / Ж. Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 6. – С. 50-53.
2. Головачева, Т. С. Иностранные языки для общеобразовательных учебных заведений. Начальная школа [Текст] : программно-методические материалы / Т. С. Головачева – 2-е изд. – М. : Дрофа, 1999. – 160 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 480 с.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42. // <http://www.orenipk.ru/seminar/simnja.htm>.
5. Кокорина, Л. А. Раннее обучение иностранным языкам в начальной школе [Электронный ресурс] / Л. А. Кокорина, А. Л. Ищенко // <http://festival.1september.ru/articles/415959/>.

## Современная школа

УДК 373.3  
ББК 74.20

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ОБНОВЛЕННОМ СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

Скрипова Н. Е.

*Аннотация.* В статье рассматриваются теоретические основы модернизации сельской начальной школы. Исследуется проблема организации пространственных сетей учреждений социально-культурной сферы села, даётся анализ наиболее эффективной модели для сельской малокомплектной начальной школы – модели «базовая школа».

*The theoretical bases of modernization of a rural elementary school are given in this article, problem of organization of networks in establishments of social-cultural sphere of village are researched, the analysis of the most effective model for rural elementary school – model "base school" is also given here.*

**Ключевые слова:** модернизация, реструктуризация, сельская малокомплектная начальная школа, развитие сети образовательных учреждений, вариативные модели, базовая школа, филиалы.

*Modernization, restructuring, a rural elementary school, development of a network of educational institutions, different models, base school, branches.*

Современные политико-правовые документы (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы, Приоритетный национальный проект «Образование», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Проект национальной образовательной инициативы «Наша новая школа») устанавливают, определяют основания и стратегические векторы развития сельской школы.

Сельская местность Челябинского региона

отличается многообразием сложившихся форм расселения (деревня, село, посёлок, районный центр). Более 54 % из всех образовательных учреждений составляют сельские. На основании статистических данных в демографическом развитии села Челябинской области появились только лишь отдельные позитивные тенденции (увеличение рождаемости в больших сельских населённых пунктах, преимущественно, в районных центрах), а в основном, по-прежнему, можно говорить о тенденции сокращения наполняемости классов и школ, превращения сельской школы в малокомплектную. Анализ поселенческой структуры региона также показывает, что особым риском подвергается именно малокомплектная начальная школа.

Комплексные характеристики сельской малокомплектной начальной школы определяют её устойчивость, уникальность, обуславливают её внутреннюю противоречивость и объясняют трудноразрешимость проблем её модернизации [3; 5; 6]. Конечно же, в большинстве случаев отдельная сельская малокомплектная начальная школа не обладает соответствующими ресурсами (кадровыми, материальными, финансовыми и другие), учебно-методическим обеспечением и не в состоянии в полной мере предоставить качественные образовательные услуги в традиционных формах организации учебного процесса.

В связи с этим хотелось бы обозначить направления исследования: роль и возможности базовой сельской школы как ресурсного центра по обеспечению доступности качественного образования обучающихся сельских малокомплектных начальных школ через организацию сетевого взаимодействия образовательных уч-



реждений, объединении их ресурсов и образовательного потенциала.

Для наиболее полного понимания данной проблемы рассмотрим историю её возникновения. Развитие сети общеобразовательных учреждений – одно из направлений региональных комплексных проектов модернизации образования, реализуемых в рамках Приоритетного национального проекта «Образование» в 2007-2009 годах.

Развитие сети школ нацелено на обеспечение доступности качественного образования детей вне зависимости от места проживания за счет создания интегрированных образовательных ресурсов территории, кооперации и специализации, внедрения вариативных моделей образовательных учреждений; обеспечение условий в образовательных учреждениях, полностью отвечающих современным требованиям, до 70 % [5]. То есть в современных условиях качество образования обеспечивается не отдельной школой, а сетью образовательных учреждений, основанной на сетевом партнёрстве и межведомственном взаимодействии различных секторов социальной сферы села.

Следовательно, необходимость развития сети сельских учреждений образования в новых условиях связана с необходимостью сделать качественное образование доступным при эффективном использовании ресурсов, что требует:

- полноты предоставляемых сетью школ образовательных услуг с учётом их территориальной доступности;

- создания условий, способствующих разнообразию и адекватности образовательных услуг потребностям учащихся разного возраста;

- рационализации использования ресурсов сети школ на базе их кооперации и интеграции, в том числе с дополнительным и профессиональным образованием и организациями социально-культурной сферы [1].

На основании вышеизложенного, можно обозначить приоритеты развития сети школ, обеспечивающих условия для получения качественного образования независимо от места жительства, к которым можно отнести следующие:

- реализация новых требований к состоянию сети образовательных школ, которые

должны обеспечить психофизическую безопасность учащихся и комфортность условий образовательного процесса;

- повышение доли школьников, обучающихся в школах, полностью отвечающих современным требованиям к условиям образовательного процесса, до 70 %;

- создание для учащихся старшей ступени возможности выбирать профиль обучения, обеспеченный необходимым оборудованием и высококвалифицированными кадрами для качественной реализации соответствующих образовательных программ по каждому предмету, эффективного с точки зрения использования образовательных ресурсов;

- реализация возможности выбирать индивидуальную образовательную траекторию на основе вариативности образовательных программ с учётом возможностей сетевого взаимодействия школ, кооперации и интеграции образовательных ресурсов муниципального района;

- построение механизмов, обеспечивающих доступность качественного образования независимо от места жительства за счёт создания и развития вариативных моделей образовательных учреждений, развития и внедрения современных информационно-коммуникационных технологий обучения;

- реализация комплекса мероприятий, обеспечивающих общественное участие и учёт мнения граждан (сходы жителей) в принятии решений по развитию сети сельских образовательных учреждений.

Нормативно-правовая база развития сети образовательных учреждений, расположенных в сельской местности, опирается на закон о разграничении полномочий между органами государственной власти и органами местного самоуправления Федеральный закон от 6 октября 2003 г. № 131-ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». В соответствии с этим законом задачи по организации предоставления общего образования возложены на муниципалитеты первого уровня – городские округа и муниципальные районы. Поселенческий уровень местного самоуправления не отвечает за организацию образования. При этом самое существенное отличие – разделение функций организации образования и его финансирования. Финансирование учебного процесса закреплено

за субъектами Российской Федерации, содержание сетей – за муниципалитетами первого уровня. Это является, на наш взгляд, одним из аспектов управленческого дисбаланса в организации предоставления образования.

В современном мире управление в социальных системах (образование, медицина, социальное обеспечение и другое) преимущественно организовано как управление сетями. Проблема организации сетей образовательных учреждений, в том числе на селе, рассматривалась И. В. Абанкиной, Т. В. Абанкиной, И. А. Айкиной, А. И. Вавиловым, Э. Д. Днепровым, Н. Я. Осовецкой и др.

Построение сетей не может носить элемент стихийности, сети проектируются и изменяются в зависимости от обозначенных целей, но однозначно, как показывает практика определяются структурой расселения населения и тенденциями её изменений, при этом необходимо отметить, что на формирование сетей также оказывают влияние социально-культурные традиции территории, исторические и природно-климатические особенности, институциональная структура власти и управления [1].

Пространственная организация сетей представляет собой комбинацию нескольких основных моделей – ядерной, узловой, сотовой и ступенчатой [2]. Более чётко рассмотрены особенности основных моделей сетей И. В. Абанкиной. Она отмечает, что ядерную и узловую модели можно отнести к классу дескриптивных моделей, описывающих эволюционное развитие сетей обслуживания вслед за изменениями в пространственной организации поселений, а сотовую и ступенчатую модели она относит к классу нормативных моделей. Ведь ступенчатая модель активно развивалась в советском градостроительстве в рамках доктрины микро-районной организации застройки и нормировалась строительными нормами и правилами (обычно употребление СНиПы) [1].

Перейдём к рассмотрению основных признаков моделей.

Ядерная модель отличается социально-экономической эффективностью. Центральное учреждение, расположенное в ядре имеет, как правило, полифункциональную направленность и связано комплементарными связями с периферийными учреждениями. То есть такими связями, при которых центральное учреждение

дополняет периферийные, обеспечивая доступ к своему ресурсу периферийным учреждениям. В ядерной модели избыточные звенья фактически отсутствуют. Реструктуризация может происходить за счёт оптимизации количества низовых звеньев.

Развитием ядерной модели, однозначно, можно считать узловую модель, в которой наряду с главным центром появляются промежуточные центры, между которых организуется сетевое взаимодействие. По сравнению с ядерной моделью узловая модель имеет большую развитость сети, может быть оптимизирована за счёт взаимодействия не только внутри промежуточных узлов, но и развития связей между ними. Фактически используемые вариативные модели, такие как базовая школа с сетью филиалов, ресурсные центры – это и есть модификации ядерной и узловой моделей пространственной организации сети.

Сотовая модель – модель, эффективная для обеспечения доступности. Учреждения располагаются так, чтобы оптимизировать радиус обслуживания. Указанная модель наиболее пригодна для обеспечения обязательных регулярных услуг стандартизированного качества, например, обучение в начальной малокомплектной школе.

И, наконец, дадим краткую характеристику ступенчатой модели. В её основе лежит принцип равномерного размещения учреждений низового типологического уровня. По мере «движения» по ступеням нарастает специализация и уникальность учреждений и соответственно увеличивается радиус обслуживания. Ступенчатая модель, широко используемая в условиях демографического роста на стадии индустриализации, в настоящее время становится малоприменимой из-за катастрофических масштабов мелконаселённости.

В настоящее время в сельской местности (на основании анализа статистических данных) произошли изменения, которые влияют на соответствие сетей обслуживания структуре и динамике расселения. А также изменяющаяся система расселения стала несомасштабна существующим сетям социального обслуживания.

Таким образом, возникает институциональный дисбаланс, при котором требуется реструктуризация пространственной организации сетей образовательных учреждений. В данной ситуации возникает необходимость проек-

тирования и стратегического планирования нового типа сетей, рассчитанных на сложившуюся и продолжающую формироваться мелконаселённую структуру сельского расселения.

Планирование и построение таких сетей должно основываться на принципах, обусловленных необходимостью перехода к новой системе организации сетей обслуживания сельского населения, в частности сетей образовательных учреждений, способствующей повышению доступности качественного образования с учётом особенностей расселения и демографических тенденций муниципалитета, состоящих в необходимости обеспечить переход:

- от ступенчатой к узловой модели организации сетей;
- от пешеходной к транспортной Доступности учреждений;
- от отраслевого к территориально-отраслевому управлению;
- от ведомственных к интегрированным учреждениям [1].

На основании вышеизложенного объектами реструктуризации в каждом муниципальном районе должны стать структуры, которые характеризуются следующими параметрами:

- пространственная структура сети (расположение и транспортная доступность всех образовательных учреждений, с выделением хорошо доступных, средне доступных и слабо доступных учреждений);
- видовая структура сети (количественное соотношение дошкольных, начальных, основных, средних образовательных учреждений);
- структура сети по численности обучающихся (большие, средние, малые школы) и наполняемости классов (выше норматива, в пределах норматива, малокомплектные).

В связи с этим можно отметить, что реструктуризация сети образовательных учреждений приведёт к реализации указанных целей при двух основных условиях:

- если будет решена задача построения оптимальной сети образовательных учреждений;
- если будет использован потенциал реструктурированной сети образовательных учреждений.

Среди различных способов решения проблем по реструктуризации сетей общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности предлагается создание вари-

тивных моделей образовательных учреждений, сетевая организация образовательного процесса, организация обучения с использованием дистанционных технологий и другие.

В настоящее время важно обеспечить изучение и распространение практического опыта реструктуризации сети образовательных учреждений и методических рекомендаций по внедрению как в региональные, так и в муниципальные образовательные системы следующих перспективных моделей: базовая школа с сетью филиалов; ресурсный (информационный, учебный, методический) центр; социокультурный комплекс; образовательный центр; ассоциация образовательных учреждений; профильная сельская школа; начальная школа – детский сад и другие.

Оценивая результаты реструктуризации сети сельских школ, участники Межведомственного совета по образованию для сельских малокомплектных начальных школ признали базовую школу наиболее эффективной моделью, обеспечивающей повышение доступности качественного образования.

Проблемы разработки вариативных моделей сельских школ отражены в публикациях А. З. Андрейко, В. И. Безрукова, А. И. Купцова, В. В. Маскина, А. А. Михайлова, А. К. Низамова, С. В. Сидорова, В. И. Семёнова, В. Д. Семёнова, О. П. Фадеевой, А. М. Цирюльникова и др.

Анализ нормативных источников, педагогической литературы позволил нам выявить основные характеристики данной модели в аспекте развития малокомплектной начальной школы.

Определение модели. Базовая школа – образовательная организация, реализующая программы общего образования, оснащённая современным оборудованием (телекоммуникационным, компьютерным и другим), которая может осуществлять транспортную доставку детей из близлежащих населённых пунктов и, которая имеет в этих населённых пунктах школы-филиалы. Базовая школа по отношению к филиалам функционально выступает в качестве ресурсного центра, так как она лучше укомплектована учебным оборудованием, имеет более сильные квалифицированные педагогические кадры, становится методическим и ресурсным центром, а также центром распространения инноваций для школ населённых

пунктов, находящихся в зоне транспортной доступности базовой школы, позволяя снизить эффект социальной отчуждённости для удалённых школ-филиалов.

При создании базовых сельских школ необходимо соблюдать следующие принципы:

– доступность, то есть оптимальное территориальное размещение и условия безопасной, своевременной доставки обучающихся. Например, где имеется школьный автобус, обучающиеся из малокомплектных начальных школ-филиалов могут подвозиться в базовые школы для изучения ряда предметов учебного плана с использованием современных средств обучения («Информатика и ИКТ», «Иностранный язык» и др.), участвовать в мероприятиях познавательного характера;

– гарантированность качества обучения, более высокого в сравнении с другими школами муниципального района;

– свобода выбора обучающимися и их родителями классов и профиля обучения.

Базовая школа выполняет следующие функции: организационно-педагогическую и методическую поддержку деятельности филиалов; организацию внутришкольного контроля за учебным процессом; организацию досуговой и внеурочной деятельности обучающихся в филиалах и др.

Уместно также рассмотреть вопросы нормативно-правового обеспечения модели «базовая школа с сетью филиалов».

Базовая школа является юридическим лицом и имеет организационно-правовую форму муниципального бюджетного учреждения. При создании базовой школы образуется школьный округ – территория, обслуживаемая этой школой. Округ не нуждается в специальном органе управления, поскольку его функции фактически выполняет администрация базовой школы.

Создание базовой школы предполагает реорганизацию входящих в школьный округ малочисленных, малокомплектных школ разных ступеней путём их присоединения к базовой школе в качестве её филиалов. Базовая школа по отношению к филиалам функционально выступает в качестве ресурсного центра. В базовую школу зачисляются (переводятся) с согласия родителей все дети, обучающиеся в её филиалах, а также все работники филиалов, поскольку школа является единым юридическим лицом.

Определение филиалов. Филиалами могут быть любые образовательные учреждения (малочисленные, малокомплектные начального общего, основного общего, среднего общего образования), расположенными в другом населённом пункте. Филиалы не являются юридическим лицом, имеют правовой статус структурного подразделения базовой школы и действуют на основании положения о филиале и доверенности директора базовой школы.

С правовой точки зрения важно различать филиалы и другие структурные подразделения учреждения, такие как отделения (отделы). Общие нормы федерального законодательства, содержащиеся в ст. 55 Гражданского кодекса Российской Федерации, определяют филиал как обособленное подразделение юридического лица, выполняющее все или часть его функций и расположенное вне места его нахождения (то есть за пределами административных границ населённого пункта).

Образовательную сеть, следовательно, можно определить как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга посредством сетевой организации образовательного процесса.

Т. В. Абанкина отмечает, что сетевое взаимодействие можно трактовать как антипод отношений, выстроенных по иерархическому принципу. В сетях главенствуют горизонтальные связи и принципы саморегуляции. ... основной задачей становится сотрудничество, интеграция сил, ресурсов, помощь и поддержка друг друга, согласование интересов – организация процесса, в котором каждая из сторон выигрывает [2].

Также чётко, на наш взгляд, сформулированы мысли по вопросам образовательной сети Н. Г. Миловановой «Сеть это не столько конструкция, сколько услуга, которую разрабатывают те, кто хочет сократить время и расстояние для достижения результата. Основным содержанием понятия сети является синхронизация процессов для получения запланированных результатов, итогов, состояний. Причем такая синхронизация, которая повышает скорость и связность целого, называемого сетью. То есть сеть – это «процесс над процессами». Услуга имеет свое строение, конструкцию, организа-

цию» [4].

Следовательно, сетевое взаимодействие связано с осознанием и принятием различий между школами, с умением использовать эти различия, предложив свои способы действия. Мы считаем, что сетевое взаимодействие построено на идеологии открытого обучения; что это инструмент, адекватный решаемой задаче предоставления качественных образовательных услуг. При этом основной задачей становится сотрудничество, интеграция сил, ресурсов, помощь и поддержка друг друга, согласование интересов, в конечном счете, организация процесса, в котором каждая из сторон выигрывает.

При этом можно выделить основные направления создания сети в обновлённом сельском социуме: организация профильного обучения, которое обеспечивается необходимым оборудованием и высоко-квалифицированными кадрами для качественной реализации соответствующих образовательных программ; предоставление учащимся начального, среднего и старшего звена возможности выбора индивидуальной образовательной траектории; создание и развитие вариативных моделей образовательных учреждений, разработка и внедрение современных информационно-коммуникационных технологий обучения; создание и развитие базовых школ как ресурсных центров; разработка нормативной правовой документации, обеспечивающей право ученика на конвертирование (признание и зачитывание) учебных (образовательных) программ, освоенных им в сети; реализация комплекса мероприятий, обеспечивающих общественное участие в принятии решений по развитию сети образовательных учреждений.

Рассмотрим некоторые условия сетевого взаимодействия образовательных учреждений.

Базовым, на наш взгляд, условием сетевой организации становится переход от административного руководства к совершенно другим типам работ. Более уместное использование таких типов работ, как курирование, сопровождение, консультирование, согласование индивидуальных и сетевых интересов и возможностей. То есть организация перехода к сервису, а не к руководству.

Следующим условием выстраивания любой сети является мобильность её участников. Мобильность, понимаемая как движение по

индивидуальной траектории с удобной для конкретного учащегося, скоростью, за удобное или нужное для него время. Сегодня в практике сетевого взаимодействия можно выделить следующие формы: сетевые образовательные программы; сетевые проекты; сетевые аналитические, мониторинговые исследовательские программы; сетевые структуры (организации) в образовании [4].

Под сетевыми образовательными программами понимается содержательное и организационное обеспечение реализации индивидуального (группового) образовательного маршрута в соответствии с образовательным заказом. На практике сегодня сетевой подход к образовательным программам характеризуется взаимодействием разных типов учреждений и структур, обеспечивающим образовательный заказ и распределение функций и полномочий при реализации программ. Например, выделяются структуры, занимающиеся анализом образовательных потребностей, консолидацией образовательных ресурсов, разработкой нового типа услуг, их маркетингового сопровождения и т.д.

Сетевые проекты являются одной из распространённых форм деятельности сети. Под конкретные задачи и проблемы возникает организация держателей разнотипных ресурсов и планомерная совместная деятельность с распределением труда для достижения конкретных результатов. Задачи развития территории (решения социокультурных задач), привлечение ресурсов системы образования могут быть решены именно за счет такой формы организации деятельности.

Сетевые структуры/организации. В последнее время в некоторых региональных системах образования проявились группы, начинающие решать задачи развития системы на разных уровнях: уровне информации, когда в системе образования налажены действенные информационные потоки; уровне распределения обязанностей между образовательными учреждениями в удовлетворении разных образовательных потребностей граждан; уровне формирования социально-педагогических, профессиональных норм; уровне ресурсного обмена между образовательными учреждениями; уровне реализации образовательных программ. Деятельность таких групп является мно-

госторонней и требует специального организационного оформления.

В практике общего образования в ряде регионов стали появляться сетевые организации, как правило, имеющие форму автономных некоммерческих организаций, некоммерческих ассоциаций, фондов, товариществ. В деятельности этих организаций переплетены все представленные выше, формы сетевого взаимодействия, которые реализуются за счет координации усилий членов – партнеров самой сетевой организации (например, пилотных площадок, школ-лабораторий и т.д.) и представителей других сетевых организаций или организаций.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений делает открытым образовательное пространство, что приводит к появлению новых профессиональных и социальных связей учреждений, актуализирует необходимость педагогического сопровождения школьников. Образовательные учреждения, выступая инициаторами сетевого взаимодействия, решают следующие задачи: расширение спектра образовательных услуг в целях реализации индивидуальных образовательных запросов учащихся; сохранение и (или) расширение контингента учащихся; обеспечение учебного процесса квалифицированными педагогическими кадрами; внедрение новых форм организации учебного процесса и новых форм оценивания достижений учащихся.

Таким образом, развитие сетевого взаимодействия становится актуальным для решения задач модернизации, в частности, таких как создание новых образовательных программ; разработка и реализация социальных проектов, направленных на интеграцию с обновленным сельским социумом; научно-методическое со-

проведение вариативных моделей образовательных учреждений; проведение мониторинга изменений в муниципальной образовательной системе.

### Литература

1. Абанкина, И. В. Развитие сети общеобразовательных учреждений региона: обеспечение условий для получения качественного общего образования независимо от места жительства [Текст] / И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, А. И. Вавилов, С. В. Сигалов. – М. : АСОУ, 2007. – 157 с.
2. Абанкина, Т. В. Оценка результатов внедрения вариативных моделей реструктуризации сети сельских школ в экспериментальных регионах [Текст] Т. В. Абанкина // Вопросы образования. 2007. – № 2. – С. 175-202.
3. Маскин, В. В. Вариативные модели модернизации сельской школы [Текст] / В. В. Маскин, А. А. Петренко, Т. К. Меркулова. – М. : АРКТИ, 2005. – 68 с.
4. Милованова, Н. Г. Базовая сельская школа как ресурсный центр по обеспечению доступного качественного образования [Текст] / Н. Г. Милованова // Развитие базовых сельских школ как ресурсных центров.: сб. материалов межрегион. науч.-практ. конференции. / под общ. ред Н. Г. Миловановой. – Тюмень : ТОГИРРО, 2009. – 62 с.
5. Сартакова, Е. Е. Теоретические основы модернизации сельских муниципальных образовательных систем [Текст] / Е. Е. Сартакова // Директор сельской школы. – 2008. – № 2.-С. 15 – 21.
6. Цирюльников, А. М. Сельская школа. Проблемы и перспективы развития [Текст] / А. М. Цирюльников. – М. : ВНИК «Школа», 1994. – 180 с.

УДК 373.3  
ББК 74.202

## ФЕНОМЕН ПОНЯТИЙ «КОНТРОЛЬ» И «ОЦЕНКА» В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

Чипышева Л. Н.

**Аннотация.** В статье анализируются два подхода к определению понятий «контроль» и «оценка», рассматривается их место в модели оценочной деятельности, обосновывается необходимость внесения изменений в контрольно-оценочную деятельность учителя.

*In article two approaches to definition of concepts are analyzed, the control and estimation, their place in model of estimated activity is considered, necessity of modification of control-estimated activity of the teacher is proved.*

**Ключевые слова:** идеология, методология, философское знание, научное знание, философия образования.

*Ideology, methodology, philosophical knowledge, scientific knowledge, the philosophy of education.*

Актуальной задачей начального образования на современном этапе является переход на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) второго поколения. ФГОС второго поколения выступает как общественный договор между обществом, семьей и государством и включает в себя систему трех видов требований: требования к структуре основной образовательной программы начального общего образования; требования к условиям реализации основной образовательной программы начального образования; требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Третья группа требований показывает нам нацеленность ФГОС второго поколения на достижение результата. Данная группа требований определяет планируемые результаты начального образования, достижение которых должно быть гарантировано каждому младшему школьнику.

ФГОС второго предполагает реализацию деятельностной парадигмы образования, это положение отражено и в форме предъявления планируемых результатов, которые представ-

лены в виде учебных ситуаций двух уровней: первый – ситуации, в которых учащиеся могут действовать с помощью сверстников и взрослых; второй – полностью самостоятельно. Реализация деятельностной парадигмы образования требует внесения изменений в учебный процесс, в том числе и в систему оценивания.

В рамках системы оценивания уже разработан ряд материалов, которые представлены на сайте [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru):

– систематизированное описание учебных задач и ситуаций, обеспечивающих возможность реализации системы внутренней оценки; дидактические и раздаточные материалы;

– рекомендации по организации системы внутренней накопительной оценки достижений учащихся, портфолио;

– оценка достижения планируемых результатов освоения программы начального образования;

– инструментарий для оценки планируемых результатов освоения программы начального образования.

Анализ этих материалов позволяет выявить следующую проблему – в них представлены два подхода к системе контроля и оценки, которые равноправно существуют в педагогике с 60-х годов XX века. При этом для эффективной работы в рамках реализации ФГОС второго поколения педагог должен хорошо знать и понимать оба подхода и грамотно использовать их на практике. Рассмотрим эти подходы.

Контроль и оценка сопровождают человеческую цивилизацию с того момента, как в первобытном обществе понадобилась передача опыта, появилось обучение. Но понимание действий контроля и оценки, близкое к современной трактовке, появляется в XVII веке в связи с введением классно-урочной системы, учебных программ, испытаний в конце года, проводи-





ными учебными программами» [6, с. 198].



Рис. 2. Модель внутренней оценки

Иными словами, «проверка» определяется в соответствии с традиционным подходом, а «контроль» определен как учебное действие и включен в более широкое понятие «учебная деятельность», – «в состав учебных действий входят: принятие учащимися или самостоятельная постановка ими учебной задачи; преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета; моделирование выделенного отношения; преобразование модели этого отношения для изучения его свойств «в чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи» [6, с. 478].

Этот подход не всегда принимается педагогической общественностью, многие учителя и родители ориентированы на традиционное балльное оценивание, более привычное и по-

нятное. Но ретроспективный анализ проблемы позволяет сделать вывод о том, что отметка, вначале являвшаяся гуманным средством воздействия на учеников, вскоре превратилась в способ наказания. На это обращают внимание все педагоги, начиная с XVIII века (Н. И. Новиков, Дж. Дьюи, И. Ф. Рашевский и др.). Большинство из них предлагает отменить отметку, однако замену балльного оценивания найти не удается. В истории советской школы можно выделить два этапа: отказ от балльной системы оценивания и возвращение к пятибалльной системе отметок. В мае 1918 года было принято постановление Народного комиссариата по просвещению «Об отмене отметок», которое отменяло балльную систему оценок, перевод из класса в класс производился по отзывам педагогического совета.

Однако формальная отмена отметок была обречена на неудачу, так как не было найдено альтернативы балльной системе оценки успе-

ваемости. В результате этого в 1935 году постановлением СНК СССР и ЦК ВКП(б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» введена обязательная 5-балльная вербальная система оценок («очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо», «отлично»). В 1944 году постановлением СНК РСФСР «О введении цифровой 5-балльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы» вербальные оценки были дополнены цифровыми отметками, которые используются в школах и на современном этапе.

Сегодня 5-балльная шкала фактически превратилась в 4-балльную, так как отметка «1» практически не используется учителями.

На протяжении XX века дискуссия по поводу контроля и оценки, эффективного применения отметок продолжается, появляется новый подход к пониманию контроля и оценки, этим вопросам посвящено большое количество публикаций. Большинство известных педагогов являются сторонниками традиционной системы оценивания (С. П. Баранов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый). Но даже сторонники использования пятибалльной системы оценивания отмечают ее недостатки и указывают на существующие проблемы (Ю. К. Бабанский, А. С. Белкин, В. А. Сухомлинский). Альтернативный подход был разработан в системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова.

Второй подход определил контроль и оценку как важнейшие компоненты учебной деятельности. Одной из функций проведения контроля остается выявление качества освоения учащимися знаний, умений и навыков, но эта функция сопутствующая. На первый план выдвигается формирование самоконтроля и самооценки, развитие рефлексивности, которая проявляется в умении отличать известное от неизвестного, оценивать свои мысли и мысли других. А способность к рефлексии – это важнейшая составляющая умения учиться.

Ученик наравне с учителем участвует в проведении контроля и оценки, ему открыт весь механизм появления оценочных суждений. Контроль и оценка присутствуют практически на всех этапах урока: при изучении нового формируется умение отличать известное от неизвестного, знание о своем незнании, способность определить, каких знаний и умений не хватает для успешных действий; на этапе закрепления в условиях учебного сотрудничества формируются взаимоконтроль и самооценка; на этапе проверки знаний идет формирование ре-

спективной и прогностической самооценки ученика. Данный подход отличает от традиционного и принцип сравнения себя с собой.

Понятия «отметка» и «оценка» жестко дифференцируются, выдвигается положение о необходимости отказа от отметки, так как при существовании любой фиксированной шкалы невозможно открыть учащимся механизм появления критериев оценивания. Так, при использовании пятибалльной шкалы весь механизм контрольно-оценочной деятельности осуществляет учитель: он знает цели проводимого контроля, критерии оценки, он же осуществляет корректировку образовательного процесса с целью совершенствования освоения материала. В этих условиях учащиеся пассивны, они должны только воспроизвести выученные определения и правила, выполнить определенные учителем упражнения, не всегда осознавая цель выполняемой работы. Все виды контроля следуют за этапами изучения и закрепления нового материала. Часто ведущей целью организации контроля и оценки является выставление отметок. В педагогической литературе выдвигается требование к объективности выставления отметок (оценок), но на практике выставляемая отметка (оценка) чаще всего субъективна. Несмотря на перечисленные недостатки эта система оценивания знакома и удобна для учителя, требует минимум временных затрат и остается самой распространенной.

Однако, если учитель при введении ФГОС второго поколения пользуется только привычной пятибалльной системой оценивания и не будет включать ученика в контрольно-оценочную деятельность, он рискует сосредоточиться на формировании привычных предметных знаний, умений и навыков, не учитывая приоритет формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих развитие «умения учиться». Нужно признать, что учитель имеет право со второго класса использовать и пятибалльную систему оценивания, но элементы безотметочного обучения должны присутствовать на уроках. При этом безотметочное обучение нужно понимать как методы, приемы и формы, реализуемые в ходе текущего и тематического контроля, обеспечивающие формирование универсальных учебных действий у младшего школьника.

Анализ описания универсальных учебных действий показывает, что контроль и оценка рассматриваются с точки зрения второго подхода. Так, регулятивные действия включают контроль, коррекцию и оценку; познавательные действия – рефлекс-

сию способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности; коммуникативные действия – управление поведением партнера (контроль, коррекция, оценка его действий); а личностные действия – нравственно-этическая ориентация, также тесно связанную с действиями контроля и оценки.

При составлении рабочих программ по предметам в рамках ФГОС второго поколения необходимо отразить способы формирования универсальных учебных действий в рамках каждого предмета.

При проведении стажировок и семинаров для учителей начальных классов мы предлагаем слушателям заполнить таблицу, которая помогает систематизировать данную работу. Приведем часть таблицы, отражающей работу над действиями контроля и оценки с возможными примерами учебных ситуаций. Таблица составлена на основе пособия для учителя «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» (под редакцией А. Г. Асмолова) [1, с. 28].

Таблица

Универсальные учебные действия (УУД)  
и их формирование на уроке в начальной школе

Виды УУД	Примеры учебных ситуаций, с помощью которых формируются УУД
<b>Личностные действия</b>	
Нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающее личностный моральный выбор	Анализ художественных произведений
<b>Регулятивные действия</b>	
Контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона	Ретроспективная самооценка
Коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата	Прием «проверь себя», работа с алгоритмами
Оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения	Гибкая система балльной оценки
<b>Познавательные универсальные действия</b>	
Рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности	Задания-ловушки, определение степени трудности задания
<b>Коммуникативные действия</b>	
Управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий	Организация групповой и парной работы

**Литература**

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст] : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
3. Логинова, О. Б. Мои достижения: Итоговые комплексные работы [Текст] / О. Б. Логинова, С. Г. Яковлева. – М. : Просвещение, 2009. – 31 с.
4. Педагогический словарь [Текст] : в 2 т. Т. 2. /

под ред. И. А. Каирова. – М. : изд-во АПН, 1960. – 766 с.

5. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия [Текст].: 2 т. Т. 2 / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Рос. энцикл., 1998. – 669 с.

УДК 373.3  
ББК 74.202.4

## ТЕХНОЛОГИЯ ВСТРЕЧНЫХ УСИЛИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Гатаулина О. И.

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования и, сделанные на их основании выводы предполагающие эффективное развитие как интеллектуальной, так и нравственной сфер ребенка и, в целом, позволяют более эффективно формирование социально-активной личности младшего школьника.

*In article results of research and, the conclusions drawn on their basis assuming effective development both intellectual, and moral spheres of the child are presented and, as a whole, allow more effective formation of the socially-active person of the younger schoolboy.*

**Ключевые слова:** эффективное сотрудничество, рациональные приемы сотрудничества, взаимная устремленность ученика и учителя, формирование встречных усилий участников образовательного процесса.

*Effective cooperation, rational receptions of cooperation, mutual tendency of the pupil and the teacher, formation of counter efforts of participants of educational process.*

В свете проекта федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения ожидаемым результатом для выпускника начальной школы образовательного учреждения должны стать его самостоятельность. Он должен быть активный, деятельный, креативный, любознательный, открытый внешнему миру, доброжелательный и отзывчивый. У него должны быть сформированы такие личностные качества как: положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, чувство собственного достоинства. Выпускник школы должен обладать коммуникативностью, уважительным отношением к окружающим, к иной точке зрения, навыками саморегуляции и т.д. [8].

Среди множества теоретических и практических проблем, связанных с осознанием огромной роли образования как механизма переустройства общества, важное место занимает проблема определения педагогических условий эффективного сотрудничества, как проявления встречных усилий субъектов образовательного

процесса в начальной школе. Необходима взаимная устремленность ученика и учителя, обогащающая и развивающая их в диалектической связи, что становится реальным при эффективном сотрудничестве участников образовательного процесса. Л. С. Выготский писал: «То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он способен выполнять самостоятельно. Исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» [2, с. 264].

Исследованию сотрудничества в начальной школе посвящены труды Ш. А. Амонашвили, В. В. Давыдова, Е. А. Козыревой, Е. В. Коротяевой, Б. Г. Матюнина, В. Д. Семенова, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконина и др. Изучению влияния психологических особенностей младших школьников на взаимодействие с окружающим миром и учителем посвящены работы Г. Э. Азимова (чувства уважения), Н. Б. Андриановой (долга), Н. Л. Джавадова (чувства страха), И. М. Данилина (оценочных суждений), В. Ф. Ивановой (выдержки), Т. М. Красневской (неуверенности в своих силах), А. И. Савенкова (одаренности), Т. И. Юферевой (способности к самооценке).

Большое значение для нашей работы имели идеи обучения и развития детей младшего школьного возраста (В. В. Давыдова В. К. Дьяченко, Л. В. Занкова, Г. К. Селевко, Д. Б. Эльконина и др.) и исследования, непосредственно раскрывающие проблемы взаимодействия учителя и учащихся (Е. В. Агиянц, Ш. А. Амонашвили, Г. А. Цукерман, С. С. Танцоров, Н. Ф. Маслова, И. М. Неупокоева и др.) и педагогического общения (В. А. Кан-Калик, А. А. Леонтьев, А. В. Мудрик и др.).

Сотрудничество учителя и учащихся в процессе обучения в школе имеет одновременно далекую и близкую цель. Далекая цель заключается в прогностическом формировании у воспитанника качеств, необходимых для опти-

мальной социальной адаптации в обществе. Ближняя цель направлена на совершенствование ежедневного процесса организации учебной деятельности, касающейся как формы, так и содержания образовательного процесса.

Эффективное сотрудничество предполагает наличие у младших школьников следующих компонентов учебной деятельности: мотивации (познавательного интереса), целеполагания, инициативы (действий учащихся), ответственности (контроля, самоконтроля) и оценки деятельности. Интегративный характер их проявляется в эмоциональной, интеллектуальной, волевой активности субъекта [5].

Однако существует ряд причин субъективного и объективного характера, мешающих осуществлению этого процесса: укоренившиеся стереотипы построения взаимоотношений между учеником и учителем; репродуктивный характер передачи и усвоения знаний; нежелание или неумение участников образовательного процесса менять свое отношение к обучению; недостаточная заинтересованность в процессе освоения знаний и т.д. По существу, весь период начального обучения есть процесс формирования учебной деятельности школьника, процесс постоянной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику (включая его собственные открытия). Но логика «передачи» должна отличаться от логики построения самой учебной деятельности: от научения самоконтролю – к самооценке, рефлексии и т.д. Процесс овладения младшими школьниками учебной деятельностью под руководством учителя должен протекать как процесс органического взаимодействия, сотрудничества и, с одной стороны, успех будет определяться характером складывающихся отношений, а с другой – определяет эти отношения.

Анализ особенностей педагогического сотрудничества учителя и учащихся в начальной школе показал, что его динамика с профессионально-функциональной точки зрения может быть представлена как переход базовых отношений личности в средства встречных усилий участников образовательного процесса:

– эмоциональные усилия – наличие устойчивой эмоциональной установки на сотрудничество; уверенность в себе; доброжелательность в отношениях с другими субъектами учебного процесса; отсутствие демонстратив-

ности в поведении; проявление потребности в сотрудничестве, сотворчестве и взаимопомощи; создание «ситуации успеха»;

– интеллектуальные усилия – осознание потребности в обучении; наличие устойчивых познавательных интересов; готовность к целеполаганию, планирование собственной деятельности; способность к самоконтролю, самооценке, рефлексии; наличие необходимых знаний, норм для выстраивания сотрудничества;

– волевые усилия – проявление познавательной активности; осознание потребности в обучении и способах, которыми можно эту потребность удовлетворить; наличие необходимых умений и навыков взаимодействия, общения, целенаправленной деятельности; использование рациональных приемов сотрудничества

– стремление приложить меньшие усилия для движения к намеченной цели; умение самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора; регулирование своего поведения в соответствии с выбором цели, принятым решением.

Проведенное изучение теоретических основ исследуемой проблемы определило подходы к выработке программы опытно-экспериментальной работы [1]. Целью нашей опытно-экспериментальной работы являлось определение педагогических условий эффективного сотрудничества как проявления встречных усилий субъектов образовательного процесса в начальной школе.

Важным условием становится профессиональная и личностная готовность учителя к включению в эти отношения: чем гармоничнее будет общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие учителя, тем более свободным и творческим он будет в реализации любых отношений. От учителя требуется его готовность к осуществлению как адаптивной, так и гуманистической функций. Адаптивная функция учителя связана с повышением уровня готовности воспитанников к нуждам данного момента, определенной социальной ситуации, конкретным запросам общества, это обязательно необходимое условие, дабы облегчить ребенку жизнь, обеспечить вживание в новые условия. Воспитывая слишком адаптированного члена общества, мы закрываем возможность целенаправленного изменения этого общества [4]. Лишь наиболее

подготовленные, опытные мастера, стоящие на позиции сотрудничества, создают специальные педагогические ситуации, в которых ученик чувствует себя инициатором общения.

Усилия по созданию и удержанию эффективного сотрудничества должны быть двусторонними. Для успешного выстраивания встречных усилий ученика и учителя необходимо: наличие единой цели, на достижение которой они направлены; достижение этой цели усилиями всех, без исключения, участников учебного процесса (включая и «слабых», и «сильных» учеников, и самого учителя); стремление не просто овладеть определенной суммой знаний, а научиться учиться самостоятельно. Взрослый «пробуждает» собственную активность ребенка, подводит к открытию нового, организует поиск нового и направляет его. Особую роль в построении урока в начальной школе может сыграть ход познания «от ученика». Учитель использует разнообразные формы и методы организации учебной деятельности, позволяющие раскрывать субъектный опыт учащихся; создает проблемные ситуации (коллизии); составляет и обсуждает план урока вместе с учащимися; создает атмосферу заинтересованности каждого ученика в работе класса; стимулирует учащихся к высказываниям, использованию различных способов выполнения заданий (без боязни ошибиться, получить исправленный ответ); оценивать не только конечный результат (правильно, неправильно), но и процесс деятельности ученика; поощряет стремление ученика находить свой способ познания, анализировать способы работы других учеников, выбирать и осваивать наиболее рациональное. В познавательной активности ребенка проявляются его волевые усилия.

Задача учителя создать педагогические ситуации общения на уроке, позволяющие каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы, создание обстановки для естественного самовыражения [6]. Ученик, приглашающий учителя к сотрудничеству, это не имитатор, не копировальщик действий учителя, он вынужден предлагать учителю свое мнение, свою трактовку обсуждаемого вопроса (как бы сильно она ни походила на учительскую культурно-нормативную). Это становится возможным, если ученик действует в ситуациях, где нет готовых образцов. Вот почему встречные инициативные действия ученика и учителя по построению взаимодействия принципиально несимметричны, в отличие от действий ученика-исполнителя, который склонен предельно точно имитировать учительские образцы.

Учащиеся, направляемые учителем, могут осуществлять коллективный поиск, который обеспечивается вопросами, побуждающими самостоятельную мысль учеников. Они наблюдают, анализируют, сравнивают, группируют, классифицируют, объясняют, делают выводы, выясняют закономерности и т.п. [7, с. 19-29]. Если у ребенка нет опыта решения учебных задач, ему приходится в особых условиях группового сотрудничества их решать. Одним из способов совместной деятельности учащихся является коллективно-распределительная деятельность (при работе в парах, группах), которая должна способствовать волевым усилиям. Что приводит к сотворчеству, возникновению коллективистских отношений, взаимной ответственности и заботы, товарищеских (партнерских) отношений между всеми участниками совместной деятельности. Когда задача принята, а решить ее не может никто (устанавливается равенство в незнании - «я такой же, как все»), у ребенка появляется мотив сотрудничества. И тогда из субъекта «я» появляется субъект «группа» [9]. Воспитательный эффект – возникновение потребности друг в друге, а также взаимоприятие (на первых порах – эмоциональное притяжение, далее – личностное, деловое), что сплачивает учащихся класса и способствует их сотрудничеству. Проблемные вопросы, поставленные учителем, вызывают у ученика определенные творческие усилия, заставляют излагать собственное мнение, формировать выводы, строить гипотезы и проверять их в диалоге с оппонентами.

Особенностью отношений сотрудничества «учитель – ученик» является то, что в основном эти отношения рабочие, официальные, деловые. В них есть место и отношениям другого рода: личностным. В основе личностных отношений лежат чувства симпатии, привязанности, благожелательности или неприязни, холодности, равнодушия, отчуждения.

Важным условием эффективного сотрудничества в учебно-воспитательном процессе являются правильные взаимоотношения между учителем и учащимися, направленные на формирование встречных усилий, «выстроенные на

взаимном эмоциональном контакте, совместных действиях, поведенческой связи, существующей между педагогом и воспитанником в процессе решения определенных задач.

В педагогическом эксперименте целенаправленно проводилась работа по выявлению этапов и уровней становления эффективного сотрудничества учителя и младших школьников. Становление сотрудничества «учитель - ученик» в первые дни пребывания ребенка в школе зависит от целой интеграции делового, эмоционального и личностного общения. Именно эта цельность на I этапе, выделенном нами как «адаптивно-имитационный» этап в начальной школе, интегрируется в качестве субъекта. Цель «адаптивно-имитационного» этапа – формирование качеств субъекта через умелую интеграцию делового, эмоционального и личностного видов деятельности и общения, создание условий ценностной ориентации.

Основным компонентом становления на «адаптивно-имитационном» этапе является определенная подготовка ученика, которая длится несколько месяцев. В процессе данного периода ребенок отрабатывает основы общения с окружающим миром через общение с учителем, другими учителями, с родителями и одноклассниками. В результате приобретает социальный опыт полноценного взаимодействия и взаимоотношений.

В ходе опытно-экспериментальной работы по становлению эффективного сотрудничества нами была разработана программа «Первые шаги ребенка в школе» [1, с. 107-119]. Она включает:

1. Собеседование с будущими первоклассниками. Оно проводилось по авторской методике, разработанной с учетом методик А. Л. Венгера, М. Н. Гинсбурга, В. А. Проскуры, В. В. Орлова, Г. А. Цукерман и др. [1, с. 107-119].

2. Составление диагностической карты на ребенка и класса в целом на основе данных, полученных при собеседовании.

3. Проведение спецкурса «Первые дни ребенка в школе» для первоклассников (модифицированного курса Г. А. Цукерман «Введение в школьную жизнь» [10]).

Программа «Первые шаги ребенка в школе» ориентирована на конструирование средств сотрудничества через максимально гуманное, почти домашнее, отношение к ребенку. В про-

цессе проведения занятий были решены следующие задачи: знакомство учащихся с законами школьной жизни; «открытие» учащимися в учебно-игровых ситуациях форм и средств сотрудничества с учителем и другими детьми класса; обучение детей умению общаться, понимать друг друга, взаимодействовать; отработка соответствующих коммуникативных умений и навыков (как у ученика, так и у педагога); организация шадящего, «нетравмирующего» перехода ребенка от дошкольной жизни к школьной.

Следующий этап, мы обозначили как «формирующий». Как показали исследования, на втором этапе происходит сознательное формирование позиции младшего школьника как субъекта эффективного сотрудничества: этической, идеологической (символика, общество), мировоззренческой (нравственной) и юридической (принятые в обществе нормы, правила школьной жизни). Формирование происходит под руководством учителя через подсистемы «учитель – родитель», «учитель – учитель», «учитель – ученик». Это, целенаправленная работа по формированию субъекта, когда учитель сознательно ведет отработку основ субъект-субъектных отношений. Протяженность данного этапа – 3-4 года, то есть первые годы школьной жизни, когда само обучение формирует и закрепляет эти субъект-субъектные отношения и делает их базисом для сотрудничества учителя с младшими школьниками.

На III этапе, обозначенном нами как «базисный» этап, ученик уже сам полноценно проявляет себя субъектом эффективного сотрудничества, руководствуясь принципами саморазвития (самопознания, самоуправления, самовоспитания и т.д.). Показателем успешности является работа звена «ученик – ученик». Самими учащимися осуществляется функция контроля (взаимоконтроля и самоконтроля).

С точки зрения такого подхода период становления эффективного сотрудничества длится несколько лет. Моментом «становления» эффективного сотрудничества можно считать проявление учеником себя как субъекта учебно-воспитательной деятельности. Индивидуально-психологические личностные особенности субъекта будут выражаться в эмоциональной устойчивости, уверенности в себе, доброжелательности в отношениях с другими субъектами учебного процесса, в отсутствии демон-

стративности в поведении, способности к рефлексии и наличия у него потребности в сотворчестве, сотрудничестве, помощи и т.п.

Когда сотрудничество возникает как встречные усилия учителя и учеников и превращается в сущее в первые годы обучения, то в процессе взаимодействия и общения ребенка с ведущим учителем переносятся на его отношения с другими учителями начальной школы, родителями и одноклассниками.

Разработка приемов и методов технологии встречных усилий привела к необходимости выработки показателей успешности усилий ученика и учителя в учебной деятельности. К ним относятся: мотивированность процесса познания; осознание необходимости движения к знаниям, целей обучения; включенность в процесс познания; осознанность и активность учебных действий; сознательность волевых усилий в учебной деятельности; осознанность результатов совместного учебного труда; стремление к новым знаниям.

В ходе нашего исследования рассматривалась проблема единства эмоционального и рационального в педагогическом общении. Мы обратили внимание на такие эмоции, которые, с одной стороны, определяют оптимальное протекание учебного процесса, с другой - способствуют становлению сотрудничества учителя и ученика, построенном на доверии и гуманизме. Учитель располагает практически неограниченными возможностями превращения учения в источник положительных эмоций, побуждения у ребенка чувства удовольствия от интеллектуального труда, от совместной с учителем познавательной деятельности. Например, создание в учебном процессе ситуации успеха, дающей радость от общения, усиливающей познавательный интерес личности учащегося. Наличие этой эмоции существенно для становления эффективного сотрудничества.

Правильно организованное эмоциональное взаимодействие в процесс сотрудничества учителя и учащихся при наличии ситуации успеха, приводит к возникновению положительных эмоций, творческого подъема, вдохновения, приподнятости настроения. При сотрудничестве «учитель – ученик» не должно быть места страху перед наказаниями или неудачей, страхом перед учителем, его негативными оценками. Речь идет о тех «отрицательных» эмоциональных переживаниях, которые обусловлены

конфликтом развития личности, может быть, даже и конфликтом отношений, разрешение которого приводит к переживанию чувства успеха, удовлетворения. Если в основе организации занятий лежит «вызов» (побуждение к самостоятельным действиям), необходима постоянная обратная связь всех участников учебного процесса, должна быть система откликов на вызов.

Принято считать, что в процессе сотрудничества учителя и младших школьников следует опираться только на положительные эмоции, так как отрицательные тормозят, а порой делают вообще невозможным успешное протекание учебного процесса. По мере овладения младшими школьниками навыком чтения, нами были введены, например, индивидуальные «дневники успеха». В них вносились отзывы об успехах каждого ученика. Эти отзывы мог оставить всякий, заметивший успех ребенка (одноклассник, учитель, завуч, директор и любой сотрудник школы, даже сам владелец дневника).

Экспериментальная работа подтвердила необходимость заботиться о динамике переживаний, степени их заинтересованности и разнообразии с учетом индивидуальных особенностей ребенка. В исследовании мы попытались использовать и некоторые отрицательные эмоции как средство усиления понимания значимости благоприятных отношений в системе «учитель – ученик», в достижении результатов познавательной деятельности. Мы убедились в том, что учитель не должен бояться дать возможность испытать ребенку чувство недовольства собой, огорчение по поводу постигших неудач, разочарование из-за невыполненного задания, «страдание» по поводу недостаточных умений и навыков, сопереживание неукладу других, сочувствие неудачам одноклассников и учителя. Одновременно, в общении учитель должен продемонстрировать толерантность, умение прийти на помощь, вселить уверенность, не дать отрицательным эмоциям «забить» ребенка, не дать школьнику привыкнуть, примириться с ними – это значит «погасить» само переживание неуспеха. Учитель должен сыграть роль фасилитатора при организации образовательного процесса, т.е. в практической деятельности вооружить воспитанника способами и умениями самостоятельного решения возникших проблем и выхода из затруднитель-



ных ситуаций. Однако учителю следует помнить, что при создании «ситуации успеха» необходимо проявлять чувство меры (это один из главных принципов реализации единства эмоционального и рационального). Чрезмерное перевозбуждение ребенка, связанное с приятными переживаниями, как правило, ухудшают познавательный процесс, а то и совсем может приостановить его.

Анализ места и значения эмоций в процессе обучения выступил для нас ориентиром для определения конкретных путей эмоционального воздействия на учащихся, на выбор средств возбуждения. Важная роль уделялась рефлексивному управлению образовательным процессом, которое осуществлялось в условиях реализации принципа индивидуально-творческого подхода. Данный принцип предполагает учет мотивации учащихся и ее динамики в учебно-воспитательном процессе, обучение самоорганизации в движении к конечному результату. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самоорганизации личности, выявлении (диагностики) и развития его творческих возможностей.

В своем исследовании мы придерживались следующей точки зрения: основным структурным компонентом самопознания личности является самооценка, которая определяет отношение ребенка ко всем его жизненным задачам, в том числе и к учению. Она проявляется и в умении учащегося анализировать собственные действия, видеть себя со стороны и допускать существование других точек зрения, что приводит к развитию рефлексии. Сформированная в процессе учебной деятельности самооценка ребенка может стать устойчивым свойством личности и оказывать влияние на весь дальнейший ход его развития и формирования. Младшему школьнику, необходимо помочь в учебной деятельности раскрыть собственный потенциал, данный ему от природы и в силу индивидуальной организации, создать условия «поворота на самого себя» (стал ли он для самого себя изменяющимся субъектом? — от этого зависит внутренняя позиция ребенка, его эмоциональное благополучие и самочувствие).

В рамках нашего исследования присутствовал оценочно-рефлексивный элемент. Дети оценивали себя в учебной деятельности не только на этапе ее завершения, а и в самом

учебном процессе. Для формирования рефлексивных способностей учащихся постоянное внимание педагога уделялось анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы, побуждающих ученика к осознанию им не только результата, но и процесса своей работы. У младшего школьника необходимо было формировать способность рассматривать и оценивать собственные действия, умения анализировать содержание и процесс своей мыслительной деятельности: «Что я делаю? Как я делаю? Почему я так делаю, а не иначе?» (в ответах на такие вопросы о собственных действиях и рождается рефлексия). Особую роль в формировании рефлексивных способностей сыграло создание на уроках учебно-ролевых ситуаций; использование форм групповых и индивидуальных занятий. Учитель, как организатор такой деятельности, может занимать формальную позицию и находиться в относительно внешней позиции по отношению к содержанию предложенной задачи и поиску ответов на поставленные вопросы. Его целью становится наблюдение, контроль деятельности учащихся и прогноз дальнейшей работы. Однако он может самоопределиваться и как участник «на равных» или переходить с позиции на позицию. (Следует помнить: если учащиеся делают только первые шаги в групповой работе, со стороны учителя необходим постоянный контроль).

Существенное значение имеет рефлексия групповой работы [9]. Где предполагается активное обращение к действиям анализа и синтеза, требующих интерпретации и творческого преобразования информации, определенного уровня сформированности регулятивных и коммуникативных действий, когда учащиеся понимают, что они не достигли целей групповой работы или не получили (не сумели оформить) результат, и это заставляет их исследовать свои проблемы и трудности. Рефлексия одного участника группы (одной группы) заставляет одновременно и других участников, в том числе и другие группы, проводить границы своих представлений. Как только кто-то скажет в порядке рефлексивного обсуждения: «Я делал так, потому что считал, что...» — в этот момент другие участники рефлексии могут начать смотреть на себя и думать: «Я считаю так же или иначе?» Именно поэтому рефлексия может использоваться не только для преодоления препятствий в работе учащихся, но и для их

обучения. В конечном счете, учащийся младших классов может быть способен к рефлексии своей учебной деятельности. Рефлексия является новообразованием младшего школьного возраста, проявляющегося в обсуждении оснований собственных действий и отношений. Полученные данные являются рефлексивным материалом для учащихся. Работа с ними предполагала прогностическую или аналитическую оценку собственных знаний и умений. В работе с этим материалом у ребенка развивается умение определять границы собственных знаний, формулировать вопросы, систематизировать информацию и определять дальнейшие цели работы, одновременно давать дифференцированную деловую самооценку. Данный материал является замечательным средством обратной связи. Конечно, по отношению к учащимся начальных классов преждевременно говорить о сформированных установках на какой-то комплекс эмоций. Однако учитель может и должен учитывать проявляющиеся у ребенка тенденции к эмоциональным тяготениям, помогать ему в управлении эмоциональной сферой, перестраивать и выстраивать ее.

В процессе эксперимента проводились занятия, целью которых, в отличие от уроков, являлась экспертно-консультационная работа учителя и учащегося. Ребенок находился в ситуации свободы выбора (во время проведения занятий особенно важным является создание условий для самоопределения учащихся, выбора ими вида работы (в группах, парах, индивидуально) и места работы - за партой, у доски и т.п.). Задача учителя организовать учебное пространство класса. Например, в классе могут быть предусмотрены: «стол заданий» (дифференцированные задания по теме, по типу работы), «стол помощников» (словари, справочная литература, карточки с алгоритмами и т.д.). На классной доске размещаются «зона ответов на оценку», «зона сомнений» и «зона SOS» (просьба о помощи). Данные «зоны» работают в ситуации выбора, когда ученику следует определиться в оценке результата. Организация такой работы носит ситуативный характер. Например, размещение работы в «зоне сомнений», дает право ученику выслушать мнение окружающих, в случае необходимости, получить консультацию. При этом выбор «зоны сомнений» обязывает учащегося нести ответственность за свой выбор – даже при правильном

выполнении работы, он остается без оценки. «Зона SOS» дает ребенку срочно получить помощь, которую могут оказать как учитель, так и свободные от работы учащиеся. На занятии учащийся сам выбирает посильное для себя задание (контрольное или тренировочное) и может обратиться по любому вопросу за консультацией к учителю. Наблюдения показали, что первоклассники задают больше вопросов на уроках, так как не могут еще адекватно оценить свои силы (они могут взяться за непосильное задание). Второклассники и третьеклассники больше задают вопросов на занятиях при выполнении задания (вопросы носят уточняющий характер). Причем учащимся вторых классов свойственно сомневаться в возможностях справиться с заданием. Учащиеся же третьих - четвертых классов способны адекватно оценить свои силы и поэтому выполнение задания на занятиях здесь носят больше творческий характер. Занятие, в отличие от урока, не ограничено во времени (15 минут или час). Поскольку учащиеся работают в индивидуальном режиме, у учителя возникает сложность проведения такого занятия. Заключается она в том, что дети должны иметь место, куда они смогли бы уйти после выполнения работы, где ребенок может принять самостоятельное решение и выстроить таким образом свою деятельность.

Опытно-экспериментальная работа показала, что технология встречных усилий – это система методов, соединяющих в себе новый способ движения к знанию, но, в то же время, позволяющих избежать тенденции к облегчению процесса познания.

Нам удалось определить сущностные характеристики встречных усилий с точки зрения эффективного сотрудничества учителя и учащихся и с точки зрения результативности самого познавательного процесса:

1. Взаимная устремленность, включающая в себя сонаправленное взаимодействие ученика и учителя, обогащающая и развивающая их в диалектической связи.

2. Свобода выбора. Ученик и учитель обладают правом избрания определенных способов действия, ценностной ориентации. При этом право выбора всегда влечет за собой осознание ответственности за свой выбор, то есть предполагает сознательное отношение к собственной деятельности.

3. Открытость. Ориентация ученика и учи-

теля на незавершенность, непрерывность, бесконечность процесса познания. Как ученик никогда не должен удовлетворяться суммой знаний в рамках школьной программы, так и учитель во взаимодействии с ним должен учиться новому.

4. Практическая применимость. Знания, получаемые на уроке, не должны оставаться только теоретическими, т.е. просто ненужными накоплениями.

5. Наличие обратной связи, включающей в себя определенный набор приемов, помогающих поддерживать оптимальный уровень взаимопонимания, заинтересованности, настроенности на процесс познания.

6. Присутствие резонанса, подразумевающего максимальную отдачу от действий ученика и учителя, соединения их усилий; отрицание тех приемов и методов, которые приводят к бесполезной трате сил ученика и учителя. В этом смысле технология встречных усилий воспринимается как очень экономичная, поскольку силы ученика и учителя складываются в некое единство, позволяющее достигнуть цели с меньшими затратами.

7. «Устремленность в будущее» – каждое занятие ориентирует субъектов совместной деятельности на продолжение познавательной работы, движение вперед.

Сотрудничество «учитель – ученик» рассматривается в нашем исследовании как сложный социально-педагогический феномен, в нем вычленены два аспекта:

Во-первых, понятие сотрудничества характеризует специфически человеческий способ взаимодействия с окружающим миром, через него проявляется и формируется личность.

Во-вторых, в психологическом аспекте сотрудничество есть не что иное, как «способ переживания» личностью окружающего мира и себя в этом мире, как качество личности, элементы психологической структуры которого составляют оценочные, эмоциональные и практически-действенные отношения. Опытно-экспериментальная работа показала, что технология встречных усилий становится действенным средством формирования инициативной позиции субъектов образовательного процесса. Учителю начальных классов, работающему над становлением эффективного сотрудничества, необходимо целенаправленно культивировать встречные усилия на уровне «учитель-ученик».

В ходе эксперимента нами выявлены условия, способствующие возникновению встречных усилий учителя и ученика, как результат становления эффективного сотрудничества. Такими условиями являются:

1) Отношение субъектов образовательного процесса к эффективному сотрудничеству как к необходимости.

2) Сотрудничество строится через встречные усилия учителя и учащихся начальной школы при «сонаправленных» эмоциональных, интеллектуальных и волевых усилиях.

3) Сотрудничество учителя и младших школьников обеспечено специально разработанной комплексной методикой, рассчитанной на активизацию эмоциональных, интеллектуальных, волевых усилий субъектов процесса обучения.

4) Учитель является компетентным в технологии и методике развивающего обучения и, выступая организатором эффективного сотрудничества с младшими школьниками, осознает себя фасилитатором, содейтелем в учебно-воспитательном процессе.

5) Сотрудничество «учитель – ученик» базируется на принципах: партнерских отношений, саморазвития личности, создания ситуации успеха.

6) Учителем учитывается предшествующий (дошкольный) опыт общения детей, рассматриваются перспективы развития опыта отношений, формирующихся в других сферах жизнедеятельности ребенка.

7) Эффективное сотрудничество в начальной школе предполагает обучение детей умению общаться, понимать друг друга, взаимодействовать.

8) Эффективное сотрудничество сориентировано на успех ребенка в обучении, на развитие творческих начал участников педагогического процесса. Оно выступает в учебном процессе как комплекс: деловое + личностное + положительно эмоциональное по форме и содержанию, демократическое по стилю руководства, доверительное по характеру.

9) В процессе сотрудничества осуществляется учет формирующихся в классе межличностных отношений и предполагается влияние на их формирование в учебно-воспитательном процессе через сочетание коллективных, групповых и парных форм работы.

Результаты исследования и сделанные на

их основании выводы в целом позволяют более эффективно осуществлять учебно-воспитательный процесс, реализацию гуманистического подхода к формированию социально-активной личности в системе начального образования и предполагают возможность исследования преемственности в развитии сотрудничества при переходе детей в среднюю школу.

#### Литература

1. Артамонова, Е. И. Сотрудничество в процессе развивающего обучения [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е. И. Артамонова, О. И. Гатаулина – М., 2005. – 130 с.
2. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1960. – 500 с.
3. Давыдов, В. В. Виды обобщения и обучения (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1972. – 424 с.
4. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1996. –

403 с.

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе [Текст] : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.

6. Меретукова, З. Н. Теория и практика подготовки учителя к развивающему обучению. [Текст] / З. Н. Меретукова. – Майкоп, 1997. – 122 с.

7. Примерные программы начального общего образования [Текст]. – М. : Просвещение, 2008. – 295 с.

8. Стандарт общего образования: Концепция государственного стандарта общего образования [Текст] // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 4. – С. 3-15.

9. Танцоров, С. Т. Групповая работа в развивающем образовании [Текст] / С. Т. Танцоров.: исследовательская разработка для учителя. – Рига: Эксперимент, 1997. – 39 с.

10. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь [Текст] : программа адаптации детей к школе / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – М. : Генезис, 2003. – 128 с.

УДК 373.24  
ББК 74.100.5

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РУКОВОДСТВА ФИЗИЧЕСКИМ ВОСПИТАНИЕМ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Тарасова Т. А.

***Аннотация.** В статье анализируется динамика результатов физической подготовленности, антропометрических показателей физического развития дошкольников, посещающих детские сады г. Челябинска, результаты анкетного опроса родителей воспитанников, инструкторов физической культуры, педагогов ДОО. На основе выводов исследования обосновывается необходимость совершенствования руководства физическим воспитанием детей дошкольного возраста г. Челябинска и использования результатов исследований на курсах повышения квалификации специалистов и руководителей дошкольных образовательных учреждений.*

*The article analyses dynamics of physical fitness results, anthropometric measures of physical development of preschoolers attending Chelyabinsk kindergartens, results of the questionnaire survey conducted among alumni's parents, physical training instructors, teachers of preschool educational institution. Research findings substantiate the necessity of guidance improvement by means of Chelyabinsk preschoolers' physical training and applying the research results at courses of advanced training for specialists and managers of preschool educational institutions.*

**Ключевые слова:** антропометрические показатели, динамика результатов физической подготовленности, анкетирование родителей воспитанников детского сада, физическое воспитание, совершенствование физической подготовленности дошкольников.

*Anthropometric measures, dynamics of physical fitness results, questionnaire survey conducted among kindergarten alumni's parents, physical training, improvement of preschoolers' physical fitness.*

Современное общество предъявляет высокие требования к работе дошкольных учреждений, призванных заложить основы крепкого здоровья

и гармоничного развития личности ребенка. Одной из первостепенных задач воспитательно-образовательного процесса является улучшение физического развития, повышением физической подготовленности детей, что, несомненно, сказывается на состоянии их здоровья.

Актуальной задачей дошкольного физического воспитания является поиск эффективных средств совершенствования развития двигательной сферы детей дошкольного возраста на основе формирования у них потребности в движениях.

Для изучения состояния физического воспитания в дошкольных учреждениях г. Челябинска мы провели исследования в шести детских садах. Сформулировали следующие задачи:

1. Определить уровень руководства физическим воспитанием детей в ДОО.
2. Выявить уровень физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста.
3. Уточнить роль родителей в физическом воспитании ребенка, их связь с детским садом по этой проблеме.

Для решения поставленных задач были отобраны информативные методики: антропометрические измерения детей, тестирование физических качеств, педагогические наблюдения, анкетирование педагогов дошкольных учреждений, учителей общеобразовательных школ, родителей, хронометраж, анализ годовых планов работы детских садов, беседы. Полученные данные подвергались статистической обработке с определением средних величин, средних ошибок, критериев достоверности, темпов прироста.

Анализ полученных антропометрических показателей детей 4-6 лет позволил установить, что рост, масса тела, окружность грудной клетки детей, их динамика укладываются в возрастные пределы: 68 % детей имеют средний уро-

вень физического развития, 11 % – высокий и выше среднего, 21 % – ниже среднего и низкий. Общеизвестно, что избыточная масса тела детей уже в возрасте 4-5 лет отрицательно отражается на уровне их физической подготовленности. Таких детей среди обследованных было 18,1 % и 11,7 %.

Изучение динамики результатов физической подготовленности детей 4-6 лет, сопоставление их с литературными данными привело к заключению:

- дети обследованных детских садов имеют более низкие показатели по скоростно-силовым качествам;

- с возрастом детей снижаются показатели гибкости;

- средние показатели по скорости не укладываются в ориентировочные нормативы;

- темпы прироста показателей физической подготовленности детей 5-6 лет составляют от 0 до 12-13 %, то есть осуществляются за счет естественного роста и естественной двигательной активности детей и лишь иногда за счет целенаправленной системы физического воспитания.

Педагогические наблюдения, хронометражи показали, что дети малоподвижны, потребность в движении в течение дня удовлетворяется лишь на 25-38 %, низка интенсивность движений на физкультурных занятиях, в подвижных играх, отсутствует тренирующий эффект физических упражнений, движений. Физкультурные занятия проводятся со всей группой детей, по одному календарному плану, программным задачам, без учета индивидуальных особенностей физической подготовленности каждого ребенка.

Анкетный опрос преподавателей физического воспитания начальных классов выявил следующее: с программой школы по физическому воспитанию легко справляются 12 % первоклассников, у детей низкий уровень развития выносливости, силы.

Изучение в детских садах состояния работы с семьей по совершенствованию физической подготовленности детей выявило ряд недостатков. Основной формой работы с родителями являются родительские собрания (общие или групповые). Однако на них уделяется недостаточное внимание лекциям специалистов в области физической культуры и спорта, медицин-

ских работников. Посещаемость лекций родителями низкая (до 33 %). Редко планируются лекции дифференцированно с учетом возраста воспитанников. Практически не проводятся родительские педагогические чтения и конференции, хотя планируется обмен опытом среди родителей по физическому воспитанию детей. Эта форма работы могла бы стать стимулом привлечения отцов и матерей к активной физкультурной работе со своими детьми.

В 37 % детских садов проводятся для родителей дни открытых дверей с демонстрацией занятий по плаванию, физкультурных занятий, закаливания. Не всегда дается анализ просмотренного, в ходе которого родители могли бы приобрести знания по обучению двигательным умениям и навыкам, развитию физических качеств, определению уровня физической подготовленности своего ребенка.

В детских садах не проводятся практические занятия с родителями по обучению детей программным двигательным умениям и навыкам, индивидуальному подходу к ребенку в соответствии с уровнем его физической подготовленности.

Привлечение родителей к участию в физкультурно-оздоровительной работе с детьми используется в 23 % детских садов, обычно оно применяется в старших дошкольных группах.

Чаще в учреждениях педагоги используют информирование родителей о физическом развитии детей и только в 18 % детских садов – о физической подготовленности. Проведение консультаций по проблемам физического воспитания в семье проводится эпизодически. Стенная печать, рекомендации соответствующей педагогической литературы, папки-передвижки имеют редкую сменяемость, носят формальный характер и не стимулируют родителей к занятиям с ребенком.

В большинстве дошкольных учреждениях г. Челябинска физическое воспитание детей осуществляют инструкторы физической культуры, которые в работе с родителями используют показ физкультурных занятий, участие в родительских собраниях, иногда проводят физкультурные праздники. Воспитатели групп детей пытаются организовать с родителями беседы, дают рекомендации, которые могли бы быть более квалифицированными при условии проведения их инструкторами. Иными словами, в настоящее время специалисты по физическо-

му воспитанию в детских садах не стали организующим и руководящим центром в осуществлении связи между дошкольным учреждением и семьей по совершенствованию физической подготовленности детей. В этой проблеме можно выделить объективные причины: отсутствие перечня должностных обязанностей инструктора физической культуры, не отлажено взаимодействие специалиста и воспитателя в физическом воспитании детей группы, отсутствие научно-обоснованной системы связи детского сада и семьи.

Таким образом, анализ содержания деятельности дошкольных учреждений с родителями по физическому воспитанию детей показал отсутствие систематичности, разнообразия форм работы, недостаточность ориентации на индивидуальный уровень физической подготовленности детей, современные достижения науки и практики, слабость практической помощи родителям, отсутствие взаимодействия педагогов детского сада и семьи в физическом воспитании ребенка. Это объясняется недостаточным руководством администрацией дошкольного учреждения. Данный вывод подтвердил анализ годовых планов работы дошкольных образовательных учреждений.

Такое положение деятельности детского сада и семьи по укреплению физического состояния ребенка стало возможным в силу ориентации многих дошкольных учреждений на интеллектуальное воспитание детей, перекладывания на плечи инструкторов физической культуры всей работы по физической подготовке дошкольников.

Для получения более полного представления о физическом воспитании детей в семье нами был проведен анкетный опрос родителей, дети которых посещают детские сады г. Челябинска. В анкетировании участвовала 151 семья. Целями опроса являлось изучение отношения родителей к физическому развитию детей, их занятиям физкультурой, создание условий в семье для физической подготовки детей, периодичность занятий с детьми, определение оценки уровня физической подготовленности ребенка, отношение к совершенствованию педагогических знаний физического воспитания дошкольников.

В результате ответа на вопрос анкеты «Занимаетесь ли Вы физкультурой, спортом?»

выявлено: спортивных семей – 17 %, иногда занимаются – 6,4 %, неспортивных семей – 76,6 %.

Общеизвестно, что здоровые родители гораздо больше времени уделяют физическому воспитанию своих детей. Вероятно, эти спортивные семьи всегда помогут детскому саду в организации клубной, секционной работы с детьми, чтении лекций, обмене своим опытом работы по физическому воспитанию детей.

В блоке ответов по физическому воспитанию детей в семье было выявлено следующее:

– в 67,1 % семей созданы условия для физического воспитания: есть спортивные уголки (лестницы, тренажеры, спортивные снаряды); у 14,8 % разнообразный спортивный инвентарь, оборудование у 52,3 %. У одной третьей части семей (32,9 %) нет условий для физической подготовки ребенка (малая жилая площадь, низкие заработки, неполная семья и др.);

– в семьях организуются различные физкультурно-спортивные занятия: наиболее распространены прогулки (60 %), подвижные игры (41,4 %), реже спортивные развлечения (23,1 %), оздоровительный бег (9,6 %), в некоторых семьях с детьми занимаются плаванием, танцами, лыжными прогулками (1,2-2,4 %);

– периодичность физкультурных занятий различна: обязательно по воскресениям в 11 % семей (до 1-2 часов), ежедневно только в 8,5 % (до 20-50 минут), иногда – в 70,7 % семей, при этом длительность занятий различна от 10 до 45 минут. 13,4 % родителей вообще никаких специальных занятий с детьми не проводят, так как считают, что дети самостоятельно двигаются достаточно много;

– основные виды деятельности детей в вечернее время, выходные дни – это настольные игры, чтение книг, просмотры телепередач, изобразительная, музыкальная, трудовая деятельность, подвижные игры. Больше время занимает малоподвижная деятельность, что нарушает двигательный режим ребенка;

– большее количество родителей считает, что важным в физическом воспитании детей является личный пример отца и матери (52,3 %), совместные занятия физкультурой (33,7 %), посещение соревнований (12,3 %), знания родителями системы физического воспитания дошкольников (8,1 %), создание условий в семье (21,2 %).

Анализируя ответы на вопросы по совершенствованию педагогических знаний родителей о физическом воспитании старших дошкольников, можно заключить, что, в основном, они наблюдали в детском саду физкультурные занятия (67 %), спортивные досуги или праздники (30,5 %), занятия в бассейне, утреннюю гимнастику (19,7 %). Не наблюдали никакой физкультурно-оздоровительной работы 25,8 % родителей. Многие родители, указывая на недостаточные знания методов физического воспитания, отсутствие времени, хотели бы получить определенные умения, навыки, приобрести к повышению уровня физической подготовленности своих детей через совместные спортивные мероприятия (41,4 %), просмотр разных форм работы с детьми (35,3 %), семинар по физическому воспитанию детей (19,7 %), спортивные секции для родителей (8,5 %). Только 3,7 % родителей ответили, что «ничего не надо проводить».

Материалы анкет позволили выделить еще некоторые особенности физического воспитания детей в семье. Родители, занимающиеся спортом, отмечают у своих детей слабые двигательные качества, только «иногда» привлекают их к физкультуре (8,3 %). При наличии в доме спортивных уголков, оборудования, у детей физические качества развиты на удовлетворительном уровне (17 %). При отсутствии условий в квартире для физического воспитания, родители пренебрегают доступными средствами: не наблюдают работу с детьми по этому вопросу в детском саду, отказываются от лекций, консультаций.

Из беседы с воспитателями по вопросу активности родителей, направленной на физическое воспитание детей, выявлено, что регулярное обращение по собственной инициативе к педагогу за советами в отношении режима дня, закаливания, подвижных и спортивных игр, использование спортивного инвентаря отмечается только у 12 % родителей.

Полученные в результате анкетирования данные подтверждают предыдущие выводы о том, что дошкольные учреждения не оказывают должной помощи родителям в физическом воспитании детей. Используемые формы работы (общие собрания, консультации, мероприятия), отсутствие систематичности, учета индивидуальных особенностей детей не дает должного результата. Родители затрудняются в организа-

ции работы с ребенком, использовании форм физического воспитания, подборе игр, дозировке, периодичности, длительности, интенсивности занятий. Даже спортивные семьи бояться перегрузить ребенка, навредить его здоровью. Особое внимание должно быть уделено работе с семьями, где нет условий для физического воспитания. Вечером дети проводят много времени у телевизора, с настольными играми, что не является отдыхом, а дополнительной нагрузкой на зрение, нервную систему, опорно-двигательный аппарат. Родители не владеют сведениями об уровне физической подготовленности своего ребенка, он завышается или занижается ими. В связи с этим, физическое воспитание ребенка в семье осуществляется спонтанно, не опирается на теоретические знания и практические умения родителей. Помощь дошкольных учреждений семье в этом направлении весьма ограничена.

Таким образом, проведенные нами исследования в дошкольных учреждениях г. Челябинска достигли своей цели. Полученная информация позволяет заключить следующее:

1. Нет четкого взаимодействия между педагогами детского сада и родителями в физическом воспитании ребенка с учетом уровня его физической подготовленности, руководство этим взаимодействием не осуществляется.

2. Отсутствует система в работе детского сада с семьей, слабо поддерживается стремление родителей к повышению уровня двигательной подготовки каждого ребенка.

3. Остается актуальной проблема совершенствования физической подготовленности дошкольников.

4. Полученные результаты исследования необходимо использовать в курсовой подготовке специалистов дошкольных учреждений разных категорий: руководителей, инструкторов физической культуры, воспитателей, педагогов дополнительного образования. Это повысит квалификацию педагогов по совершенствованию физического воспитания детей дошкольного возраста.

Данные выводы позволили нам определить взаимосвязи дошкольного учреждения и семьи как одного из важных условий физического воспитания. Только продуманное руководство этим взаимодействием позволит обеспечить максимальное физическое развитие каждого ребенка.



### Литература

1. Зимонина, В. Н. Рабочий журнал инструктора (воспитателя ДООУ) по физической культуре [Текст] / В. Н. Зимонина. – М., 2003. – 194 с.
2. Муравьев, В. А. Воспитание физических качеств детей дошкольного и школьного возраста [Текст] : метод. пособие / В. А. Муравьев, Н. Н. Назаров. – М., 2004. – 201 с.
3. Ноткина, Н. А. Оценка физического и нервно-психического развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Н. А. Ноткина, Л. И. Казьмина, Н. Н. Бойнович. – СПб., 1998. – 57 с.
4. Рунова, М. А. Двигательная активность ребенка в детском саду [Текст] : пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей / М. А. Рунова. – М., 2005. – 344 с.
5. Сердюковская, Г. Н. Организация медицинского контроля за развитием и здоровьем дошкольников и школьников на основе массовых скрининг-тестов и их оздоровление в условиях детского сада и школы [Текст] / Г. Н. Сердюковская. – М. : Медицина, 1995. – 147 с.
6. Степаненкова, Э. Я. Физическое воспитание в детском саду [Текст] : Программа и методические рекомендации / Э. Я. Степаненкова. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 96 с.
7. Тарасова, Т. А. Контроль физического состояния детей дошкольного возраста [Текст] : метод. рекомендации для руководителей и педагогов ДООУ / Т. А. Тарасова. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 176 с.
8. Шебеко, В. Н. Физическое воспитание дошкольников [Текст] : учеб. пособие для сред. пед. учеб. зав. / В. Н. Шебеко, Н. Н. Ермак, В. А. Шишкина. – М. : Академия, 1996. – 192 с.

УДК 373.3  
ББК 74.202.4

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНИКА ПО МАТЕМАТИКЕ

Махмутова Л. Г.

**Аннотация:** Статья посвящена рассмотрению формирования образовательных компетенций учащихся начальной школы на уроках математики с опорой на учебник. Педагогу следует учитывать такие виды деятельности младших школьников, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, речь, планирование, ориентировочная деятельность, рефлексия.

*The article is devoted to the process of forming primary school pupils' educational competences based on a textbook in mathematics. Teachers should take into account such activities of pupils as analysis, synthesis, comparison, classification, generalization, speech, planning, orientation, reflection.*

**Ключевые слова:** предметные образовательные компетенции младшего школьника, учебник математики, виды деятельности младших школьников на уроке, мотивация учащихся.

*Subject educational competences of primary school pupils, a textbook in mathematics, activities of primary school pupils in the lesson, pupils' motivation.*

Новый тип образовательного результата, востребованного современным обществом, нацелен на формирование компетенций – целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, что зафиксировано в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [3]. Особенно важно организовать процесс формирования образовательных компетенций в младшем школьном возрасте, когда закладываются основы успешной учебной деятельности. Предметные образовательные компетенции характеризуют уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования по

предмету, что определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника начальной школы. Предметные образовательные компетенции отражены в учебнике, который обеспечивает предметную поддержку образовательного процесса, а следовательно, выступает одним из средств формирования предметных образовательных компетенций младшего школьника.

Опираясь на определение образовательной компетенции, данное А. В. Хуторским [8, с. 62], с чьим мнением мы солидарны, под предметными образовательными компетенциями будем понимать совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности, формируемые в рамках учебных предметов.

Нами выделены содержательные и организационные предметные образовательные компетенции, ориентированные на изложение содержания учебного материала и его организацию в рамках учебного предмета, что обеспечивает рациональную организацию освоения содержания предметной области. Содержательные предметные образовательные компетенции ориентированы на постижение смысла, основного значения изучаемого материала, организационные обеспечивают согласованность действий при освоении материала, опираясь на его продуманное устройство и внутреннюю упорядоченность. К содержательным компетенциям отнесены те, которые непосредственно связаны с содержанием обучения, к организационным – касающиеся организации его изложения. Предметные образовательные компетенции связаны с учебником, выступающим предметной поддержкой образовательного процесса и влияющим на успешность обучения по предмету. Компетенции данного круга соответству-

ют группе ведущих параметров учебника, связанных с содержанием и организацией материала в учебнике. К ним относятся: объем учебников, содержащий дидактические единицы; наличие заданий конструктивного и алгоритмического характера; сложность учебных заданий; построение; алгоритм управления обучением.

Изучение формирования содержательных и организационных предметных образовательных компетенций можно провести на различных учебных предметах. Для проведения опытно-поисковой работы была выбрана образовательная область «Математика», которая наряду с русским (или родным) языком признана основной образовательной областью, где на первый план выдвигается цель устойчивого владения выпускниками речевой и математической грамотностью (устной и письменной), связанной с предметными образовательными компетенциями. Следует также учесть тот факт, который приводит И. Осмоловская [5, с. 79]: сегодня есть возможность построения учебных предметов с ведущим компонентом «способы деятельности» при разработке федерального компо-

нента государственного стандарта образования на основе компетентного подхода (такая попытка сделана в учебных предметах «иностранный язык», «русский язык»; в математике – нет). Безусловно, мы не должны забывать и о тенденции усиления роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся (эта тенденция отражена, в частности, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года [3, с. 8]). Преимущественно это общественно-гуманитарные дисциплины. Поэтому особым образом следует относиться к математике, которую также не обошла «гуманитаризация».

В процессе формирования содержательных и организационных предметных образовательных компетенций, в том числе на уроках математики, принимаются во внимание виды деятельности младшего школьника – мыслительной и организационной. Приведем перечень содержательных и организационных предметных образовательных компетенций в соответствии с видами деятельности младшего школьника в таблице.

Таблица

Соответствие содержательных и организационных предметных образовательных компетенций видам деятельности младшего школьника

Виды деятельности младшего школьника	Содержательные и организационные предметные образовательные компетенции, формируемые на основе освоения учебника по математике
Анализ и синтез	<ul style="list-style-type: none"> <li>– находить главное (существенное) в учебнике математики (термины, правила, алгоритмы решения задач, примеров, построения геометрических фигур, единицы измерения, фактические сведения из истории математики);</li> <li>– отбирать необходимые для решения учебной задачи источники информации в учебнике математики, опираясь на текст, иллюстрации, схемы, таблицы;</li> <li>– выполнять задания из учебника математики, направленные на осуществление операций анализа и синтеза, связанные с комбинаторностью, составлять и решать уравнения, находить закономерности</li> </ul>
Сравнение и классификация	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сравнивать и группировать приведенные в учебнике математики геометрические фигуры, примеры, задачи</li> </ul>
Обобщение	<ul style="list-style-type: none"> <li>– самостоятельно работать по предложенному в учебнике математики плану при открытии новых знаний;</li> <li>– делать выводы на основе обобщения знаний, полученных из учебника математики</li> </ul>
Речевая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> <li>– находить ответы на вопросы, используя учебник матема-</li> </ul>

	<p>тики;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– извлекать информацию, представленную в учебнике математики в разных формах (текст, таблица, схема, иллюстрация и др.);</li><li>– осмысленно и правильно читать математический текст из учебника (разбираясь в математических символах, знакомой терминологии);</li><li>– составлять задачу по выражению, схеме, рисунку, приведенным в учебнике математики</li></ul>
Планирование	<ul style="list-style-type: none"><li>– определять количество операций решения задачи, примера из учебника математики при составлении плана решения;</li><li>– составлять план решения задачи, порядок выполнения действий в примерах из учебника математики;</li><li>– давать самооценку успешности выполнения математических заданий из учебника, опираясь на уровень сложности задания (задания на только что изученную тему, в 4 и более действий, со звездочкой)</li></ul>
Ориентировочная деятельность	<ul style="list-style-type: none"><li>– опираясь на сигналы-символы, ориентироваться в учебнике математики (в тексте, на развороте, в словаре, в справочном материале);</li><li>– опираясь на темы, оглавление, отбирать необходимые для решения задачи, примера, практического задания источники информации в учебнике математики;</li><li>– ориентироваться в оглавлении учебника математики</li></ul>
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"><li>– осуществлять рефлексивную деятельность, опираясь на учебник математики (проверочный блок заданий, задания на повторение)</li></ul>

Отметим, что некоторые компетенции могут включать элементы нескольких видов деятельности, например, такая, как «находить ответы на вопросы, используя учебник математики», затрагивает, помимо речевой, ориентировочную деятельность, а также операцию анализа.

Учитель начальных классов в своей работе неизменно выходит на данные виды деятельности младшего школьника, причем не только в связи с работой по учебнику. Но в нашем случае необходимо отметить, что учебник – это сподвижник и помощник учителя, особенно начальных классов, поэтому педагогу следует организовать целенаправленную деятельность по формированию содержательных и организационных предметных образовательных компетенций у младших школьников. Учителю следует заранее определить типы заданий, которые

необходимо дать младшим школьникам при работе с учебником на различных этапах урока.

Так, способность к аналитико-синтетической деятельности находит свое выражение не только в умении выделять элементы того или иного объекта, его различные признаки или соединять элементы в единое целое, но и в умении включать их в новые связи, увидеть их новые функции [2]. Формированию этих умений может способствовать рассмотрение данного объекта с точки зрения различных понятий, постановка различных заданий к данному математическому объекту. Так, в учебниках для начальной школы Л. Г. Петерсон предложены следующие задания: запиши высказывание в виде равенства разными способами (например, а на 7 больше, чем b); найди по таблице зависимость между переменными x и y. Запиши эту зависимость в виде формулы.

Формирование умения пользоваться приемом сравнения целесообразно следует осуществлять, ориентируясь на следующие этапы: 1) выделение признаков или свойств одного объекта; 2) установление сходства и различия между признаками двух объектов; 3) выявление сходства между признаками трех, четырех и более объектов. Дети устанавливают сходство и различие между математическими объектами по внешним признакам и осмысливают их с точки зрения различных понятий. Например: а) сравни задачи; б) реши задачи и сравни решения; в) сравни выражения; г) сравни уравнения и реши их; д) сравни геометрические фигуры и т.д. (в учебниках всех УМК). Показатель сформированности приема сравнения – умение детей самостоятельно использовать его для решения различных задач, без указания «сравни», «укажи признаки», «в чем сходство и различие». В учебниках можно встретить следующие задания: для каждой фигуры на рисунке объясни, почему она лишняя; расположи в возрастающем порядке числа.

Основой приема классификации служит умение выделять признаки предметов и устанавливать между ними сходство и различие [2], формируемое у младших школьников в тесной связи с изучением конкретного содержания. Например, для упражнения в счете им часто предлагаются иллюстрации из учебника, к которым можно поставить вопросы, начинающиеся со слова «Сколько?». Упражняясь в счете, учащиеся овладевают логическим приемом классификации. Так, среди заданий на формирование данного приема в учебниках можно найти следующие: покажи на рисунке и на чертеже кривые и прямые линии, отрезки прямых; разбейте (разложите) ... на ... группы по какому-либо признаку (цвету, размеру, форме и т.д.). По мере изучения различных понятий задания на классификацию могут включать числа, выражения, равенства, уравнения, геометрические фигуры, а также ориентировать детей на самостоятельное определение основания классификации, как, например, в учебнике И. И. Аргинской, Е. И. Ивановской для 3 класса: 1) На какие две группы можно разделить фигуры на рисунке? Запиши номера и общее название фигур каждой группы. 2) Раздели эти же фигуры на 2 группы по другому признаку. За-

пиши номера фигур новых групп и объясни, в чем сходство фигур каждой группы.

Выделение существенных признаков математических объектов, их свойств и отношений – основная характеристика такого приема умственных действий, как обобщение [2]. Учебник может ориентировать младших школьников на обобщение, если включает запись последовательных действий по предъявлению новых знаний. Например, при изучении темы «Нахождение однозначного частного» в учебнике В. Н. Рудницкой и Т. В. Юдачевой (3 класс) сначала дан рисунок, на котором персонажи предлагают свои способы определения частного. Школьники должны в этой ситуации изучить рисунок и на основе наблюдения, сравнения, анализа сделать свои предположения, а, по сути, обобщения. Результат обобщения фиксируется в понятиях, суждениях, правилах. В уже приведенном примере обобщение представлено в виде правила, выделенного в тексте. Иногда обобщение в виде результата может сразу следовать за перечнем вопросов. В тексте этот результат (например, новое понятие) обычно выделяется жирным шрифтом.

Речевая деятельность связана с такой ключевой компетенцией, как коммуникативная, которая означает умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться. В учебнике не все записано в виде текста (особенно в 1 классе) – есть иллюстрации, таблицы, схемы, символы и т.д., которые нужно уметь понимать. По сути, все задания учебника связаны с речевой деятельностью – внешней (речь для других) и внутренней (речь про себя), устной и письменной. Но с учетом необходимости контроля со стороны учителя мы все же ориентируемся на те, которые касаются внешней и, большей частью, устной. В этом отношении следует обращать особое внимание на то, как дети выполняют следующие задания из учебника: «Объясни...», «Вспомни и расскажи...», «Разъясни...». На формирование данной компетенции направлены и задания на составление задачи по выражению, по рисунку, по схеме и т.д. (например, в учебнике Л. Г. Петерсон).

Планирование как внутренний план действия, сформированный на высоком уровне, позволяет ребенку легче выполнить ориентировку в условиях задачи. Ученик может планировать

свое действие по частям, по отдельным звеньям, которые не связываются им в единую систему или же планирует свое действие в целом, сопоставляя разные варианты выполнения целых последовательностей звеньев, или шагов, и выбирая приемлемые пути достижения цели. Важнее формировать второй способ, поскольку он позволит избежать лишних ошибок и оптимизировать учебную деятельность. Так, например, в учебнике системы Л. В. Занкова есть задания, направляющие школьника на планомерную деятельность, например: 1) Реши задачу. 2) Она тебе показалась трудной? Если да, то почему? 3) Измени вопрос задачи так, чтобы ее решение стало короче на 2 действия. Запиши ее решение. 4) Измени условие новой задачи так, чтобы решение стало еще короче. Реши новую задачу.

Ориентировочная деятельность связана со способностью ученика находить необходимую информацию, опираясь на аппарат ориентировки, в состав которого, как отмечает В. Г. Бейлинсон [1: 137], входят следующие элементы: ориентирующее предисловие, оглавление, рубрикация, сигналы-символы, указатели, библиография, колонтитул (отметим, однако, что в учебниках для начальных классов не всегда присутствуют все элементы). Функция приведенных элементов заключается в том, чтобы организовать восприятие и усвоение учащимися начальной школы материала, направлять учебную работу детей. Они раскрывают построение учебного материала, показывают связь и соподчинение его частей, улучшают работу с ключевыми понятиями, ориентируют на то, что будет содержаться в данной части учебника, сигнализируют, что нужно остановиться и осмыслить прочитанное. Благодаря данным элементам младшие школьники могут самостоятельно переработать информацию, рационально распределив силы и время при изучении материала. Некоторые задания из учебника нацелены на то, чтобы ребенок самостоятельно искал информацию на других страницах, развороте, обложке, форзаце и т.д. Например, в учебнике системы «Школа России» (3 класс, часть 1) дано следующее задание: По таблице на обороте обложки учебника: 1) найди произведение:  $6 * 7$ ; 2) проверь, что  $7 * 8 = 8 * 7$ ; 3) найди частное:  $54 : 9$ ; 4) назови числа от 6 до 60, которые делятся на 6.

Под рефлексией понимается рассмотрение человеком оснований собственного действия [6]. Рефлексия формируется и развивается у младших школьников в основном при выполнении ими учебных действий контроля и оценки. Учебник может помочь в этом случае благодаря проверочному блоку знаний (например, «Проверь себя» в учебнике УМК системы Л. В. Занкова для 4 класса), заданий или вопросов для повторения в конце изучения раздела, темы, всего курса. Здесь непосредственно реализуется принцип образовательной рефлексии.

Итак, при формировании предметных образовательных компетенций учащимся могут быть предложены задания из учебника на установление закономерностей, сходства и различия между признаками, на самостоятельное определение признака, основания классификации, на обобщение, развитие речевых навыков, планирование возможных промежуточных результатов предполагаемых действий, выполнение учебных действий контроля и оценки, на тренировку ориентирования в учебнике, распознавания условных обозначений. Продуманная и планомерная работа педагога способствует более успешному формированию исследуемых компетенций.

Одним из условий успешного формирования предметных образовательных компетенций можно считать обеспечение мотивации младшего школьника на формирование содержательных и организационных предметных образовательных компетенций в процессе освоения учебника. Соответствующую мотивацию можно обеспечить, опираясь на рекомендации А. К. Марковой, Т. А. Матис, А. Б. Орлова [4]. Обеспечению положительной мотивации способствует помощь учителя не в виде прямого вмешательства в выполнение задания, а в виде советов, наталкивающих самого ученика на правильное решение, а также привлечение учителем младших школьников к оценочной деятельности и формированию у них адекватной самооценки. Важны также специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивации. К ним можно отнести следующие:

— Упражнения на поиск новых подходов к задаче со скрытыми возможностями. Особенно много заданий такого плана в учебниках УМК системы Л. В. Занкова: «Предложи свое продолжение задания», «Поставь к условию

задачи такой вопрос, чтобы для ответа на него потребовались все данные. Запиши его и реши задачу. Ты правильно выбрал вопрос?», «Внеси нужные изменения и реши новую задачу. Попробуй найти не один вариант выполнения задания».

— Использование ситуаций выбора для укрепления и осознания мотивов, на закрепление адекватной самооценки, например, на выполнение заданий разного уровня сложности. В некоторых учебниках даются условные обозначения сложных заданий (например, учебник В. Н. Рудницкой, Т. В. Юдачевой, 2 класс). Можно предложить ребенку даже с невысоким уровнем сформированности предметных образовательных компетенций попытаться выполнить такое задание, оценив при этом готовность школьника к решению задания, сам процесс решения (способ решения, стремление выполнить задание как можно быстрее и т.д.), самостоятельность решения.

— Задания на устойчивость целей, на упорство и настойчивость в их реализации. Удержанию цели способствуют задания на возобновление учебной деятельности после помех и препятствий. Укреплению настойчивости школьника при достижении цели способствуют упражнения на решение заданий высокого уровня сложности без обратной связи в ходе решения, упражнения на поведение в необязательных ситуациях. В этом случае можно применять методики, предложенные Л. М. Фридманом [7, с. 100-101]: методику «свободных заданий» (выполнение необязательных дополнительных заданий, приведенных в учебнике), методику прерывания процесса решения задач (самостоятельный возврат ученика к нерешенной задаче). Приведенные методики с опорой на материал учебника позволят судить об интересах учащихся к предмету, о характере их мотивации, направленной на формирование предметных образовательных компетенций.

С целью создания положительной мотивации к учебной книге можно провести с младшими школьниками классные часы, посвященные роли книги и учебника в жизни человека: «Книга – помощник в учебе», «Как важно знать учебник». На первом рассказать детям историю создания книг, представить различные типы изданий (научные, учебные, справочно-

информационные, литературно-художественные, инструктивные и т.д.). Школьники могут принести свои любимые книги, показать их одноклассникам и объяснить, как ими можно пользоваться в учебной деятельности. На втором классном часе, посвященном исключительно учебнику, педагогу целесообразно показать первые печатные учебники («Мир чувственных вещей в картинках» Я. А. Коменского, «Родная речь», «Детский мир» К. Д. Ушинского и т.д.). Уверены, что эти учебные книги вызовут живой интерес у младших школьников, поскольку представляют собой материал, который классики педагогики готовили для начинающих учеников. Можно сравнить первые учебники с современными и одновременно выявить те части нынешних учебников, которые помогают им в освоении предмета и в организации работы по учебнику – наличие выделения цветом, условных обозначений, большое количество иллюстраций.

Отметим, однако, что мотивация младшего школьника на формирование предметных образовательных компетенций в процессе освоения учебника может быть лишь результатом приобретения школьником соответствующих компетенций при предъявлении им системы заданий, то есть в процессе работы.

Таким образом, при работе с учебником на уроках математики у младших школьников формируются содержательные и организационные предметные образовательные компетенции в процессе анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения, речевой и ориентировочной деятельности, планирования, рефлексии. Результаты обучения тесным образом связаны с включенностью школьника в сам процесс, поэтому важно, чтобы он был ему интересен и сам являлся основным мотивационным фактором. Это позволяет усилить степень эмоциональной и интеллектуальной включенности школьников в учебную деятельность и тем самым улучшить результаты обучения.

### Литература

1. Бейлинсон, В. Г. Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование [Текст] / В. Г. Бейлинсон. – М. : Мнемозина, 2005. – 399 с.

2. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах [Текст] : учеб. пособие / Н. Б. Истомина. – М. : Академия, 2002. – 288 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М. : АПКИПРО, 2002. – 24 с.
4. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
5. Осмоловская, И. Ключевые компетенции и отбор содержания образования в школе [Текст] / И. Осмоловская // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 77-80.
6. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
7. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования [Текст] : учеб. пособие / Л. М. Фридман. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 288 с.
8. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**ИЛЬЯСОВ Д. Ф.**, докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ИЛЬЯСОВА О. А.**, канд. пед. наук, руководитель Центра инновационных проектов Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ГОСТЕВ А. Г.**, докт. пед. наук, профессор, директор Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 11, г. Челябинск.

**КИПРИЯНОВА Е. В.**, канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 11, г. Челябинск.

**КЛИМОВА Т. Е.**, докт. пед. наук, профессор Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**ЕДАКОВА И. Б.**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, зав. кафедрой дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЮРЕВИЧ С. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Магнитогорского государственного университета, г. Магнитогорск Челябинской обл.

**ЯКОВЛЕВА Г. В.**, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КОРОТАЕВА Е. В.**, докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

**БАРОНЕНКО А. С.**, докт. пед. наук, член-корреспондент Международной академии общественных наук, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1 Копейского городского округа, г. Копейск Челябинской обл.

**БАРОНЕНКО Е. А.**, канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

**ОБОСКАЛОВ А. Г.**, канд. пед. наук, проректор по организационно-методической работе Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**КОПТЕЛОВ А. В.**, канд. пед. наук, руководитель отдела координации деятельности муниципальных методических служб Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**АФОНЬКИНА Ю. А.**, канд. психол. наук, доцент Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

**СВАТАЛОВА Т. А.**, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**НАГРЕЛЛИ Е. А.**, зав. кафедрой начального образования Муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации», г. Новокузнецк Кемеровской обл.

**ПОПОВА Н. В.**, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин международного факультета Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

**ОМЕЛЬЧЕНКО Е. М.**, педагог-психолог Центра психолого-педагогической коррекции и реабилитации детей, г. Мурманск.

**ГОРОВАЯ О. А.**, старший преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**БЕЛЯЕВА Е. Б.**, учитель иностранного языка Муниципального общеобразовательного учреждения начальной образовательной школы № 7, г. Коркино Челябинской обл.

**СКРИПОВА Н. Е.**, канд. пед. наук, зав. кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ЧИПЫШЕВА Л. Н.**, канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ГАТАУЛИНА О. И.**, канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**ТАРАСОВА Т. А.**, канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

**МАХМУТОВА Л. Г.**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**ILYASOV D. F.**, Doctor of Education, docent, head of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**ILYASOVA O. A.**, Candidate of Education, head of the centre of innovative technologies of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**GOSTEV A. G.**, Doctor of Education, Professor, principal of the municipal educational institution lyceum 11, Chelyabinsk.

**KIPRIYANOVA E. V.**, Candidate of Education, deputy principal for science and teaching methods of the municipal educational institution lyceum 11, Chelyabinsk.

**KLIMOVA T. E.**, Doctor of Education, Professor of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

**EDAKOVA I. B.**, Candidate of Education, Honored teacher of Russia, head of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**YUREVICH S. N.**, Candidate of Education, Assistant Professor of Magnitogorsk State University, Magnitogorsk, Chelyabinsk region.

**YAKOVLEVA G. V.**, Candidate of Education, head of the department of special (correctional) education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**KOROTAYEVA E. V.**, Doctor of Education, head of the department of pedagogy and psychology of childhood of the Ural State Pedagogical University; Yekaterinburg.

**BARONENKO A. S.**, Doctor of Education, a corresponding member of the International Academy of social sciences, the head of Municipal educational establishment secondary school № 1, Kopeisk, the Chelyabinsk region.

**BARONENKO E. A.**, Candidate of Education, senior lecturer of the Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

**OBOSKALOV A. G.**, Candidate of Education, Vice-Rector of the organizational and methodological work of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**KOPELOV A. V.**, Candidate of Education, Head of the Department of coordination of municipal methodological services of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**AFONKINA J. A.**, Candidate of Psychology, Professor of Management Department of the Murmansk regional Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators and cultural staff, Murmansk.

**SVATALOVA T. A.**, Candidate of Education, the senior lecturer of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**NAGRELLI E. A.**, head of the department of an elementary education of Municipal independent educational institution of additional vocational training Institute of improvement of professional skill, Novokuznetsk, the Kemerovo region.

**ПОРОВА N. V.**, senior lecturer of general studies department of international faculty of State Educational Institution of Higher Professional Education South Ural State University, Chelyabinsk

**OMELCHENKO E. M.**, psychologist of the Centre of psychological and pedagogical correction and rehabilitation of children, Murmansk.

**GOROVAYA O. A.**, senior lecturer of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**BELYAEVA E. B.**, the English and German teacher of Municipal Educational Establishment Primary Educational School №7, Korkino, the Chelyabinsk region.

**SKRIPOVA N. E.**, Candidate of Education, Head of the department of primary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**CHIPYSHEVA L. N.**, Candidate of Education, the senior lecturer of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**GATAULINA O. I.**, Candidate of Education, the senior lecturer of the department of an elementary education of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

**TARASOVA T. A.**, Candidate of Education, Honored teacher of Russia, the senior lecturer of the department of preschool education of the Chelyabinsk institute of retraining and improvement of professional skill of educators, Chelyabinsk.

**МАХМУТОВА L. G.**, Candidate of Education, the senior lecturer of the department of pedagogy and psychology of the Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of professional skill of Educators, Chelyabinsk.

## СОДЕРЖАНИЕ

*Научные сообщения*

<b>Ильясов Д. Ф., Ильясова О. А.</b> Логика развития научного знания и построение научной теории. . . . .	5
<b>Гостев А. Г, Киприянова Е. В</b> Инновационная образовательно-профессиональная среда муниципального лица. . . . .	14
<b>Климова Т. Е.</b> Интеллектуальная технология формирования опыта научно-исследовательской деятельности студентов. . . . .	20
<b>Едакова И. Б.</b> Развитие профессиональных компетенций преподавателя института дополнительного профессионального образования. . . . .	26
<b>Юревич С. Н.</b> Научное обеспечение процесса повышения квалификации педагогов. . . . .	29
<b>Яковлева Г. В.</b> Оценивание эффективности методической работы в дошкольном образовательном учреждении. . . . .	34

*Гипотезы, дискуссии, размышления*

<b>Коротаева Е. В.</b> Формирование познавательной мобильности у слушателей курсов повышения квалификации. . . . .	39
<b>Бароненко А. С., Бароненко Е. А.</b> Идеологический кризис и философско-методологические проблемы педагогической науки. . . . .	46
<b>Обоскалов А. Г., Коптелов А. В.</b> Развитие профессиональной компетентности руководителей муниципальных методических служб. . . . .	53
<b>Афонькина Ю. А.</b> Научно-теоретические подходы к изучению профессиональной направленности как источника активности субъекта профессионального развития. . . . .	59
<b>Сваталова Т. А.</b> Профессиональные ключевые компетенции педагога дошкольного образования как основа программ повышения квалификации. . . . .	64

## *Исследования молодых ученых*

<b>Омельченко Е. М.</b> Современные подходы к изучению проблемы готовности к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста. . . . .	68
<b>Попова Н. В.</b> Эмоционально-нравственный потенциал менеджера как ключевая характеристика профессиональной деятельности менеджера. . . . .	77
<b>Нагрелли Е. А.</b> Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации. . . . .	84
<b>Горовая О. А.</b> Профессиональное образование в условиях дистанционного обучения. . . . .	92
<b>Беляева Е. Б.</b> Основные требования к учителю иностранного языка в начальной школе. . . . .	99

## *Современная школа*

<b>Скрипова Н. Е.</b> Теоретические основы модернизации начальной школы в обновленном сельском социуме. . . . .	103
<b>Чипышева Л. Н.</b> Феномен понятий «контроль» и «оценка» в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения. . . . .	110
<b>Гатаулина О. И.</b> Технология встречных усилий в начальной школе. . . . .	115
<b>Тарасова Т. А.</b> Совершенствование руководства физическим воспитанием в дошкольном образовательном учреждении. . . . .	124
<b>Махмутова Л. Г.</b> Формирование предметных образовательных компетенций младшего школьника на основе освоения учебника по математике. . . . .	129
<b>Сведения об авторах</b> . . . . .	136

## CONTENTS

### *Scientific reports*

<b>Ilyasov D. F., Ilyasova O. A.</b>	
The logic of scientific knowledge and building a scientific theory. . . . .	5
<b>Gostev A. G., Kipriyanova E. V.</b>	
Innovative educational and professional environment of municipal educational lyceum. . . . .	14
<b>Klimova T. Y.</b>	
Intellectual technology forming the experience of students' research activity . . .	20
<b>Yedakova I. B.</b>	
Institute of continuing professional education of teachers' professional competence development. . . . .	26
<b>Yurevich S. N.</b>	
Scientific maintenance of the process of professional skill of school-teachers. . .	29
<b>Yakovleva G. V.</b>	
Assessment of effectiveness of methodological work in preschool . . . . .	34
<b><i>Hypotheses, discussion, reflection</i></b>	
<b>Korotaeva E. V.</b>	
Formation of cognitive mobility among the audience of training courses. . . . .	39
<b>Baronenko A. S., Baronenko E. A.</b>	
Ideological crisis and philosophical and methodological problems of pedagogical science. . . . .	46
<b>Oboskalov A. G., Koptelov A. V.</b>	
Development of professional competence of heads of municipal methodological services. . . . .	53
<b>Afonkina J. A.</b>	
Approaches based on practice and theory to studying professional directionality as source of activeness of subject of professional development. . . . .	59
<b>Svatalova T. A.</b>	
The professional key competence of preschool teachers as the basis of professional . . . . .	64

### *Young researchers*

<b>Omelchenko E. M.</b> Modern approaches to study of the problem of readiness to school education of preschoolers. . . . .	68
<b>Popova N. V.</b> Emotional and moral potential of manager as a key characteristic of professional activities manager. . . . .	77
<b>Nagrelli E. A.</b> Structurally functional model of formation of methodical competence of teachers in system of improvement of professional skill.. . . .	84
<b>Gorovaya O. A.</b> Vocational education in the conditions of remote learning. . . . .	92
<b>Belyaeva E. B.</b> The main requirements to the foreign language teacher in the primary school. . .	99

### *Modern school*

<b>Skripova N. E.</b> The theoretical bases of modernization of a rural elementary school. . . . .	103
<b>Chipysheva L. N.</b> Phenomenon of concepts «the control» and «the estimation» in the conditions of introduction of federal state educational standards of the second generation. .	110
<b>Gataulina O. I.</b> Technology of counter efforts in the elementary school. . . . .	115
<b>Tarasova T. A.</b> Guidance improvement by means of physical training in preschool educational institutions. . . . .	124
<b>Makhmutova L. G.</b> The process of forming primary school pupils' educational competences based on a textbook in mathematics. . . . .	129
<b>Information about the authors</b> . . . . .	136



---

**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ,  
ПРИСЫЛАЕМЫХ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ  
В НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ  
«НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ»**

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция просит предъявлять ей готовые материалы в двух видах: бумажном (с подписью автора и высланном на адрес редакции почтой) и электронном (высланном на адрес редакции по электронной почте [ipk\\_journal@mail.ru](mailto:ipk_journal@mail.ru)).

Электронный вариант статьи оформляется в текстовом редакторе Microsoft Office Word 1997-2003 для Windows и сохраняется в формате с разрешением \*.doc (по умолчанию).

**Требования к тексту статьи:**

1. Текст высылается отдельным файлом с названием по следующей структуре: **Фамилия ИО(статья)(город)**, например **Иванов ИИ(статья)(Южно-Сахалинск).doc**.

2. Параметры страницы: верхнее, нижнее, правое и левое поля по 3 см.

3. При наборе текста используется шрифт Times New Roman, размер шрифта – 14 пт, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине. Подчеркивание, курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт и выделение слов прописными буквами в тексте исключается. Красная строка – 1,25 см.

4. Объем статьи – от 8 до 16 страниц.

5. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК, ББК;

б) название статьи;

в) сведения об авторе – фамилия, имя, отчество автора, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город;

г) аннотация статьи (3-5 строк);

д) ключевые слова.

Сведения в пунктах б), в), г), д) следует привести также на английском языке.

Например: УДК 371

Название статьи. Педагогическое содействие учащимся в их профессиональном самоопределении

The title of the article. The Pedagogical assistance to the students in their professional self-determination

Сведения об авторе. Кобелева Людмила Юрьевна, учитель физики и математики Муниципального общеобразовательного учреждения Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа, [lukob@mail.ru](mailto:lukob@mail.ru), с. Фершампенуаз, Нагайбакский район Челябинской области.

Information of the author. Kobeleva Lyudmila Yur'evna, the teacher of Physics and Mathematics of Municipal educational establishment Fershampenuazskaya secondary school, [lukob@mail.ru](mailto:lukob@mail.ru), Fershampenuaz village, Nagaybak region Chelyabinsk area.

Аннотация статьи. В статье анализируется сущностная сторона процесса педагогического содействия учащимся школы в их профессиональном самоопределении; определя-

ется понятие «профессиональное самоопределение учащихся» как результат педагогического содействия; обосновываются условия поддержки учащихся в их профессиональном самоопределении.

Summary of the article. The essential side of the process of pedagogical assistance to the students in their professional self-determination is analyzed in the article; the notion of "professional self-determination of students" as a result of pedagogical assistance is defined; the conditions of support of students in their professional self-determination are described.

Ключевые слова: педагогическое содействие, профессиональное самоопределение, направленность учащихся на определение будущей профессии, индивидуальная траектория предпрофильной подготовки.

Key terms: pedagogical assistance, professional self-determination, directivity of students on determination of the future profession, the individual path of pre-profile education.

6. Название статьи и подзаголовков (если есть) печатаются прописными буквами, шрифт полужирный, выравнивание – по центру. Переносы в названии не допускаются. Через один интервал курсивом печатается фамилия автора, инициалы, указывается ученая степень и звание (если есть). На следующей строке указывается город и представляемая организация.

Например:

**РЕАЛИЗАЦИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА  
В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ**

*Иванов И. И., докт. пед. наук, профессор*

г. Южно-Сахалинск, Сахалинский областной институт  
переподготовки и повышения квалификации кадров

7. Нумерация в списках осуществляется вручную.

8. Пример оформления таблиц:

Таблица 1

Уровни сформированности исследовательской позиции  
будущих учителей по окончании опытно-экспериментальной работы

Группы	Уровни сформированности исследовательской позиции		
	низкий	средний	высокий
Контрольные (44 чел. – 100 %)	5,91	50	34,1
Экспериментальные (46 чел. – 100 %)	2,2	3,7	80,44

9. Все формулы и другие математические выражения оформляются только в редакторе Microsoft Equation 3.0.

10. В конце каждой статьи приводится список используемой и цитируемой литературы. Все работы, помещенные в этот список, необходимо пронумеровать. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат его номер, а при цитировании – и страницу.

Например:

Данная проблема рассмотрена в научных исследованиях А. И. Субетто [9; 10].

Ссылка при цитировании:

Как указывает В. А. Сластенин, «профессионализм учителя состоит в том, что педагог владеет искусством формировать у учащихся готовность к продуктивному решению задач в последующей системе средствами своего предмета за отведенное на учебный процесс время» [1, с. 48].

Более подробно с оформлением списка используемой и цитируемой литературы Вы можете ознакомиться на сайте [www.ipk74.ru](http://www.ipk74.ru) в разделе Научно-теоретический журнал.

11. Требования к иллюстрациям и фотографиям:

11.1. Рисунки и фотографии помещаются в тексте и высылаются отдельными файлами в формате \*.jpeg или \*.bmp с именами согласно нумерации рисунков и фотографий. Разрешение не менее 300 dpi.

11.2. Все линии и точки на рисунках должны быть четко выражены и при уменьшении не сливаться.

12. Каждая статья сопровождается заявкой, оформленной по следующему образцу:

1	Фамилия Имя Отчество (полностью) автора
2	Название доклада
3	Ученая степень, ученое звание, почетное звание
4	Город, представляемая организация
5	Должность (полностью)
6	Почтовый адрес (с индексом), по которому будет выслан сборник (просьба указывать домашний адрес; если приводится адрес образовательного учреждения, укажите, пожалуйста, номер кабинета)
7	Телефон (служебный) с указанием кода города
8	Телефон (домашний) с указанием кода города
9	E-mail

**НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Научно-теоретический журнал № 2

**Ответственный за выпуск** Д. Ф. Ильясов,  
А. М. Обжорин, Л. Н. Золотарева

**Корректоры:** Л. Г. Махмутова, Г. А. Синтяева

**Технический редактор** А. М. Обжорин

**Дизайн обложки** П. В. Федоров

Сдано в набор 26.10.09. Подписано в печать 25.11.09.  
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура Times.  
Усл. печ. л. 9,12. Тираж 1000 экз. Заказ № 721.

Информационно-издательский  
учебно-методический центр «Образование»  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88