

Региональная общественная организация ученых:
"БАЛТИЙСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ"
Отделение педагогической акмеологии

Научное издание

**ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АКАДЕМИИ**

Вып. 28. -1999 г.

**Человек: прогрессия восходящих
и нисходящих величин**

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Волков И.П., Гагин Ю.А, Давиденко Д.Н., Панферов В.Н., Сидоров А.А.,
Татарникова Л.Г.

ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ВЫПУСК - Ю.А. Гагин

РЕДАКЦИЯ ВЕСТНИКА:

Главный редактор - И.П. Волков.
Зам. главного редактора - Д.Н. Давиденко.
Секретарь - Г.А. Степанова

Адрес редакции

190121, Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35
СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, кафедра психологии
Тел.114-66-27. Факс 114-10-84.
E-mail: Volkov_VPA @ baltacad. ru, spb/ord - Волков И.П.
Root® DD 1814@ spb.edu - Давиденко Д.Н.

В 36 © - Балтийская педагогическая академия
© - Волков И.П., 1999.

Печатается на средства авторов и взносы членов БПА
по отделению педагогической акмеологии

В 43162014
С 96(03)-1999 Без объявления

ISBN 5-85029-077-X

ВЕСТНИК БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ
Вып. 28. - 1999 г.

Научное издание БПА
Основано в июле 1995 г

г.Санкт-Петербург
Лицензия ЛР № 040815 от 22.05.97

СОДЕРЖАНИЕ

От редакционной коллегии выпуска	4
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ Гагин	
Ю.А. Предмет педагогической акмеологии в контексте кризиса общественного развития.....	5
Татарникова Л.Г. Валеологическая стратегия педагогической деятельности	10
Дмитриев С.В. Антропный принцип в исследованиях двигательных действий: опыт логико-психологического анализ проблемы.....	18
ПРИКЛАДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ	
Михайлова Е.В. Акмеологические основы карьеры руководителя в системе образования	28
Кондрашкова Л.К. Акмеологические аспекты совершенствования системы управления образования на муниципальном уровне	30
Пятибратова С.И. Об акмеологическом проектировании совершенствования профессионализма учителя	33
Плотников А.С. Тендерная типология и проблемы воспитания	35
Макагун М.В., Томашевич Г.Н. Отношение учащихся средних и старших классов к здоровому образу жизни	42
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ	
Башарина Л.А. Проектирование учебно-методических комплексов как этап построения образовательного пространства педагога.....	45
Соболева О.Ю. Программа "Основы педагогической аналитической культуры" - поиск пути профессионального самосовершенствования воспитателя.....	53
Листова Л.А. Прием работы с текстом: "построение дерева предсказаний" (поиски путей восхождения детей к индивидуальности)	56
Лихолетова Н.В. Акмеологический путь совершенствования педагогического процесса в школе	62
ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ	66
ПРИЛОЖЕНИЕ К РЕДАКЦИОННОЙ СТАТЬЕ	68

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ ВЫПУСКА

Почему мы назвали этот сборник именно так? Определяя Человека как прогрессию (движение вперед, возрастание) восходящих и нисходящих величин, мы истолковываем предвидения К. Маркса о новой цивилизации, в которой "человек будет действительно присваивать себе свою всестороннюю сущность всесторонним образом как целостный Человек". Эта новая цивилизация будет ознаменована акмеизмом XXI века.

Диалектика человека, прогрессирующее единство в нем восходящих и нисходящих величин проявляется как императив и регулятор перспективы человека, бытийного раскрытия его сущности, осуществимости.

На последней странице этого Вестника дана геометрическая метафора к пониманию прогрессии восхождения и нисхождения, которой подчинен человек и все, что в человеке сущностно: жизнь, любовь, свобода, гармония, страдание, вера, смерть... Таким образом: "жизнь есть прогрессия восходящих и нисходящих величин, страдание есть прогрессия восходящих и нисходящих величин"...

Статьи сборника в той или иной мере раскрывают проблемность человека как прогрессии восхождения и нисхождения. К перечисленным сущностям, подпадающим под наше определение Человека, можно добавить такие явления, как:

- валеологическая стратегия педагогической деятельности (статья Л.Г. Татарниковой);
- антропность или антропный принцип (статья В.С. Дмитриева);
- карьера (статья Е.В. Михайловой);
- директирование или управление в образовании (статья Л.К. Кондрашковой);
- тендер (статья А.С. Плотникова);
- самосовершенствование (статья О.Ю. Соболевой),

В соответствии с этим: "Карьера - прогрессия восходящих и нисходящих величин как характеристика профессионального и личностного становления", "Тендер - прогрессия восходящих и нисходящих величин мужского и женского начал в человеке" и т.д.

Акмеологической науке предстоит раскрывать смыслы и объективные значения этих величин.

Такова универсальная дефиниция акмеологической антропологии

**Председатель отделения
педагогической акмеологии,
профессор, академик БПА Ю.А. Гагин**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКМЕОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ КРИЗИСА ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Ю.А.Гагин, доктор педагогических наук, профессор

Нам не следует учиться бесконечно жить больными, как бы ни было успокаивающе-пленительно это пожелание Ф. Ницше, адресованное больным и неполноценным: если человек не чувствует себя вполне нормальным, не может стать или научиться быть здоровым - он должен смириться с болезнями и научиться жить больным.

Да, рынку нужен смирившийся с болезнями человек, и может быть поэтому пропаганда здорового образа жизни у нас сменилась безудержной лекарственной рекламой, перемежающейся с восхвалением жирной и углеводистой пищи. Ничего страшного: ведь тут же предлагаются лекарства для похудения. Наша реклама - непрекращающийся крик о кризисе.

Кризис нашего общества - закономерное звено в череде процессов становления и растрачивания того жизненного потенциала, который воспринимается сознанием народа как норма жизни. Доминирование этой растраты жизненного потенциала страны (хозяйственных накоплений, достижений культуры, образования, науки ...)особо ярко обнаруживается в последней четверти XX столетия. Впрочем, в начале века В.В. Розанов писал: "Дана нам красота невиданная. И богатство неслыханное. Это - РОССИЯ. Но глупые дети все растратили. Это РУССКИЕ." И он же: "И в пророческом сне я скажу, что мы потеряли "спасение России". Потеряли. И до сих пор не находим его. И найдем ли - неведомо". Это актуально сегодня также, как и справедливо то, что к началу XXI века "жить за счет других стало достоинством" (сказано П.Л. Лавровым еще в конце XIX века). Кризис общественного развития России имеет затяжной характер: только в микроциклах ее истории XIX и XX "веков можно обнаружить более десятка всплесков становления духа народа, который, впрочем, направлялся на выполнение "актуальных" задач текущего момента (реформы, революции, войны, восстановление хозяйства, мирное противостояние вероятному противнику и др.).

Современный кризис особенно отчетливо характеризуется тем, что ценности, в которые существующие власти вкладывают максимум желательного для себя - это ценности декаданса. Российская современность последнего года XX века это:

- неустойчивый мир, незащищенный человек;
- апологетика безнравственной власти;
- криминализация общественной (прежде всего хозяйственной) жизни;
- преобладание в массе людей "личностей" советского типа: аполитичных, социально инфантильных, интеллектуально и эмоционально зависимых, доверчивых и послушных, надеющихся и слепо верящих, разбалансированных.

Патологизации и разбалансировке современного человека-личности способствует "черная культура" (М. Князева), принимающая тотальный характер в воздействии на весь народ и, в первую очередь, на молодежь. Для этой культуры характерна, прежде всего, ориентация на личностную дисгармонию, распад психики человека, пропаганда уродливых потребностей и бесстыдной адаптивности. Это достигается

фетишизацией новизны и западного качества, эскалацией негативных аспектов человеческого бытия (бездуховности, власти грубой силы), оправданием мошенничества, эстетизацией гадостности. "В черной культуре нет различия Жизни и Смерти, потому что все мертво, безжизненно и бесцельно; её формулу можно вывести так: "Жизнь есть Смерть" (М.Князева). Для антикультуры смысл жизни в том, что она заканчивается.

Черная культура на рынке услуг ангажировала средства массовой информации, и те в значительной степени перешли на сторону антикультуры: в противовес душевной рекламе, боевикам, порно и различным шоу, заманивающих обывателя "разбогатеть играючи", наше телевидение почти ничего подлинно духовного зрителю не предлагает. Антикультура усиливает влияние и на бывшие недавно оплотами воспитания образовательные учреждения: в школах распространяется интеллектуальная и эмоциональная редукция, упрощение и уплощение средств воспитания национального самосознания (Толстой, Чехов, Горький даются в примитивном изложении, русскому языку уделяется меньше внимания, чем английскому). До недавнего времени весёленькая хохма "лучше быть здоровым и богатым, чем бедным и больным" стала серьезным эпиграфом школьного экономического образования.

Альтернативой "черной культуре" является национальная русская подлинная культура. Антидот (противоядие) декаданса - акмеизм (декаданс - упадок, акмеизм - восхождение).

Светлая подлинная культура России жива в русской идее, русской литературе, лучших произведениях искусства советского периода, в реальных исторических деяниях наших предков.

Явственность акмеизма - в неизбежности эпохи Тотальной неклассичности, коренной ломки граней эволюционизированных общественных формаций, нового времени Человека универсального, уникального, целостного. Явственность акмеизма - в универсальном свойстве сохранности, присущем духу народа, простым людям, которые создавали и побеждали, которые в современных условиях стремятся гармонизировать свое жизненное пространство. Истоки акмеизма как явления культурно-исторического, духовного - в делах и мыслях людей, жизнь которых наполнена энергией осуществимости. В темной жизни и "черной культуре" сохранился светлый человек. В этом один из великих принципов и смыслов жизни. Противостояние культуры антикультуре формирует новое видение жизни, дает человеку версию активного существования, т.е. осуществимости, определяет способы его поведения и жизнедеятельности, движения от уродливо социализированной личности к свободной индивидуальности - человеку с измененным в сторону совершенства духовным "профилем".

Этот человек - выходец и многочисленного слоя средних классов нашего общества. В XXI веке он будет массовым человеком и совершенство станет признаваться и реально становиться массовым. Равным образом массовым будет явление акмеизма, из которого с культурно-исторической необходимостью появились на свет и успешно развивается акмеология. Предмет этой науки - в недрах общественного развития, он может быть выведен из культурной динамики в целом, но не из дробления психологии на возрастные куски или из стадийного развития человека, достигающего зрелого возраста. Зрелость лишь отчасти коррелирует с возрастом и не тождественна совершенству. Зрелость человека индифферентна по отношению к социальной ситуации его развития: та или иная ситуация может способствовать восхождению человека к

его вершинам, но может и играть роль тормоза, барьера. Поэтому ни зрелость, взятая вне социальной сущности человека и соответствующих обстоятельств жизни, ни тем более зрелый возраст сам по себе не могут быть предметом акмеологии. В связи с этим отметим, что не строго, на наш взгляд, определен предмет акмеологии А.А. Бодальевым (1, с. 14), рассматривающим его в качестве "наработки целостных картин человека", проходящим ступень зрелости. Не полно определен предмет акмеологии и Н.В. Кузьминой (2, с.8) - "поиск следующих закономерностей: саморазвитие зрелого человека, самореализация его творческого потенциала...; факторы объективные и субъективные, содействующие и препятствующие достижению вершин; закономерности обучения вершинам жизни и профессионализма в деятельности; саморазвитие; самоорганизация и самоконтроль...". Нестрогость и неполнота указанных определений состоит в том, что в них "акме" рассматривается в буквальном смысле (высшая степень чего-либо, вершина, цветущая сила), но не как феномен возможности достижения человеком (коллективом, сообществом) вершин своего развития. Феноменология "акме" предполагает возможность восхождения как бесконечного приближения к совершенству. "Акме" - это ноумен, т.е. то, что постигается только разумом, но не подлежит живому созерцанию (ощущению, восприятию). Феноменология "акме" полагает реальностью не то, что ноуменологически существует независимо от живого созерцания, но то, на что активность человека направлена. Таким образом предмет акмеологии определяется не ответвлениями или ракурсами традиционной науки о человеке: он может быть обнаружен как фрагмент мира (природы и действительности человека), взятый для познания осуществимости человека в этом мире, его совершенства и совершенствования. Предмет акмеологии берется из ее объекта, т.е. тех объективных процессов, которые до того, пока на них не направлена деятельность человека, остаются независимой от него объективной реальностью. Ноуменологически объект акмеологии может быть целиком "схвачен" человеческим разумом и тогда он понимается им как осознание явственности счастливой, гармоничной жизни совершенного физически и духовно человека. Как только объект акмеологии попадает в поле человеческого познания и практики, он становится предметом акмеологии. Предмет акмеологии доступен феноменологическому познанию посредством ощущений, восприятия, измерений, моделирования и других методов. Предмет акмеологии зависит от человека, сообщества, жизни людей. Субъект по отношению к объекту выступает как активная познающая и преобразующая сила. Сознание субъекта определяет в значительной мере бытие предмета акмеологии, т.е. самого человека и обстоятельств его жизни. Вульгарно-материалистическая точка зрения, отождествляя объект и предмет акмеологии, предлагает смотреть на них глазами пассивного субъекта, только воспринимающего их способом, производным от собственной "природы". Субъект здесь понимается как изолированный индивид, не включенный в предметную деятельность по преобразению себя и обстоятельств жизни, но озабоченный тем "акме", которое определено природным происхождением, развитием и стадией жизни человека. В действительности человек может приближаться к "акме" в любой стадии жизни, в любом возрасте, определившим его половой диморфизм. Это "приближение" не носит характера развития, но является выражением сущности (главного внутреннего закона) человека и воплощением в действительность обретенного или обретаемого им потенциала (3, с. 71).

Таким образом предмет акмеологии является производным (произвольно выделяемым людьми для предметной деятельности) от объективного явления - акмеизма как фрагмента современного мира, в котором судьба человека испытывает его на прочность и в котором он ищет пути преодоления себя в этом испытании. Этот фрагмент современного мира переживается как пророчествованный апокалипсис в его не усеченной сути: как *предупреждение* Господа о возмездии за грехи, и как *предуказание* о том, что вера и любовь человека спасут его от возмездия и поставят на истинный путь. Современный апокалипсис - акмеологический (4). Он несет в себе надежду на то, что человек войдет в 3-е тысячелетие с уверенностью в своих физических и духовных силах, с уверенностью в созидательности, культурный и цивилизационный прогресс. Акмеизм XXI века - культурная основа национального менталитета и общественной психологии, которая проецируется в психический мир каждого человека как индивидуальности.

Социальный акмеизм - здоровый базис современной культуры, призванной мобилизовать человека на высокие дела и достижения. Здоровая культура, в основе которой лежит синтез народной и профессиональных культур, противостоит больной "черной культуре". Этот синтез ведет человека через сопереживание к самоисцелению, повышая сохранные силы его души. Это объективные процессы, и, будучи взятыми человеком (ученым, педагогом, практиком) в качестве познаваемых и преобразуемых процессов, становятся предметом акмеологии. Таким образом социальный акмеизм из объективного общественно-исторического процесса становится предметом научного познания. Цель этого познания - построение здоровой культурной модели человеческой жизни на основе Духовных святостей, следование которым ведет к благодати. Выработка индивидуальных формул таких построений - цель акмеологии. Аналогов таких формул много в музыке, живописи, математике (5). В основном ракурсе культуры они носят ноуменологический характер, определяющийся способностью давать принципиально новое знание как системное качество (живое созерцание одной модальности обеспечивает интеллектуальное озарение в целостном схватывании свойств явлений другой модальности).

Социальный акмеизм начала XXI века порожден всем ходом культурно-исторического развития России в XX веке. В своем развитии и явственности акмеизм начинает обретать свойства, позволяющие ему влиять на культурные процессы. Это выражено, прежде всего в становлении и развитии акмеологии, уточнении происхождения ее предмета: от первых приближений в понимании его как отрасли психологического знания о зрелом возрасте до культурологических и исторических представлений о прогрессирующей (выживающей, сохраняющейся и процветающей) сфере национального менталитета, выраженного в акмеизме и проектирующегося в психический мир каждого человека как индивидуальности. Кроме того акмеизм восполняет неполноту формулы современной культуры: он подсказывает идеальную модель гармонизации человека с внутренними и внешними обстоятельствами его жизни. Эта модель дополняет идею демократизации жизни в России, ограниченную одними экономическими (рыночными) отношениями; она сильнее и светлее идеей свободы и справедливости, на которых строилась западная демократия, ибо эти идеи, как и идеи коммунизма, для нас оказались в XX веке тем, чем виноград был для лисы в известной басне Эзопа, и "работать" с ними в XXI веке бесперспективно.

Таким образом акмеология - это вовсе не психология взрослых и не психология зрелости. Акмеология - это вообще не естественная психология, в которой "акме" амбивалентно - от богоподобия человека до разгула в нем инстинктов и агрессии. Предпосылка акмеологии - не столько психология, сколько сама жизнь человека во всем диапазоне свойств ее субъектной реальности: от природности до духовности (и то и другое - пограничные области психологии, мало ею освоенные).

Советская психология (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев и др.) опиралась на марксизм. Но реальная жизнь в СССР постепенно накапливала противоречия: несоответствие теории и практики в общественном развитии, столкновение индивидуалистических тенденций в обретении благополучия и личностного роста. Психологии практицизма в большей степени отвечала не теория реального гуманизма, но западная психология личности (часто объясняющая человека как индивида и субъекта, а не как личность) и гуманистическая психология (больше относящаяся к прагматизму, чем к гуманизму). Марксистское учение о человеке, не получившее в советской психологии развития за рамками общетеоретических (философско- и социально-антропологических) концепций (например учение о единстве деятельности и сознания) и общих (далеко не существенных) закономерностей развития (неравномерность, гетерохронность, интеграция, пластичность и др.), оказалось в тисках западных потребительских психотехник. Человекознание и педагогика стали невольными заложниками психологизма как отражения технократических тенденций в культуре и образовании. Созданные в девяностых годах психологические службы в школах и психологические кафедры в вузах далеко не всегда находили достойное место в педагогических системах образовательных учреждений. Реальной жизни действительную помощь может оказать только онтопсихология, психология жизненного пути человека. Предмет онтопсихологии, связанный с высшими достижениями человека в жизненном контексте реальных социальных условий, которые человек стремится изменить к лучшему, совпадает с предметом акмеологии. Это совпадение становится абсолютным при условии наличия представлений соответствующей науки и практики о человеке душевной чистоты и духовного света, чистого сердца и ясного ума, высоких помыслов и высотных устремлений. Такое измерение человека, "каким он должен быть", свойственно, однако, только акмеологии и является отличительным признаком в сравнении ее предмета с предметом психологии. Наличие идеальных моделей индивидуальности, построенных от человека (индивида, субъекта, личности), как он есть, создает условие для выявления путей развития человека за рамками личности. "Рамочность" личности остается непреодолимым пока барьером отечественной психологии. Слово "личность" у нас применяется и для обозначения возвышенности (яркая личность, герой) и просто особенности или единичности (личность ученика, спортсмена). Ничего возвышенного в личности может и не быть, ибо как социализированный индивид человек может принадлежать к а- или антисоциальной группе и носить в себе свойства этой группы (банды, мафии, секты и т.д.). Термин "личность" в таких контекстах как "индивидуально-типологические свойства личности", "уровень образованности личности", "темперамент личности" используется как синоним слов человек, ученик и теряет свое онтопсихологическое значение. В то же время называя личностным и социальное, ролевое поведение человека, и самые высокие проявления его духа, связанные с приоритетом в человеке уникального, подлинного, положительного потенциала, мы закрываем глаза на явную противоположность этих двух моду-

сов. Переход от первого ко второму сопровождается кризисом, изменением жизненной стратегии, жизненных целей. Поэтому, использование одного термина "личность" в обоих случаях можно считать неправомерным. Для второго модуса мы, наряду с другими отечественными психологами (Слободчиков, Колесников), используем термин "индивидуальность". Человек как индивидуальность является предметом акмеологии.

Акмеология предлагает восходящую научную модель человека. Она подготовлена социальным акмеизмом. Вместе с ней мы вступаем в XXI век, "новую современность", новую систему координат существования человека. Мы переживаем акмеологический апокалипсис, как он, может быть, пророчествован в откровении Иоанна Богослова: в Апокалипсисе есть предупреждение и предуказание: "неправедный пусть еще делает неправду, нечистый пусть еще сквернится; праведный да творит правду еще, и святой да освящается еще" (Откр.22:11); "Се, гряду скоро, и возмездие Мое со Мною, чтобы воздать каждому по делам его" (Откр.22:12); "Блаженны те, которые соблюдают заповеди Его, чтобы иметь им право на древо жизни и войти в город воротами" (Откр. 22:14).

В отличие от психологии личности, ищущей пути гармонизации человека на основе настройки на общественный камертон действительности, акмеология индивидуальности имеет своим предметом поиск гармонизации человека в результате его настройки на божественный камертон возможности.

СПбГУПП

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.Г.Татарникова, доктор педагогических наук, профессор

Каждый из нас в своих исканиях - всегда носитель проб, проектов, попыток, ожиданий, более или менее далеко уходящих в пространстве и времени, но всегда мы остаемся при этом в положении экспериментаторов, пробующих так ли это в действительности, как проектировалось

А.А. Ухтомский

Анализируя методологические ошибки в современных представлениях валеологии /З.И. Тюмасева, А.Г. Щедрина, В.П. Соломин и др./, мы приходим к выводу, что эти ошибки отрицательно влияют на развитие валеологии и системы валеологического знания. Прежде всего это относится к неконкретности предложенного определения здоровья. Например, что такое "полное физическое, социальное и духовное благополучие"? Можно ли его достигнуть? Для всех ли и всегда ли оно одинаково и постоянно? Чем его измерить?

Запуганный учитель впадает в эйфорию и пытается, опираясь на методические указания "валеологов", "сохранять, формировать и развивать здоровье" всех детей

сразу, без учета того, а есть ли необходимость у ребенка и его родителей именно в таком формировании.

Нельзя не прислушаться к мнению В.П. Петленко и Г.И. Царегородцева (1979) о необходимости применения основных принципов диалектической логики в обеспечении правильного теоретического мышления: объективности и всесторонности исследования, изучения предмета развития, раскрытия противоречия в его сущности, единства количественного и качественного анализа и т.д.

Анализ теоретических исследований, посвященных разработке концепции здоровья, его формирования в разных возрастных группах как раз и свидетельствует об игнорировании этих важнейших принципов.

Искусственное разделение здоровья на физическое, психическое и духовное, недооценка качеств человека как личности и индивидуальности, игнорирование методологии системного подхода при анализе категории "здоровье", не дают возможности получить целостную картину объекта "здоровье человека"! Методологические же ошибки в трактовании понятия "здоровье" тормозят развитие валеологии как науки и области знаний, тем самым игнорируется и стратегия развития здоровьесберегающих технологий, стратегии педагогической деятельности, обеспечивающей наращивание потенциала здоровья с годами активной жизни в подростковом и юношеском возрасте.

Более того, введение валеологии в педагогический процесс без изменения стратегии педагогической деятельности, придания ей валеологической направленности, усиливает информационный поток за счет увеличения количества не связанных между собой предметных областей знаний. Это, наряду с другими неблагоприятными факторами, повлекло неоправданные физические и психические перегрузки учащихся, увеличение заболеваний к окончанию школы.

Исследования последних лет подтверждают эту устойчивую тенденцию: на 1000 обследованных детей приходится 2700 заболеваний в год /И.М. Воронцов, Н.Т. Веселов, Д.Н. Исаев, СВ. Алексеев и др., 1993-1999 гг./

Эти неблагоприятные факторы играют важную роль-чв жизнедеятельности образовательных учреждений и ставят современного учителя перед необходимостью решения новых задач:

- осуществление целенаправленного учебно-воспитательного процесса, основанного на далеко идущих прогнозах, учитывающих общечеловеческие ценности (здоровье, жизнь, стремление к совершенствованию);

- рефлексия по поводу этих ценностей всех субъектов педагогической деятельности;

- осуществление валеологической и акмеологической по своему содержанию, методам и принципам педагогической деятельности, которая невозможна без перехода в новую парадигму множественного антропологического видения учащихся и педагогов.

Под педагогической парадигмой понимается диапазон развития профессионального педагогического самосознания, способов бытия учителя в педагогической реальности, определяющей (по И.А. Колесниковой) меру мастерства и свободы действия. Данный подход к определению педагогической парадигмы характеризует типологические особенности существования в пространстве профессионального бытия

различных по целям, смыслу и технологиям стратегий профессиональной деятельности, объединяющихся вокруг идеи антропоцентризма.

Стратегия деятельности определяется системой взглядов педагога на мир и осмыслением природы человека, его места во Вселенной. Эта стратегия основана на объемном системно-целостном видении внутренней природы развития ребенка. Такой подход позволяет выделить валеологическую парадигму. Новая валеологическая парадигма рассматривается как феномен, оформившийся в лоне мировой философии и психолого-валеологической науки. Ее философско-психологический аспект имеет акмеологический смысл, т.к. ориентирует субъектов педагогического процесса на высшие достижения. Именно в рамках этой парадигмы возможно безболезненное существование ведущей идеи гуманизации образования - "созидание Человека".

В связи с этим принципиально важно новое явление в педагогическом общении - откровение (инсайт). В этом случае приобщающийся к знаниям субъект испытывает свободу, открывая для себя новые, не запрограммированные учебными пособиями, но личностно необходимые знания. Они не вмещаются в рамки традиционной стратегии, которую рассматривают с четырех позиций:

- 1) искусство руководства;
- 2) искусство планирования практической деятельности;
- 3) особый вид практической деятельности;
- 4) общая установка, направленная на достижение конечных целей.

Валеологическая же стратегия педагогической деятельности /ВСПД/ - особый вид деятельности, основанной на далеко идущих прогнозах и имеющей определенный порядок, обусловленный целью деятельности - сохранение здоровья каждого индивида в соответствии со специфическими законами его развития и общими "кризисно-адаптивными валеологическими периодами /по З.И. Тюмасевой/, получение на этой основе нового качества на новом витке развития.

Для того, чтобы показать качественное своеобразие стратегии валеологической деятельности, необходимо развести такие понятия, как стратегия, организация, планирование и проектирование.

Общая схема организации и планирования педагогической деятельности предполагает переход от фиксации потребностей в той или иной деятельности к целестроению, а затем к исполнительным действиям.

Организация и планирование в образовании - это всегда строго нормативная деятельность, ограниченная временем, стандартами, базовыми учебными планами.

Поэтому стратегия как особого рода деятельность более близка к деятельности проектирования, в частности - педагогического и акмеологического проектирования.

Проектирование же определяется как особого рода интеллектуальная деятельность, связанная с ценностными переосмыслениями потребностей, с информационной и семантической подготовкой предстоящих целенаправленных трансформаций, например, введение валеологии как системы специальных и специфических знаний (В.Е. Радионов, 1996).

Педагогическое проектирование нетрадиционно по своей природе, что выражается во включении всех субъектов преобразуемых образовательных систем во все этапы созидания и реализации педагогического проекта.

Принципиальное отличие педагогического проектирования и стратегии педагогической деятельности заключается в позиции основных источников этой деятельности по отношению к ее субъекту.

В основе педагогического проектирования лежит проектный анализ, объективирующий мнение все лиц, участвующих в преобразовании образовательной действительности, т.е. исходный импульс лежит во вне. Исходная точка стратегии, т.е. источник-потребность, мотивы и активность самого педагога лежит внутри личности. Показателем того, что стратегия-внутренне детерминированная деятельность является активностью педагога рассматривается как интегративное свойство личности.

Акмеологическое проектирование (Ю.А. Гагин, 1994-1999) является высшей формой решения жизненно важных задач человека с антропологической позиции. Цель такого проектирования - положить начало изменениям в человеке от измерения его потенциала "как он есть" (КЕ) к измерению "как должно быть" (КДБ), от действительного - к возможному. Особое значение в акмеологическом проектировании приобретает сознание человека.

Активность деятельностного сознания проявляется в способности осуществить целепостроение, мобильно оперировать способами достижения цели, совершать их конструктивную коррекцию в принципиально измененных условиях, инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации, творчески и вариативно прогнозировать результаты деятельности.

Анализ имеющихся исследований в области валеологической деятельности позволил выделить следующее: ВСПД - это проявляющаяся в различных формах активность педагога, запускающая, организующая и поддерживающая рефлексивную и реализацию педагогического замысла, осуществляемая во внутреннем (психическом, интеллектуальном) и внешнем (социальном) планах и имеющая определенный порядок, обусловленный далеко идущими прогнозами и целью педагогической деятельности. Под далеко идущими прогнозами понимается новое качество, потенциал здоровья, индивидуальности, мастерства.

Структурообразующие компоненты определяются индивидуальными особенностями самих педагогов: исследованием, принятием и осмыслением новых целей, нового содержания учебно-воспитательного процесса.

Опыт показывает, что исследования стратегии педагогической деятельности следует начинать с анализа процесса восприятия учителем валеологической информации.

Не останавливаясь на проблеме восприятия, так как она достаточно разработана в психологии, рассмотрим функциональные механизмы восприятия, которые обеспечивают нормальное взаимодействие организма со средой и благосостояние здоровья человека.

Функциональные механизмы восприятия всегда полимодальны и системны, они постепенно и последовательно складываются в процессе накопления и обобщения индивидуального опыта. Как отмечает Б.Г.Ананьев, генотипическая обусловленность онтогенетических свойств человека составляет основу функциональных механизмов восприятия (сенсорных, мнемических, психомоторных и т.д.). Но основа эта реально существует лишь во взаимосвязи с накоплением индивидуального опыта посредст-

вом образования, рефлексии его и дифференцирования, генерализации условных связей, в которых и осуществляется тренировка функций. Эта сторона восприятия связана с операционными механизмами восприятия.

Операционные механизмы обеспечивают не только реализацию их функциональных потенциалов, но и необходимые приспособления, противостоящие их ослаблению, нарушению или инволюции.

По теории Б.Г. Ананьева восприятие как процесс формирования и функционирования интегрального образа действительности есть сложное сочетание функциональных, операционных и мотивационных образований. Такой подход к восприятию как регулятору состояний жизнедеятельности впервые отмечен А.А. Ухтомским в его *учении о доминанте*. Важнейший психологический эффект доминанты он видел в интегральном образе, выделенном из огромного количества текущей информации, образе, способном оказывать влияние на поведение. В связи с этим целесообразно дать одно из определений доминанты: "Всякий раз, как имеется налицо симптомокомплекс доминанты, имеется и предопределенный ею вектор поведения. И ее (доминанту) естественно называть "органом поведения" (А.А.Ухтомский).

Ухтомский видел в динамическом симптомокомплексе доминанты целостность изменений организма, охватывающих все мозговые и соматические аппараты, и выделял в ней принцип "оптимального активного действия центральной нервной системы". "Однажды начавши усиленно работать, нервная система на высоте своего действия вовлекает в сферу работы организма все новые и новые порции энергии со стороны" (А.А.Ухтомский).

Учитывая это, необходимо так организовать деятельность, чтобы ее стратегический потенциал не способствовал разрушению.

В.Г.Ананьев, анализируя учение о доминанте, пришел к выводу, что динамика доминанты является важным механизмом "переинтегрирования" старого опыта. Таким образом, объединение функций восприятия как интегрального образа и как регулятора состояний жизнедеятельности и обуславливает подход к восприятию как активному компоненту поведения и деятельности человека (в нашем контексте - валеологической).

На основе этих выводов можно выделить компоненты валеологической деятельности: мотивационный, характеризующийся избирательностью и направленностью деятельности, технологический, характеризующийся реализацией накопленного индивидуального опыта и знаний в данной области деятельности, рефлексивный, характеризующийся саморегуляцией деятельности в результате осмысления человеком практического опыта и знаний данной деятельности. Эти три компонента валеологической деятельности интегрируются в акмеологическом „ ее аспекте и определяют особенности его стремлений к высшим достижениям.

Рассмотрим валеологическую стратегию педагогической деятельности в рамках концепции педагогической валеологии, с учетом акмеологических тенденций.

В основе ВСПД лежат валеологические знания, приобретенные и отрефлексированные как личностно-значимые.

Исследования ВСПД осуществлялись в рамках нашей научной школы (1992-1998 гг). На основе этих исследований осуществлена защита диссертации Н.Б.Захаревич: "Валеологические основы стратегии педагогической деятельности (на материалах начального обучения)".

ВСПД рассматривается как индивидуально-ориентированная система профессиональной деятельности учителя, основанная на приоритетах здоровья учащихся и собственного здоровья учителя.

Естественен вопрос: возможна ли такая стратегия вне рамок научного исследования, эксперимента? Практика подтвердила такую возможность, определенную рядом условий: будут научно обоснованы и спрогнозированы изменения в компонентах стратегии и созданы практические условия для этих изменений.

Иными словами, валеологические знания оказывают влияние на качественные изменения стратегии учителя. Эти знания двухдоминантны: они учитывают специфические кризисно-адаптационные периоды как самого учителя, так и ребенка. Отсюда, в условия, определяющие ВСПД, вводится понятие валеологической доминанты в педагогической деятельности.

Следует отметить новый теоретико-практический этап осмысления принципа доминанты А.А.Ухтомского. В частности, следует акцентировать внимание на исследованиях И.А.Аршавского, который обосновал роль "принципа доминанты" в психофизиологических основаниях обучения и развития творческих способностей детей.

Применение принципа доминанты эффективно для овладения ребенком и взрослым специфическим валеологическим знанием. Этому процессу в нашей научной школе посвящены два исследования: "Формирование валеологической культуры профессионально-педагогической деятельности работников детских дошкольных учреждений" (Васильев СВ., 1999) и "Формирование у студентов педагогического ВУЗа основ готовности к валеологической работе со школьниками" (Глинянова И.Ю., 1995, Захаревич Н.Б., 1998).

Мы исходим из следующих теоретических положений:

- доминанта возникает в результате рождения в мозгу процессов восприятия некоего психического образа-цели, предусматривающего конечный результат поведения,

- при реализации запланированной цели организм отбирает раздражения из среды, которые "нализывает" на нее (доминанту). С завершением доминанты нервные центры, находящиеся в состоянии возбуждения, переходят в состояние торможения, что, в свою очередь, повышает адаптивные и познавательные возможности (И.А.Аршавский),

- доминанта - это не только физиологический механизм, обуславливающий возможность реализации каждого очередного поведения, но и определитель поведения (И.А.Аршавский),

- доминанта - это ключ, открывающий зависимость формирования здоровья от условий работы ребенка в школе-(Л.Г. Татарникова).

В связи с вышесказанным, в рамках исследования стратегии валеологической деятельности, проявляется сущность валеологической доминанты.

Валеологическая доминанта рассматривается нами, как некий идеальный образ-цель, направленная на такую организацию деятельности, которая обеспечила бы высокую степень защиты всех участников педагогического процесса от разрушения на любом из уровней (физическом, духовном, психическом, социальном).

Но доминанта - это и системообразующий фактор, лежащий в основе связывания функционально-разрозненных прежде элементов в гармоническое целое, ансамбль с

единой направленностью слаженного действия. Именно с таких позиций можно рассматривать управление здоровьесберегающей системой.

В жизни организма доминанта определяет своего рода формулу причинности, равно приложимую к деятельности отдельных рефлекторных систем и к функционированию целостного организма.

Доминанта, - писал А.А.Ухтомский, - "держит в своей власти все поле душевной жизни человека. Она организует его поведение, образует механизмы внутреннего склада и нравственного развития личности". Закон доминанты учит видению естественных причин тех или иных "неабстрактных" отношений между людьми.

Душу человека формируют не всегда осознаваемые импульсы, которые исподволь организуют его восприятие. Отметим при этом, что Ухтомский делает акцент на каждое отдельное человеческое лицо. Обращаясь к реальному человеку, он обосновал суть сохранения равновесия (нравственности, этики, эстетики), которое возможно только при условии, если "поставить доминанту на живое лицо, в каждом отдельном случае единственное, данное нам в жизни только раз и никогда не повторимое, никем не заменимое".

Ни общее, ни социальное не может быть поставлено выше лица, ибо из лиц и только из лиц оно и существует. Но и каждое конкретное лицо не может быть противопоставлено обществу, ибо и лицом-то человек становится постольку, поскольку он обращен к другим людям, обществу".

В связи с вышесказанным, необходимо рассмотреть некоторые другие ее незапрограммированные человеком проявления. Аршавский рассматривает доминанту не только в качестве физиологического механизма, обуславливающего возможность реализации каждого очередного поведения. "Природа наша делаема" - неоднократно утверждал Алексей Алексеевич. "Из следов прошлого вырастают доминанты и побуждения настоящего для того, чтобы предопределять будущее. Если не овладеть вовремя зачатками своих доминант, они овладеют нами". И далее, как бы напутствие на будущее:

"...если у отдельного человека не хватает сил, это достигается строго построенным бытом"... Достигается жизнедеятельностью, т.е. управлением. И задать, создать валеологическую доминанту, которая будет затем реализована в деятельности - задача управления. Эта деятельность возможна только на основании специфических заданий, полученных в результате валеологического обучения, в процессе которого раскрываются возможности каждого участника.

Именно такая установка позволяет рассматривать валеологические знания, валеологическое образование, валеологическую деятельность и валеологическую стратегию педагогической деятельности как способ защиты человека от разрушения, способ развития его валеологического сознания и ментальности.

И опять следует опереться на мнение Ухтомского, который утверждал, что мы принимаем решения, действуем сквозь призму наших доминант, т.е. в прямой зависимости от наших мотивов. Понимание же подлинной природы человеческого сознания и способов воздействия на него образуют атмосферу живого, личностного взаимоотношения или "внутреннего общения". Отсюда важен и мотивационный компонент валеологической стратегии педагогической деятельности, который отражает уровень развития потребностно-мотивационной сферы учителя в отношении валеологических проблем и рефлексии их.

Они включают в себя мотивы, связанные:

а) с сохранением своего здоровья и здоровья окружающих (в нашем примере учащихся),

б) с потребностью получения и расширения новых валеологических знаний,

в) с ценностно-смысловыми основами деятельности, в числе которых ценность человеческой жизни, ценность здоровья, принятие ребенка как индивидуальности, способной иметь собственное мнение и собственное суждение, обладающей уни-версальностью, уникальностью, целостностью.

Эстетическая мотивация (по мнению Ананьева) строится на основе взаимодействия гностических и этических мотивов и рассматривается как развитие и присвоение субъектами валеологической культуры, а не как элемент мотивационного компонента.

Однако не только мотивы определяют осознанную потребность в валеологическом образовании и являются регулятором деятельности по их приобретению. Такими регуляторами являются рождаемые в ходе самой валеологической деятельности и ее рефлексии личностные смыслы (А.Н.Леонтьев, Д.А.Леонтьев) и смысловые установки (А.Г.Асмолов). В личностных смыслах мир в его многообразии предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует.

Личностный смысл - индивидуальное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как значение, для мира, человека, смысловая установка как эскиз будущих действий.

В связи с этим выделяются следующие три позиции, которые необходимо учитывать при смене смысловых установок на валеологическую парадигму:

-смысловые установки и личностные смыслы с колоссальным трудом передаются через слова, если эти слова не выражают отношение говорящего к передаваемым знаниям,

-осознание смысловых установок - важное, но недостаточное условие их изменения,

- для того, чтобы изменить смысловые установки человека, необходимо выйти за пределы индивидуального сознания и изменить породившую эти установки деятельность, т.е. деятельность, выражающую отношение к тем или иным ценностям (в нашем примере - к здоровью ребенка). Таким образом, в деятельности, построенной на новых основаниях и новых жизненных связях, происходит изменение глубинных смысловых установок. Именно поэтому возникает необходимость рассмотреть технологический компонент валеологической стратегии педагогической деятельности. Технологический компонент характеризует реализацию накопленного индивидуального опыта и знаний в области валеологической деятельности. Технологический компонент валеологической стратегии требует своего теоретического осмысления. Специфика обычной педагогической технологии в том, что она обеспечивает односторонний педагогический процесс. Для валеологической стратегии необходимо выделить технологии, обеспечивающие "двухдоминантность", т.е. обратную рефлексивную обучающегося и обучающего.

Валеологическая технология рассматривается в логике развития гуманитарной парадигмы как отрефлексированная на уровне профессионального сознания логическая последовательность операций, отражающая объективный в наибольшей степени

сгармонизированный по отношению к определенным условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной цели.

Гуманитарность педагогических технологий, по мнению И.А. Колесниковой, выражается в возможности "действий по принципу бумеранга, возвращающегося к педагогу на индивидуально-личностном уровне", то есть развивающие, обогащающие и защищающие от разрушения не только учащихся, но и самого учителя. Именно в связи с этим и уместно говорить о валеологических технологиях, рассматривая их как конкретный набор операций преподавателя по претворению того или иного метода в практику обучения, при применении которых дети не устают, а продуктивность их работы возрастает.

Таким образом, технологический компонент валеологической стратегии - это наличие в деятельности учителя определенного набора операций, объединенных единой внутренней логикой, направленной на активизацию и реализацию резервных возможностей всех участников педагогического процесса и сохранение здоровья. Валеологические технологии разрабатываются на базе определенной концепции, то есть опираются на общность понимания участниками педагогического процесса происходящих перемен, собственного бытия, своего опыта. Возникает необходимость в том, чтобы педагоги и учителя освоили системно-интегративные знания о природе Человека, закономерностях его развития, его месте во Вселенской иерархии. Таким образом, речь идет о содержании образования.

Исследуя технологичность содержания валеологического образования, отмечаем, что его структура, ценностно-смысловые доминанты, спроектированы точно в соответствии с педагогической целью - здоровье обучающегося ребенка - и с учетом валеологических кризисно-адаптивных периодов (З.И.Тюмасева, 1999). Содержание курса валеологии (детский и школьный варианты наших программ, реализуемых в Санкт-Петербургском государственном университете педагогического мастерства) технологично своей информативностью и личностной значимостью.

Сделать такое заключение позволил рефлексивный компонент валеологической стратегии, который мы рассматриваем как "самотворение" учителем своей деятельности, основанной на осмыслении ее, самого себя, содержания своих знаний в результате общения и взаимодействия с другими людьми.

СПбГУПМ

АНТРОПНЫЙ ПРИНЦИП В ИССЛЕДОВАНИЯХ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИИ: ОПЫТ ЛОГИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ

С.В. Дмитриев, доктор педагогических наук, профессор

Известно, что современная теория и практика двигательных действий, наиболее полно реализуемые в восточных "боевых искусствах", апеллирует к введенному Н.Бором принципу целостности, суть которого сводится к утверждению диалектического единства и взаимоопределенности субъекта и объекта в их взаимодействии, а также принципиальной неполноты знания первого о втором. В настоящее время факт "двусторонности" - со-бытийности материального и идеального начала в формах, с которыми имеет дело человек (в частности, в восточных единоборствах) - не оспаривается никем. Косвенным подтверждением диалектического соединения двух планов

Бытия, Духа и материи, их взаимной со-действенности, "*со-энергетичности*" (душа, как пишет Ф.Тютчев, "жилище двух миров") могут служить антропный космологический принцип (в русле идей В.И.Вернадского), "приборный идеализм", т.е. относительность к средствам наблюдения в научном познании микромира (В.В. Налимов). Об этом свидетельствует также идея М.К. Мамардашвили о том, что мы можем знать нечто о мире только в предположительной возможности присутствия и реализации человека в нем. В том же русле лежат антропологические исследования в области биомеханики двигательных действий (Ю.А.Гагин, СВ. Дмитриев, Д.Д. Донской).

Одним из самых древних подходов к учению о соединении двух разных энергий (небесной и земной, Божественной и человеческой), двух планов Бытия можно считать самое знаменитое изречение Протагора, известное в научном мире как концепция *homo mensura*: "Человек является мерой всех вещей". Отметим, что человек "есть" лишь *персонифицированное становление*, "есть то, что он не есть" (Ж.-П. Сартр). Последнее предполагает духовное самовыстраивание человека, его совершенствование, готовность и способность подниматься над ранее достигнутым уровнем (*Sich-von-selbst-mahen* - самостоятельное делание себя, по М.Хайдеггеру). Индивидуальность создается тем, что "вытягивает" свои параметры по мерке духовного сознания. Индивидуальность - это, по сути дела, духовно-практический инструмент обретения человеком самого себя, постижения и переживания своего единства с внешним ему бытием. Этимология слова "Вселенная" подчеркивает исконную и имманентную вселённость человека в Природу. Поэтому необходимо разрабатывать единую методологию для наук о природе и наук, о духе. Такая методология позволяет в полной мере реализовать антропный принцип единства познаваемого и познающего, когда "объект и субъект переплетаются и взаимообразуются в акте познания" (П. Тейяр де Шарден).

Здесь мы остановимся на некоторых результатах реализации антропного, духовно-деятельностного принципа при разработке теории и анализе практики восточных единоборств. Важную роль для оптимизации процессов освоения систем движений призваны сыграть психологически ориентированные концепции о рефлексивно-личностной регуляции мыслительных процессов при решении двигательных задач (Дмитриев СВ. Биомеханика: в поисках новой парадигмы. Н. Новгород, 1999). При решении данных задач человек реализует телесно-информационное единство - не только "духовное Я" (высшие смыслы деятельности, ценностные ориентации) и "социальное Я" (интериоризированные нормы и образцы деятельности), но и "физическое Я" (соматический потенциал и психофизиологические функции). Известно, что еще В. Шелдон считал, что строение тела, соматотип во многом определяет личность деятеля (Sheldon W. Atlas of man, a guide and handbook of somatotyping. - N.Y., 1954). Нами показано, что решение двигательных-творческих задач достигается путем построения внутреннего предметного мира, включающего в себя "образ среды" и "образ Я". По сути дела, это своего рода *мета-мир*, создаваемый человеком. Внешняя и внутренняя реальность изменчива, и для достижения соответствия между ними спортсмен вводит опосредующие регуляторные стратегии и тактики, обеспечивающие решение задачи. При этом моторно-двигательный опыт спортсмена представляет собой единый континуум, который включает не только осознаваемые когнитивные механизмы построения систем движений, но и глубинные неосознанные слои опыта, образно-экспрессивные, неартикулируемые структуры сознания, связанные с выработ-

кой поведенческих паттернов. Недостаточно осознанными могут быть не только определенные программы поведения и коммуникации, но и базисные смыслы и ценности, надличностные архетипы (бессознательные коллективные переживания, по К.Юнгу).

Воинское искусство и его рефлексия не могут быть исключительно рационалистическими, ибо предмет восточных единоборств - это сплав эмоционально-нравственного, духовно-ценностного и креативно-двигательного познания и переживания человеческой общности с другими людьми. *Преобразующее понимание* (по Г.Риккерт) обогащает и расширяет деятельность онтологию - свой предмет, свою предметность! Отметим, что предметность не обязательно материальна, тем более вещественна, она может иметь и духовный характер. Прав был Г.Риккерт: *"Последний базис знания есть совесть"* (Риккерт Генрих. Философия жизни. "Ника-Центр, Вист-С", с.156).

Оценочные метапредикаты двигательных действий человека. Проблематика, связанная с понятием "оценка" и изучаемая, как известно, в рамках особой науки - аксиологии, ставит любого исследователя, будь то логик, лингвист или биомеханик, в ситуацию с двумя неизвестными: одним из них является природа объекта оценки, другим - природа тех свойств, которые обозначаются оценочными предикатами (т.е., что делает слово, термин, знак оценочным высказыванием, единицей оценки). Аксиологические предикаты двигательных действий (как предмета биомеханического анализа и синтеза) - это класс предикатов, которые входят в структуру оценки систем движений человека. Исследования показали, что основной функцией психосемантического моделирования в ходе освоения боевых искусств является "запуск" механизмов конвенционализации смыслов, превращение модальности ощущений в интерпретирующие механизмы сознания, позволяющие транслировать смысловые образования с языка аналогового мышления на язык технологической операции. Следует иметь в виду, что при рефлексивной оценке способов действия и их результатов субъект оценки является одновременно и ее объектом. Здесь "семантизируются" субъект действия (кто? что?), объект действия (кому? чему?) и средство действия (чем?). При "осязании мыслью" своих действий последние начинают "вещать" о себе. Возникает "диалог" субъекта и объекта, в котором происходит очеловечивание предметного мира и опредмечивание проблем, порождаемых внутри человеческой деятельности. На диалогическую природу человеческого сознания, мышления и внутреннего мира человека указывали М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.Бубер и др.

Во внутренний мир спортсмена "встроен" язык ("язык тела", "язык движений", "язык образов"), с помощью которого фиксируются рефлексивно-смысловые связи и оппозиции, когнитивно-оценочные образы двигательных действий. Структура языка задает определенный образ мира, способ фрагментации и синтеза его объектов, порождает новый опыт в процессе коммуникаций, выражает эмоционально-ценностное отношение к нему и действиям людей. Задаваясь вопросом о том, как работает язык, мы одновременно задаем вопрос и о том, как мы мыслим, чувствуем и действуем. "Язык движений" (как и любой язык) представляет собой лингвокреативную структуру со своими синтаксисом и семантикой, где *значение* является единицей социокультурного мира, *смысл* - предметного мира человека, *слово* - коммуникативного акта (смысловой и перцептивный контакт), а чувственно-семантическая ткань действия - представителем человеческого тела в деятельностном сознании. По Библии, как из-

вестно, акт творения мира неразрывно связан с наименованием (номинацией) создаваемых объектов. ("В начале было слово"). При этом слово должно не только называть, обозначать те или иные технологические операции с целью воздействия коммуникантов друг на друга), но прежде всего выявлять их глубинный смысл ("Для чего?", "Ради чего?", "А что дальше?"), выполнять не столько роль *логоса*, сколько *эйдоса* - образа-смысла, порожденного "игрой интеллекта" (на языке метафор) и магией "восточного слова" как продукта специфических духовных и материальных процессов (поэтических язык мантр, вненациональное видение мира, характерно для Востока). "Слово-в-действии" (как и всякое "живое действие"), мотивированное смыслом человеческого бытия, *обращено* к другим и к себе, *порождено отношением* человека к предметной среде и к социуму как средствам *духовного* и *физического* своего существования.

При анализе систем движений граница между семантическими (языковыми, логическими (понятийными) и внеязыковыми (собственно мыслительными) признаками не всегда может быть определена с полной четкостью. Возникает своего рода *смысловой контрапункт*, где понимание обогащается интерпретацией текста и знаниями (тезаурусом) интерпретатора. Известно, что внешний мир действующего человека не только диалогичен, но и поляризован (включает позиции, оппозиции, пропозиции). Предметный мир человека - это и есть диалог разных субъектов мышления, деятельности и оценки действительности. В "диалогическом сознании" человека (как носителя языка, в том числе "языка движений") утверждается многосубъектность и многомерность его деятельностного бытия, развивается многозначная и противоречивая система ценностей (проблематизирующих сознание деятеля), осуществляются семантические приращения, порождаемые эвристическим функционированием смыслового образа, символа и знака, отражающих (и порождающих) двигательные действия и деятельность в целом.

Формирование "живых знаний" через "живые действия" Проблема формирования образа-модели двигательных действий в восточных единоборствах чрезвычайно сложна и является предметом исследований в антропоцентрической биомеханике. Исходя из теоретических концепций *Н.А. Бернштейна* (1947, 1966), можно полагать, что задача управления двигательным актом решается на основе центрально-нервного программирования предстоящих действий. Целью программирования является формирование образа-модели двигательного действия, в котором отражаются его наиболее существенные психомоторные признаки и свойства. При управлении движениями решается обратная задача - по образу-представлению воспроизводятся реальные действия со всеми необходимыми кинематико-динамическими параметрами. Известно, что живое действие, человека не может *быть усвоено*, оно должно быть *построено* - так, как строится "живой образ", "живая мысль", "живое значение" (*В.П. Зинченко*). Двигательные действия подчиняются не только законам работы мозга, но и законам образовательной среды, диалогическим технологиям построения личности деятеля. Поэтому, наряду с "рефлексами головного мозга" следует изучать "живые движения" и механизмами деятельностного сознания. В наших работах (*Дмитриев СВ. Дидактические основы ценностно-смыслового и биомеханического моделирования двигательных действий. Н. Новгород, 1995*) показано, что процесс формирования "живых знаний" неотделим от формирования действий с предметами (реальными и воображаемыми), открывающими их существенные свойства. При этом возникает не

только знание *de re* (знание конкретных, единичных фактов) и *de dicto* (обобщающее знание о некоем явлении), но и знание *de se* (объектом которого является собственное Я). Мы рассматриваем *понятия как психические конструкты: генезис которых социален*, не отражен, функция которых орудийна. "Понятие, как отмечает Ф. Ницше, - не только обозначает сущность вещи, но и *схватывает* ее". Само понятие рассматривается нами не только как "орудийное средство" взаимопонимания между людьми, понимания самого себя, рефлексии своих действий, но и как "*нормативный регулятор их деятельности*".

Построение личности через построение деятельности. В антропоцентрической биомеханике исследуется не только как происходит построение "живого образа" (как в действии "строится образ), но и как образ выступает в качестве *программатора* и *регулятора* действия (как в образе "строится действие"). Если первый механизм связан с проблемой смыслового отражения и интерпретации моделируемого объекта ("снятие модели" с объекта), то второй - с проблемой интерпретации и смысловой реконструкции объекта ("проекция модели" на объект). Следует подчеркнуть, что вторая проблема не просто "перевернутая" первая, а ее психосемантическая реконструкция. Известно, что всякое осмысление двигательного действия (*принцип смысловой организации*) всегда есть переосмысление, *трансдукция смысла*, преодоление некоторого логического разрыва (между антитезами полюсов) может быть представлено в диапазоне от взаимопроникновения (например, через медитацию) до демаркации и логического разрыва (через абсолютизацию инверсии). Ценностно-смысловая организация действия - это высшая (*esse Homo*) рефлексивно-творческая способность поиска (известно, что результат преходящ, поиск вечен) двигательного решения, превращения немыслимого в мыслимое, обоснование такого сдвига всех параметров человеческой реальности (включая случайный перебор вариантов, сканирование возможностей вокруг ранее сложившегося способа действия, логико-семантическое раскручивание бинарных оппозиций, смысловых сдвигов в противоположных направлениях), который открывал бы новые возможности *построения действия и построения личности деятеля*.

Принцип "сделай себя сам" (*selbmadernan*), идея "самости" (самостоятельного в себе бытия, которого человек-деятель достигает в поисках сущности, по М.Шелеру), должны сочетаться с диалогическими технологиями построения внутреннего предметного мира личности (в которых происходит взаимоутверждение "Я" и "Ты" во всей полноте их бытия, когда можно сказать: "Я есмь" лишь после того, как сказано "Ты еси").

Самовыстраивание личности всегда направлено на креативное (творческое) и когнитивное (познавательное) со-чувствие, со-мыслие и со-действие, продуктивно обогащающие духовно-практическую основу его человеческой общности (со-бытия) с другими людьми. Здесь весьма важно подчеркнуть, что стимуляция учения, обучения, психофизического и духовного развития в восточных единоборствах основана не только на "педагогике сотрудничества", но и (по А.Н.Поддьякову) на "педагогике противодействия". Противодействия необходимы для управления обучающей системой. Без конкуренции, соперничества, противостояния, характерных для "боевых условий", навряд ли можно достигнуть максимальных успехов в саморазвитии человека. В условиях противодействия и борьбы заложена психосемантическая установка на потенциально бесконечное разнообразие создаваемых ситуаций решения двигательных задач

и выхода из них с помощью неожиданных действий (ударов, выпадов и т.п.), непредсказуемых для противника. При этом совершенствуются функции проектно-двигательного мышления человека, обеспечивающие его деятельность в сложных многофакторных динамических средах (комбинаторные способности, способности прогнозирования нелинейной динамики, способности к построению оптимальных стратегий управления и регуляции). Это то, чему человек с трудом обучается сам, но чему может научиться в противодействии с другим (следовательно, педагогический метод противодействия не менее важен метода помощи и взаимопомощи). Вместе с тем искусство противодействия в восточных единоборствах рассматривается как средство сохранения и возвышения исповедуемых духовных идеалов, что открывает возможности для конструирования новых типов и методов развивающего обучения.

Двигательные действия спортсмена как аксиологический объект. В наших исследованиях (С.В.Дмитриев, 1995) было показано, что системный анализ и синтез двигательных действий спортсмена является результатом взаимодействия двух онтологических оснований - дискретности физической и дискретности, привносимой сознанием индивида, который по-своему (на основе "языковой валентности") квантует и структурирует систему движений. Вместе с тем данная проблема не стала предметом пристального внимания в антропологии и частных науках о человеческой деятельности. Известно, что важнейшими регулятивными механизмами проектирования и построения двигательных действий являются *ценностные смыслы, ориентирующее сознание, мышление и личность* спортсмена. К ним относятся *семантический образ* (смысловой концепт, возникающий в результате соотнесения проектирующей деятельности с мотивационно-потребностной сферой сознания субъекта) и *смысловая структура* (канон, гармония, контрапункт и т.п.) двигательного действия. Последняя представляет собой и *отражение объекта* и его *проектный образ*, и *конструкцию мысли* (творческий конструкт, который фиксируется не столько в структурах объекта, сколько в субъективном опыте человека, в системах его ценностных шкал и оценок). Как "строится" живое движение (по *НА. Бернштейну*), так и все процессы его интерпретации осуществляются как построение и верификация гипотез деятеля (СВ. Дмитриев). Поэтому, если говорить о понимании "устройства" системы движений как о процессе непрерывного смыслополагания, то этот процесс следует трактовать как: 1) соотнесение элементов системы с эталоном хранимым в "категориальной упаковке" жесткой системы понятий, 2) гипотетическое расширение системы за счет переоценки значимостей и смысла элементов, 3) интерпретацию элементов в контексте метасистемы мировоззренческих универсалий, категорий культуры). Таким образом, система движений рассматривается нами как аксиологический объект, детерминированный не только естественнонаучными (в частности, биофизическими) закономерностями, но и ценностносмысловыми, семантическими структурами сознания человека. Это связано с тем, что различного рода биофизические параметры двигательных действий имеют не только функцию информационного знания об объекте, но и приобретают - в зависимости от позиций человека и его социального окружения - ту или иную значимость, целесмысловую направленность и коммуникативную эталонизацию (в виде принятых в данном профессиональном сообществе критериев оценки, технологических норм, и средств трансляции).

Двигательно-моторные действия человека как психомоторный "текст". Термин "текст" понимается многими психолингвистами весьма широко - сам человек

и его действия представляют собой своего рода умпостижимый **confident**, - смысловую матрицу, интерпретирующую схемы практической деятельности. С нашей точки зрения текст движений можно рассматривать как ответ на определенный вопрос ("Всякое понимание отвечает", по М.М. Бахтину, 1929), как способ постижения объекта (посредством текста нельзя передать другому свою мысль, можно только пробудить в нем его собственную), слова и знаки не несут в себе смысл - они его получают в актах понимания. Импульс такому анализу дал В. Дильтей, утверждая, что природу мы объясняем, а человека и его действия должны понять. Ниже представлены тезисы, позволяющие рассматривать двигательные действия человека как некие "психомоторные тексты", выражающие бытийно-событийные феномены деятельностного сознания (коммуникацию и смысл).

1. Через те или иные действия человек активно постигает окружающий его мир, а сам этот мир "открывается" человеку лишь тогда, когда становится для него действительностью, т.е. воздействуя на него. *Знание о "вещи-в-себе" может быть получено только в деятельности с ней.* 2. Человек не только отражает (фиксируемый языком) мир, в котором он действует, но и сам отражается в этом мире (диалогизирует с ним), опредмечивая в результатах своих действий свои сущностные силы, способности и духовно-личностные ценности. При этом осуществляется координация трех психосемантических программ: *программы производителя* "психомоторного текста"; *программы объекта* (объект оценки - система движений, которую он означает); *программы адресата*, воспринимающего действие и дорисовывающего его в своем воображении (в соответствии со шкалой ценностей и шкалой оценок). Квалифицированный боец карате-до или тхеквандист по телодвижениям соперника легко "прочитывает" его замыслы (своего рода предтексты), расшифровывает контекстуальный смысл действий и интерпретирует их в свете своих целесмысловых установок и программ. Носителем смысла является деятельность (прежде всего, мыследеятельность) человека, а не текст таковой, в котором слово используется как строительный материал и орудие мысли. "Психомоторное произведение", как и любой другой текст, воздействует на человека не технически изолированным и технологически отлаженным механизмом его подачи (операционной развертки текста как предмета усвоения), но преимущественно тем, что вызывает у него додумывающую, дочитывающую, договаривающую мысль. Об окончательном понимании говорить нельзя, ибо процесс понимания может продолжаться бесконечно. 3. Понимание "психомоторного текста" включает четыре аспекта. Языковой аспект понимания является предметом лингвистического анализа (понимание значения в языке и в данном контексте). Понимание как вчувствование в мысль (смыслочувствие) является предметом психологической интерпретации. Кибернетики анализируют предмет и результат понимания, а не понимание и интерпретацию как предмет. И, наконец, понимание биомеханизмов и технологических операций связано с функциями ретро- и проспективной рефлексии средств решения двигательной задачи (этимологический анализ свидетельствует о том, что за словом "понимаю" стоит слово "имаю", т.е. "имею"; в свою очередь, "имение" тесно связано с "умением" - практическим знанием и психомоторным интеллектом).

Методологические принципы психосемантического моделирования двигательных действий. 1. В ходе эволюционного развития человека как рода мышление предшествовало языку: *язык* (как средство формирования мысли) *иречь* (как способ формулирования и выражения мысли) возникает позже. Сознание не может быть то-

ждественно языку, ибо тогда было бы необъясним сходство в сознании у разноязычных людей и различие в сознании у одноязычных людей. 2. Язык переводит мир объектов (двигательных действий) в идеальный план - создает особый "мир значений и смыслов", позволяющий замещать объекты реальной действительности и моделировать их посредством оперирования этими значениями и смыслами. 3. Знаки сами по себе с другими материальными объектами не взаимодействуют, они *способны воздействовать на мир вещей только через мир идей и "мир моделей"*. 4. "Вещи сами по себе" характеризуются теми или иными *признаками*, вызывают образы других вещей, но не являются знаками в собственном смысле слова (так как не являются средствами коммуникации и общения). 5. Связь объекта и знака осуществляется только через их образы - *образ объекта вызывает образ знака или образ знака создает образ объекта*. 6. Знаковые системы не существуют в качестве модели вне их понимания и интерпретации. Так, текст временно "замирает" в книге (в ней, ничего, кроме знаков:, нет, это - немой технологический текст), но обращается в модель в деятельностном сознании человека, знающего смысл и значение данной системы знаков. 7. Знаковая модель представляет собой не знак, а *функциональное единство языка* (как выражающего средства при коммуникации и общении), *значения* (как выражаемого содержания, которое в то же время является отражением объекта) и *смысла*. Последний может "вычитываться" из объекта или "вчитываться" в него только самим субъектом в процессе осмысления вещей (когда вещи начинают "вещать о себе") или "овеществления идей" (последние становятся "материальной силой"). Значение - это знание (общее для всех носителей культуры той или иной социальной группы), при помощи которого *смысл означивается*, переводится в форму знаковых систем (объективируется) и благодаря этому становится доступным для моделирования (в том числе биомеханического) в отличие от смысла, доступного только для понимания и интерпретации.

Образная семантика двигательных действий. Основной функцией психосемантического моделирования двигательных действий является не только перешифровка "кинематической мелодии" движений с языка аналогового мышления на "орудийный язык" (вербальный, образно-двигательный, цветовой, музыкальный), но и все целесообразно и произвольно переведенные восприятием в аффективно-смысловой образ *{переведенные в образ - воображаемые}* предметы окружающей человека социокультурной и природной среды, *субъектное* поле нашей человеческой деятельности. Известно, что двигательный опыт человека не может быть полностью формализован с помощью строгого "рацио" (языка физико-математических моделей), отчужден от деятельностного сознания и обобществлен на внешнематериальном субстрате. Опыт имеет собственную структуру, не связанную с языковыми структурами, через которые он манифестируется, и это оказывается средством его трансляции. Если *трансцендентное* запредельно и во многом непостижимо для восприятия и рационального объяснения (это - непосредственное усмотрение, получение истины как переживания, а не как умозаключения), то *трансцендентный анализ и синтез* - это то, что в возможностях деятельностного мышления человека, где неявные знания (протопонятия и другие "обобщения без номинации") объединяются с "чувствованием" (чувство становится мыслящим, а восприятие - думающим) и духовно-творческим воображением. Так называемый *принцип полихроматичности деятельного мышления* "связывает в единый узел" различные меры и способы научного познания действия, его трансце-

дентальное постижение многомерного объекта. Широко известна мысль Г.Паламы о том, что "Бог абсолютно недоступен, трансцендентен для нас по своей сущности, но сообщается человеку через его действия" (Св. Григорий Палама. Триады в защиту священнобезмолствующих. М.:Канон, 1997).

"Живой образ" воспроизводит сложную комплементарную систему всех форм проектно-двигательного мышления человека (взаимопроникающих друг в друга): *моторную*, в основе которой лежит феномен "темного мышечного чувства"; *образную* (образное мышление); *языковую* во всем ее многообразии (включая неартикулируемый опыт сознания); *рефлексивную* (результат экстерииоризации внутренних средств мышления и деятельности); *интуитивную* ("впечатанную в файлы" нашего подсознания); трансцендентную (духовно-практический опыт). Образ-модель в значительной мере определяется интенциями деятеля (мотивы, потребности, установки, диспозиции), структура которых создается взаимодействием *цели личности* (предмет рефлексии - деятельностьное сознание), *цели деятельности* (предмет рефлексии - результат) и *цели решаемой задачи* (предмет рефлексии - средства деятельности). Творческое решение тех или иных двигательных задач достигается через конструирование и модернизацию образа деятельности, его смысловую диверсификацию, введение нового "предмета" реальности с помощью механизмов "трансгрессии" (термин W.Wolski, 1980). Если *образ концептуален* (конструирует реальность), *то метафора семантическая* (подлежит творческой интерпретации), *символика императивна* (определяет основания выбора целей и средств деятельности), *знак коммуникативен и интерактивен* (предназначен для диалога).

Психосемантическое структурирование образа движений. Педагогический процесс формирования у спортсменов образа-модели действия является примером сложного синтеза формально-логических компонентов (понятий спортивной техники), отражающих итоги абстрактного мышления, и неформализуемых компонентов (перцептивно-моторных, эмоциональных, интуитивных), отражающих результат его чувственного познания. Образ-регулятор действия, действие - средство построения образа. Если первый оператор связан с механизмами **миро-устройства**, представления мира в операционно заряженных образах, с заложением в них смысловых ориентиров и предписаний [], то второй оператор можно трактовать как **миро-построение**, специфическую деятельность, которая, вырабатывая операционные смыслообразы, имитирует процесс принятия управленческого решения, а иногда и прямо включается в этот процесс. В деятельностьном сознании спортсмена вначале формируется образ ситуации решаемой задачи, затем образ будущего действия и, на конец, само действие. Вместе с тем следует подчеркнуть, что процесс смыслового образотворчества не может быть завершен, ибо становление смысла представляет собой вечное становление истины (в слове и через слово). Образ двигательного действия (порожденный нашими *пред-ставлениями*, психосемантическими регистрами нашего "Я", - если хотите, нашей души, а не морфофизиологических церебральных структур), это *образ-смысл* (смыслообразующий образ) предметного поля действий личности (предметного бытия других людей, субъектного пространства их общения и деятельности).

Исследования, проведенные нами, показали, что данный когнитивно-креативный, преобразовательный процесс имеет фазовый характер. В этом процессе рефлексивного смыслообразования в начале наступает **иррадиация** - очень разлитое

и смутное представление, затем - **дифференциация** - более четкое и расчлененное представление и, наконец, **интеграция** - обобщенное представление. *На этапе первичной нерасчлененной целостности* создается очень схематичный, совершенно недифференцированный образ-эскиз упражнения. Процесс формирования образа действий развертывается постепенно, путем беспорядочного выделения смутных, недифференцированных, но перцептивно ярких характеристик. Квалифицированные спортсмены воспринимают собственные действия более дифференцированно: они отмечают форму, характер и качество отдельных элементов и фаз упражнений. *На этапе аналитической и метрической обработки* образ действия подвергается специфической трансформации, наполняется пространственными, временными и силовыми признаками. Психомоторный образ-эскиз дифференцируется и конкретизируется на отдельные парциальные компоненты и подструктуры. Внимание квалифицированных спортсменов сосредотачивается на существенных характеристиках и их связях. При этом происходит активный поиск релевантной информации, выделение индикаторно-диагностических характеристик, сличение их между собой. У новичков структурные характеристики действия отражаются в сознании выборочно, с частыми потерями и повторными поисками ориентировочных ощущений и смысловых ориентиров. *На этапе вторичной детализированной целостности* диалектически расчлененный образ действия все более обобщается, вербализуется - возникает психосемантическая модель, содержащая многочисленные связи и отношения в системе движений, выраженные в понятиях. От образа, сформированного на предыдущем этапе, новый образ отличается более обобщенным, категориальным характером. Здесь осуществляется освоение знаний через освоение действий, порождающих знания. За каждым понятием стоят способы действий и мыследействий, посредством которых это понятие было сформировано. Двигательный образ, построенный в действии, действием и для действий, не только отражает мир и само действие, но и семантически организует и реорганизует их с точки зрения человека-деятеля. Здесь приобретает способность человека видеть потребности глазами деятеля. При этом формируются два вида знаний: "куда смотреть" и "что видеть" (предмет внимания, предмет восприятия, предмет мысли и предмет действия).

Таким образом, проведенные исследования позволяют утверждать, что современная концепция восточных единоборств представляет собой систему взглядов на мир, не разделяемый границами естественных и гуманитарных наук. Данная концепция позволяет "открыть выход" проблеме взаимодействия человека с многообразным материальным и духовным миром в процессе деятельности и, в частности, при ценностно-смысловой организации двигательных действий на основе "воли к истине" и "воли к творчеству" (термины Ф. Ницше). Именно с такими "одухотворенными действиями" человека связано рождение всего нового и прекрасного в мире и самом человеке, в выходе за пределы известного, за границы предустановленного, простирании субъекта в новые пространства концептуальных и экстра лингвистических знаний, ментальных модальностей, интенционально-рефлексивных двигательных действий. "Одухотворение действия" позволяют наращивать богатства социокультурных возможностей человека, программ, смысловой интерпретации его мета-мира, рождают новые формы диалога, непрерывно искать новые пути самоутверждения в усложняющемся социуме.

ПРИКЛАДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАРЬЕРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ё.В.Михайлова, начальник управления образования Красносельского района

Руководитель в системе образования (на уровне образовательного учреждения - директор, завуч, заместитель директора по эксперименту и др., на уровне Управления образования это - специалист, руководитель структурного подразделения, начальник управления и др.) вырастает, как правило, из учительской среды путем "социального отбора". Управляемость этого процесса весьма низка, вследствие чего в нем много случайных явлений.

В связи с этим необходимо изучение генезиса деятельности специалиста в системе образования во взаимосвязи с динамикой его развития как личности и индивидуальности. Эта проблема в нашей литературе освещена весьма слабо. Исследований в этом направлении практически не велось. Категория карьеры до недавнего времени не использовалась в научных изданиях по психологии, НОТ, организации деятельности. И только в последние годы ситуация стала изменяться. В этом плане можно считать заметным событием издание монографии и защиту докторской акмеологической диссертации по психологии спортивной карьеры Н.Б.Самбуловой в академии физической культуры им. П.Ф. Лесгафта. Актуальность проблемы карьеры очевидна: в любой области деятельности, где люди стремятся к совершенству, повышению своего социального статуса, продвижению по служебной лестнице. Актуальность этой проблемы подчеркивается сегодняшней ситуацией, в которой можно обнаружить двойственное отношение к карьере: с одной стороны ее видят как часть жизненного пути, продвижение в какой-либо сфере деятельности, результат социально оправданных положительных усилий, а с другой, что встречается весьма часто, это - не всегда нравственно оправданное стремление к известности, славе, выгоде, власти над другими.

Фактический дуализм карьеры делает особо актуальным воспитательный аспект этой проблемы. Позитивное решение ее следует искать, на наш взгляд, в совокупном рассмотрении акмеологических аспектов карьеры, то есть тех точек зрения на нее, которые связаны с изучением созидательного жизненного пути человека, на котором преследуются лично и социально значимые цели, достигаются успехи как положительный результат усилий по самосовершенствованию, повышению уровня профессионализма.

В изучении карьеры руководителя в системе образования важным является решение таких задач, как:

1. Выявление предрасположенности педагога к руководящей деятельности, сочетанию потребности и возможности соединения педагогического и управленческого труда;
2. Изучение переломных моментов в карьере (переход от учительской деятельности к управленческой, от управленческой деятельности одного уровня - к той же деятельности другого уровня);

3. Анализ условий, обеспечивающих сочетание управленческой и педагогической деятельности, когда руководитель в своем функционале, стиле деятельности, мироощущении остается педагогом.

Изучение карьеры в образовании в целом и акмеологического содержания его отдельных этапов является необходимым условием разработки системы акмеологического сопровождения управленческой карьеры.

Предметом нашего исследования являются акмеологические закономерности управленческой карьеры в образовании и особенности ее акмеологического сопровождения.

Исследования в области образовательной акмеологии (Н.В. Кузьмина, А.А. Бодалев, В.Н. Максимова, А.А. Дергач, А.А. Реан, Ю.А. Гагин, И.В. Волков, М.В. Прохорова, А.А. Сидоров, Л.Е. Варфоломеева и др.) используются в качестве теоретической и методологической базы для решения поставленных нами задач.

Под акмеологическими закономерностями подразумеваются: а) закономерности перехода от динамической по своей природе вершине одного типа и уровня деятельности к вершине другого типа и уровня деятельности; б) закономерности сочетания в успешной карьере двух измерений совершенства: человеческого качества и качества профессиональной деятельности (по Ю.А. Гагину).

На основании приемов построения системных описаний (по В.А. Ганзену), а также по аналогии с методами изучения спортивной карьеры Н.Б. Стамбуловой, нами применяются следующие подходы к изучению карьеры в образовании: а) синтетический (рассмотрение карьеры как целого явления через набор наиболее существенных ее характеристик); б) аналитический (рассмотрение карьеры как процесса смены ее отдельных этапов с учетом кризисов-переходов); в) структурный (рассмотрение карьеры как целого более высокого уровня, чем в синтетическом подходе, то есть такого, в котором учитывается акмеологическая структура управленческой деятельности и его субъекта как личности и индивидуальности).

Для построения соответствующих моделей управленческой карьеры в образовании (синтетической, аналитической, структурной) используется метод моделирования, основанный на концептуальных схемах описания карьеры. Эти концептуальные схемы описания карьеры составляют также основу интервью и анкет для получения эмпирического материала исследования. Кроме того используются специальные методы: а) анкета "Мои первые шаги руководителя", б) анкета "Уход из класса", в) анкета "Динамика отношений учителя и руководителя" и др.

Базой исследования является районная образовательная система Красносельского района (40 школ и 64 дошкольных учреждения, РУО, Научно-методический центр, учреждения дополнительного образования).

Результаты проводимого исследования используются в совершенствовании акмеологической службы района и отдельных образовательных учреждений. Разрабатываются рекомендации для совершенствования системы управления образовательным учреждением, проектирования карьеры руководителей, совершенствования кадровой политики в системе образования района.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ
НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ

Л.К.Кондрашкова,
ректор Санкт-Петербургской академии права и бизнеса,
заслуженный учитель РФ, заслуженный педагог БПА

90-е годы XX века были ознаменованы серьезными преобразованиями системы народного просвещения, которые характеризуются широким инновационным процессом на основе Программ и Концепций развития. Особенно заметная активность проявляется в этом отношении на муниципальном (районном) уровне образовательных систем, где она характеризуется явлениями гуманизации, средствами которой явились демократизация образования, децентрализация управления, предоставление значительных свобод образовательным учреждениям, повышение творческой активности руководителей образовательных учреждений и педагогов.

Особенность текущего момента в развитии образования состоит в том, что упомянутые инновационные процессы происходят не в тепличных условиях, но наталкиваются на те противоречия, которые свойственны российскому общественно-экономическому и культурному развитию в преддверии XXI века. В целом эти процессы характеризуются Гагиным Ю.А. как общественный декаданс, проявляющийся в упадке экономики, утрате нравственных устоев жизни, засилье так называемой "черной культуры" (по М.Князевой). В недрах декаданса в соответствии с принципами цикличности общественной эволюции (А.И.Субетто) зреют ростки альтернативного процесса, названного Ю.А.Гагиным акмеизмом (расширенное использование термина, применявшегося в начале XX века для обозначения одного из модернистских литературно-художественных направлений).

Акмеизм - культурно-историческое явление возрождения, становления в новой исторической реальности издревле присущей России созидательной культуры, утверждающей гуманистические, светлые идеалы просвещения, высокие Человеческие качества людей, способных к сознательному преобразованию общественной жизни и преобразению себя.

Явление акмеизма (возрождения культуры, нравственного человека, стремящегося к вершинам своей индивидуальной эволюции) вызвало к жизни и бурному развитию акмеологии - науки о совершенстве человека. Акмеологическая проблематика наполняет современную практическую психологию, входит в реальную деятельность современных образовательных учреждений. Доказательством этому является возникновение и функционирование школьных акмеологических служб в ряде районов Санкт-Петербурга, получивших особое развитие в Красносельском, Приморском и Фрунзенском районах.

Акмеология помогает по-новому осмыслить природу педагогического процесса, с новых позиций увидеть внутренний психологический мир учащихся и педагогов.

Особое значение приобретают акмеологические аспекты управления системами образования, которое подвержено быстрому качественному изменению.

Можно сказать, что на месте прежней системы образования строится здание нового по своим организационно-правовым, философско-педагогическим, социальным основам образования. Преобразовательный процесс идет по ряду, казалось бы, независимых направлений : организационному, экологическому, правовому, педагогическому, экономическому, валеологическому, акмеологическому и т.д. В результате этого процесса образуются как положительные, так и отрицательные стороны преобразований. К положительным можно отнести дифференциацию образования, учитывающую интересы, способности и индивидуальные возможности учащихся, приближение образования к практике жизни, совершенствование управления образовательными учреждениями на основе их автономизации и др. Среди отрицательных последствий упомянутых преобразований можно отметить потерю общенациональных ориентиров воспитания, повышение сложности управления образованием, ряд противоречий между образовательными запросами населения и возможностями образовательных учреждений. Все имеющиеся в образовании противоречия можно классифицировать как временное несоответствие, рассогласование равновесия между блоком педагогических (относительно независимых от социальных катаклизмов) факторов и блоком непедагогических (экономических, социальных, управленческих и др.) факторов развития образования.

Таким образом можно обозначить проблемную ситуацию в образовании как своеобразную диспозицию : с одной стороны - педагогика с ее центральным звеном - субъектом педагогического процесса - ребенком, который в обучении, воспитании, развитии существует в соответствии со своей природой и с надеждой жить в гуманистическом обществе и; с другой стороны - обстоятельства функционирования педагогики в конкретной социально-экономической, нравственной, социальной, управленческой среде, которая в настоящее время противостоит человеку. Эта проблема состоит в следующем. Управление образованием стало в значительной мере децентрализованным. Это означает, что различными (по уровню) образовательными системами получены разнообразные полномочия (права и обязанности), нерегламентируемые жестко вышестоящими структурами. Так значительную свободу в управленческой деятельности получили Комитеты, Управления образования и отдельные образовательные учреждения. Можно сказать, что значительно ослабла вертикаль управления. Вместе с этим появились довольно активные формы самоуправления и другие факторы усиления горизонтали управления. Любая образовательная система (города, района) есть система оптимального управления, если в системе налажены отношения между образовательными учреждениями, органами управления и самоуправления. Таким образом, на повестке дня как актуальная стоит проблема гармонизации вертикали и горизонтали управления в образовании. Решение этой проблемы методами только лишь науки управления, независимо от возможностей и потребностей самой педагогической науки, психологии развития человека и его деятельности, на наш взгляд, невозможно.

В управлении образованием, особенно в поиске оптимальных отношений вертикальных и горизонтальных механизмов управления значительную роль играет фактор совершенствования руководителя, эффективность его профессиональной карьеры (см. статью Е.В. Михайловой в настоящем сборнике). Оно представляется как синтез человеческого качества руководителя и качества его деятельности. В Человеческом качестве современная акмеология выделяет, прежде всего, созидательное отношение к

объекту деятельности (образовательной системе, ее субъектам : педагогам, детям прежде всего), а также осуществимость творческого процесса, гуманистического потенциала самого руководителя. Акмеологический аспект качества деятельности руководителя раскрывает такие ее стороны как нормативность (успешное маневрирование руководителя в пространстве общественных, горизонтальных отношений).

В проводимом нами исследовании предпринимается попытка теоретического обоснования и практической апробации акмеолого-педагогических принципов управления районной образовательной системой, которые содержат не только собственно управленческие аспекты, но и акмеологические условия эффективной деятельности руководителя, учитывают особенности его карьеры, профессиональной и гражданской позиции, отношение к существенным проблемам управления (соотношение "вертикали" и "горизонтали" в управлении и др.)

Особое место уделяется проблеме самосознания руководителя во всем спектре его отношений к себе (своему здоровью, престижу, имиджу, авторитету и др.), что определяет акмеологический аспект его бытия в профессии как индивидуальности.

Решение данной проблемы осуществляется в течение последних 7 лет в Красносельском районе (с 1993 года, когда была разработана программа развития районной образовательной системы). Отдельные аспекты этой проблемы обсуждались на научно-практических конференциях руководителей образовательных учреждений района в 1994-1999 годах и отражены в ряде публикаций:

-Приоритеты развития районной образовательной системы. Материалы итоговой научно-практической конференции работников образовательных учреждений Красносельского района, 25 июня 1997 года, СПб., 1997.

-Децентрализация управления образованием в условиях местного самоуправления. Материалы научно-практического сопровождения развития образовательной системы Красносельского района в 1996-2000 годах с учетом Российско-британского проекта "Децентрализация системы управления", СПб., 1997.

- Теория и практика управления педагогическими системами. Материалы к аналитическому отчету "Управление развитием муниципальной системы образования", СПб., 1994.

Главные выводы , которые мы сделали на основании проведенных исследований состоят в следующем :

а) совершенствование системы управления образованием возможно только при условии опережающего совершенствования личностных качеств и профессионального роста руководителей системы образования, способных адекватно реагировать на социально-экономические и культурные тенденции в жизни общества, занимать социально активную нравственную позицию, быть самодостаточным в гибком реагировании на изменения в общественной ситуации и педагогической реальности ;

б) оптимизация "вертикального" и "горизонтального" измерений управленческой деятельности возможно при условии выработки у руководителей образовательных систем соответствующих личностно-деятельностных качеств: нормативного профессионализма (соответствует вертикальному измерению и определяет способности и умение работать с директивами) и творческого профессионализма (соответствует горизонтальному измерению и определяется искусством взаимодействия с субъектами управления и педагогического процесса);

в) совершенствование системы управления образованием может осуществляться на акмеологических принципах, предполагающих работу с базовой акмеологической триадой (индивидуальность, духовность, совершенство), рассматриваемой в контексте универсальной акмеологической дефиниции как прогрессии восходящих и нисходящих величин.

Санкт-Петербургская академия права и бизнеса

ОБ АКМЕОЛОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

С.И. Пятибратова

Суть акмеологического проектирования (АП) состоит в создании акмеологических проектов для совершенствования субъектов акмеологического процесса, в котором дается начало движению сущностных сил человека и направление в соответствии с потенциалом и целью к определенной конкретно для него вершине. Как частная задача при работе с кадрами может быть осуществлено АП профессионализма. Это важно при решении специфических задач в сфере образования (аттестация, выдвижение на должность и т.д.).

Для этого может осуществляться работа в форме акмеологического семинара, консультаций, индивидуального АП.

Успешность АП зависит от соблюдения определенных принципов. Так, процесс АП должен происходить непрерывно в ходе достижения вершин профессионализма и приближения к совершенству конкретного педагога.

На основе организации совместной деятельности акмеолога и реципиента должна происходить постоянная корректировка процесса и результатов АП (согласования его мотивов, целей и хода)

Для результативности АП в процессе работы на разных этапах используются формы и методы исследования из психологии, социологии, педагогики и других наук, а также собственные оригинальные методы акмеологии.

АП совершенствования профессионализма учителя проводится в несколько этапов.

1 этап. Вхождение в проектирование

На этом этапе происходит первичное осознание педагогом конкретных целей профессионального развития. Оно может проходить в коллективном обсуждении (деловая игра) или в индивидуальной беседе акмеолога и реципиента. В процессе работы строится профессиограмма учителя, в которой учитываются цели и задачи педагогической деятельности, а также требования, которые предъявляет школе общество. Итогом является принятие педагогом определенных целей профессионального развития в качестве императива на определенном этапе жизнедеятельности. В состав профессиограммы входит психограмма, в которой выявляются психофизиологические особенности, личностные качества, способности, необходимые педагогу. Условно первый этап можно назвать - "Рисуем портрет идеального учителя".

2 этап. Изучение профессионализма учителя в измерении "Как он есть".

Условное название - "Изучаем себя". Работа на втором этапе направлена на получение информации о выраженности профессионально значимых для учителя качеств

у конкретного человека, выявление его профпригодности. Могут использоваться следующие формы работы: лабораторно-практическое занятие, составление акмеологической автобиографии, акмеологическое анкетирование, тестирование, беседа, самонаблюдение.

3 этап. Окончательное осознание педагогом целей своего профессионального развития.

Выявление необходимых качеств для совершенствования профессионализма конкретного учителя с дальнейшим построением акмеологической модели. Условное название этапа - "Я-профессионал". Главная задача третьего этапа - определить те изменения в себе, которые необходимы для достижения профессионализма в педагогической деятельности. Решению этой задачи может способствовать использование различных форм работы: акмеологическое консультирование, акмеологический анализ деятельности, применение творческих технологий, игровых форм, разработка и составление индивидуальной акмеограммы.

4 этап. Построение акмеологической модели возможной структуры профессионализма учителя и его совершенствования

Разработка и включение в модель акмеологических инвариант профессионализма. Условное название - "Акмеологическое моделирование профессионализма учителя". Под этим понимается воспроизведение предполагаемых характеристик конкретного педагога и приемлемых для него акмеологических инвариант профессионализма на модели.

5 этап. Проектирование мероприятий, направленных на совершенствование профессионализма учителя.

Производится на основе построенной акмеологической модели. Условное название - "Акмеологическое проектирование". На данном этапе дается анализ уровня способностей специалиста, линии и условия их изменения, отражающиеся на количественных и качественных характеристиках достижения этим специалистом вершины его Человеческого качества и профессиональной деятельности.

В ходе АП осуществляется помощь в диагностике жизненного потенциала конкретного педагога, условий его деятельности, прогнозируется траектория самовыражения, ограниченного условиями педагогической деятельности, достижение "акме". Среди форм и мероприятий, используемых на данном этапе можно отметить: различные методы оценки профессионального продвижения личности, овладение алгоритмами продуктивного решения профессиональных задач, достижения профессионального мастерства, методы самопознания, самокоррекции, рефлексивной саморегуляции и самоорганизации. К необходимым мероприятиям в АП также следует отнести достижение успехов в самообразовании, совершенствование организации педагогического труда, соблюдение режима труда и отдыха и др.

В ходе работы на этом этапе происходит построение проекта воздействий на профессиональные и иные условия деятельности учителя, выявление и практическое использование продуктивных алгоритмов поведения, ведущих к выработке индивидуального стиля и способствующих обеспечению высокого уровня достижений в педагогической деятельности. Необходимым результатом является создание проектов профессиональной карьеры, составление программ личностно-профессионального роста.

6 этап. *Реализация проекта. Контроль и сличение результатов.* Условное название - "Итоги". На данном этапе происходит практическое воплощение АП в вышеперечисленных и различных иных формах работы. Одновременно происходит практическая работа по контролю и сличению материалов реализации проекта. Для этого составляются календарные, линейные, сетевые графики. Возможности АП реализуются, если процесс строится на осознании реальных потребностей в преобразованиях с учетом имеющихся духовных, интеллектуальных и материальных ресурсов, на основе достижений акмеологической науки.

Подведение итогов объективно может приводить к разработке и реализации нового акмеологического проекта.

В результате поэтапного выстраивания совершенствования профессионализма учителя на базе акмеологических технологий, становится ясно, что акмеологическое проектирование - это самостоятельная акмеологическая деятельность, посредством которой возможно предопределить создание новых или преобразование имеющихся условий развития потенциала субъекта акмеологического процесса.

Совершенствование профессионализма учителя на основе АП является составной частью экспериментальной работы акмеологического сопровождения педагогической системы школы, основная цель которой - формирование единого педагогического и ученического коллектива, в котором создаются условия для становления и реализации индивидуальности всех субъектов образовательного процесса. Различные тематические блоки акмеологической работы в школе способствуют достижению этой цели. Можно обозначить основные направления экспериментальной работы акмеологического сопровождения педагогической системы школы:

- совершенствование профессионализма учителя,
- становление и реализация индивидуальности учащихся,
- пути выхода педагогического коллектива и отдельных ученических коллективов в "акме", в пик своих достижений,
- акмеологическое сопровождение работы с родителями.

Основная цель совершенствования профессионализма учителя на основе АП - помочь индивидуальному развитию конкретного педагога во всех его измерениях и взаимосвязях для профессионального и личностного совершенствования и достижения совершенства в педагогической деятельности. Экспериментальная работа по АП представляет собой исследование процесса достижения "акме" путем создания акмеологических проектов для совершенствования субъектов акмеологического процесса и учета их включенности во все реальные связи и отношения.

СПбГУПМ, школа № 368 Фрунзенского района

ТЕНДЕРНАЯ ТИПОЛОГИЯ И ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

А.С. Плотников

Задачей данной статьи является обоснование тендерной типологии, использование типологического подхода для решения педагогических проблем, сведение бесконечного тендерного многообразия к конечным, выведенным объективно, включающим наиболее существенные характеристики, типам.

Чем сложнее проблема, тем меньше возможностей решить ее средствами той науки, где она проявляется. Это относится к вопросам, связанным с полом/гендером, для рассмотрения которых необходимо восхождение к философским истокам. Метафизика пола/гендера относится к числу серьезнейших и неоднозначного трактуемых проблем. Анализ философских подходов к этой проблеме не входит в задачу данной статьи, поэтому из них берутся только те положения, которые отвечают поставленной цели - выведению типологического. Наиболее подходящей является идея континуума, как идея непрерывной протяженности от полюса к полюсу, от женского к мужскому, и включающая в себя все переходные, промежуточные характеристики. Все человечество (живущее и жившее) возможно разместить таким непрерывным образом, считая, что в каждом человеке присутствует определенное сочетание фемининных (F) и маскулинных (M) свойств, и их размещение зависит от убывания F-свойств и возрастания M-свойств.¹

Порядок выведения типов по принципу много/мало известен и описан у И.С. Кона. "Вместо простой дихотомии "маскулинных" и "фемининных" индивидов появились четыре психологических типа мужчин: маскулинные (высокие показатели по M и низкие - по F); фемининные - (много F и мало M); андрогинные (высокие показатели по обеим шкалам) и психологически недифференцированные (низкие показатели по обеим шкалам) и такие же четыре категории женщин".² Обозначив соответствующими буквами, расположим выведенные типы на континууме, предварительно разделив его на две части (мужскую и женскую) и определив место для нейтрального (недифференцированного типа). Отвергая его размещение в центре, нарушающее логику построения, определим его на границах групп, где на наибольшем удалении от их центров, на периферии, групповые свойства наиболее слабы и часто размываются. Такое объяснение учитывает и характер нейтральных типов и различный набор F и M свойств у них.

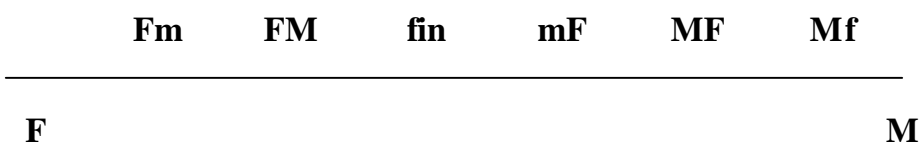


Рис.1

Разместив типы, обратимся теперь к природе типического. "Попытки человеческого духа создать типологию и тем самым внести порядок в хаос индивидуального - можно сказать с уверенностью - уходят корнями в древность".³ Исследуя типы, К.Г. Юнг разбирает классификацию Джордана, обобщая их как: интровертная женщина, экстравертная женщина, экстравертный мужчина, интровертный мужчина. Все эти типы - психологические. Тендерная типология, как и всякая типология, призвана упорядочить бесконечное индивидуальное, сделать его объектом изучения. Однако особенностью тендерной типологии является то, что она субстанциональна, бытийна, выводится из основ бытия, а не является результатом и обобщением опыта. "И только выходя за пределы психологии сознания, в сферу духа, возможно уловить "нерешенное ядро" личности, способной самоопределять (и - предрешать ...) собственную судьбу, собственный характер"⁴. Стремление трактовать многие процессы онтологически присуще современной философии. Отметим, например, такие понятия, как: "духовная реальность", "психика функциональна, душа субстанциональна" (В.А. Кутырев).⁵ Из-

вестна работа Н.А. Бердяева, где прозреваются глубинные основы вопроса. "Пол имеет природу духовную и плотскую, в нем скрывается метафизика духа и метафизика плоти. Пол - не физиологической и не эмпирической природы, в нем скрыты мистические глубины... Весь мировой процесс коренится в поле; потому мир сотворился и продолжается, что мистическая стихия мира расцеплена, разорвана, полярна"⁶.

Учитывая метафизический, субстанциональный характер мужского и женского, их бытийную заданность, возможно считать тендерные типы онтологическими. В них происходит актуализация человеческого бытия через заданный набор свойств, тяготеющих к определенному типу с вытекающими отсюда установками, целями, жизненными программами, психическими свойствами, морфологическими особенностями и т.д. и возможностями выбора и "перерешения собственной судьбы", т.е. происходит становление человека. Эти типы вневременны, имеют свои особенности (общие в любую эпоху и в любой стране), несут на себе отпечаток бытия (греч. *tipos* - отпечаток, образ). Жанна Д'Арк, Валата Петрос - из одного типа. Такие типы можно обнаружить в настоящем и прошлом. Превосходные типические образы дает греческая мифология (Афродита, Афина, Артемида и др.) Определив миф как "само бытие, саму реальность, саму конкретность бытия"⁷ и выделив его предписывающий характер, получаем бытийный контекст типологии, к которому следует добавить, что через тип идет воспроизводство половых различий: свойств, образов ("типос" еще и образ).

Переходя к использованию тендерной типологии в образовательном процессе, хотелось бы привести высказывание О. Вейнингера, сделанное в начале XX века: "каждый сапожник, снимающий мерку с ноги, умеет лучше различать индивидуальности, чем современные воспитатели в школе и семье, которые не могут дойти до живого сознания этого поистине морального долга! Ибо до сих пор детей с половыми промежуточными формами (особенно среди женщин) воспитывают в духе возможно крайнего приближения к общепризнанному идеалу мужчины или женщины, производя над ними духовную ортопедию, пытку, в настоящем смысле этого слова, тем самым не только подавляя разнообразие, но и уничтожая в жизни многое, что еще только теплится в зародыше и могло бы пустить корни,"⁸. Дадим пояснения о последствиях такого подхода, звучащие весьма актуально сегодня. Выделение тендерных типов - важный, но всего лишь начальный этап работы в образовательном процессе в указанном направлении. Он должен опираться на совершенную диагностику. Получение типов может происходить любым известным путем⁹. Важно понимать специфику данной работы и как следствие два условия: чуткость и солидное обоснование любых шагов, которые будут предприняты. После выделения типов возможна их группировка по существенным признакам для получения необходимого педагогического инструментария. Выделим некоторые парные признаки:

1. Признаки гомогенности (когда одно из свойств F или M является доминантным) и гетерогенности (когда доминантны оба признака или оба недифференцированы). По этим признакам получают: гомогенная (Fm, fM, mF, Mf) и гетерогенная (FM, fm, mf, MF) группы. Если расположить их на осях гомо-гетерогенности на равном удалении от точки начала координат по обе стороны F и M полуосей по мере усиления свойств (рис.2), то представим класс или другой школьный коллектив не только как соотношение типов, но и групп. В каждом случае картина будет индивидуальной, и она потребует организации особой, тоже индивидуальной педагогической работы.

2. Соединив все равноудаленные точки на осях стандартной заготовки, получим две окружности, которые очерчат два поля (рис.3). В первое поле, внутреннее, попадут менее дифференцированные и развития по противоположному полу типы. Во второе, внешнее, поле - наиболее дифференцированные. Можно пойти дальше и определить координаты каждого ученика.

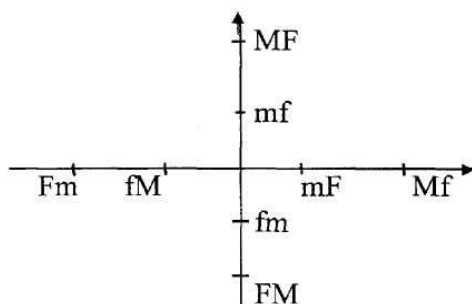


Рис.2

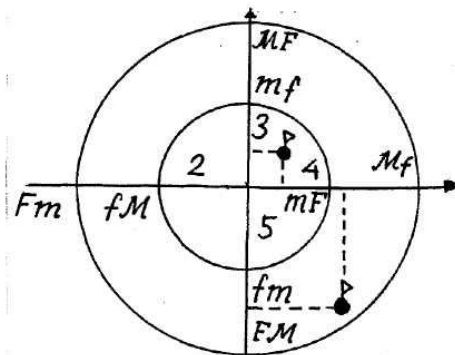


Рис.3

3. Две предыдущие пары признаков группировали класс по гендерным свойствам независимо от пола. Если разграничить эти свойства и провести ось FM, то симметрично ей можно провести еще одну ось и посмотреть, какие группы она образует (рис.4). Предположительно это будут группы, дополняющие друг друга, подразумевающие взаимное существование, сопоставимые как противоположности, коррелирующие друг с другом. Причем группе с одной стороны оси будет соответствовать симметрично группа по другую сторону оси. Оставив это предположение в силе, до подтверждения его экспериментально, получаем следующую пару признаков дополительности - противоречивости: ось Д/П ибо по обе стороны от оси будут более обособленные, конфликтные и противоречивые между собой группы (рис.5).

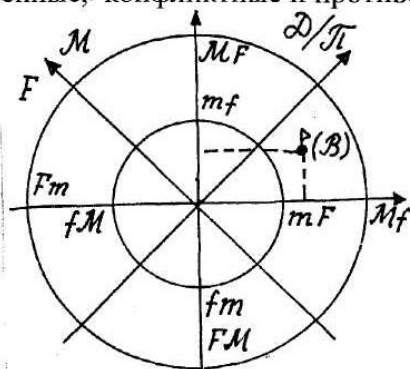


Рис.4

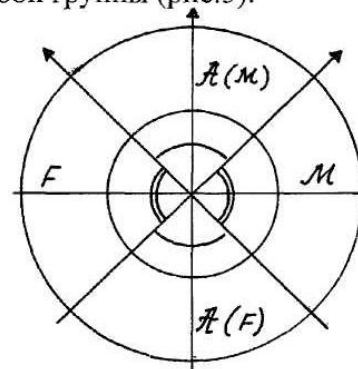


Рис.5

Соединив все признаки, получим определенную типологическую картину школьного коллектива, как основу для последующей работы.

Теперь обратимся к природе и свойствам отдельных групп, которые в определенном отношении представляют проблемы в том числе и педагогические: это проблемы андрогинии и нейтрального. Для выяснения нейтрального имеет значение структура любого типа. Она включает в себя ядро (наиболее типичные проявления, индивиды, близкие к идеалу группы) и периферию, где по удалению от центра слабее типическое. Легко видеть, что в процессе образования нейтрального, которое посто-

янно генерируется на границе периферии и выбрасывается из типа, или на личностном уровне - не идентифицируется с типом, человек оказывается вне типа или слабо с ним связанным. Нейтральное - это неактуализированные, не востребованные свойства, неразвитые по возрасту, резерв развития, недифференцированные по полу или сознательно подавляемые свойства, принадлежащие индивиду. Здесь важна вся совокупность нейтральных свойств без их уточнения.

Обратимся к представленному в типологии, хорошо известному андрогинному типу. Обобщенный образ человека (Б.Г. Ананьев), сильный и совершенный (представленный, например, в греческой мифологии), психологическая предпочтительность (И.С. Кон), путь к Всеединству (В.С. Соловьев), третий путь (З.Н. Гиппиус), идея андрогинизма (А.Ф. Лосев) и другие характеристики и сущностные оценки можно встретить в научной литературе. Все только в превосходной степени. Здесь необходимо внести ясность. Андрогинные представления на ранней стадии исторического развития выводимы из наличия полов и их мысленного синтеза. Представление об Андрогине - это и есть Божество первобытного человека.

Синтез мужского и женского как высший синтез - это надчеловеческий уровень, уровень Божества. У многих языческих народов (например, у славян, индейцев) есть двуполые боги. Андрогинны - символы соединения, где Эрос выступает как соединяющая сила. Но высший синтез - Всеединство - не редуцируется на земные типы FM и MF. Они, на наш взгляд, являются ответом на ситуацию кризиса, неблагополучия, моделью выживания, в которой актуализируются F и M свойства впрок, какие пригодятся. Это тактика актуализации, развития человека, задающаяся извне, а стратегией будет становление F и M как чистых типов. С точки зрения тактики выживания, fm, mf, FM, MF - это резерв, причем FM и MF - те же нейтральные типы, только актуализированные. Они не целостны, раздвоены, состоят из двух противоположных начал, поэтому и не жизнеспособны. Если стадия выживания коротка, то для человека это хорошо, если стадия затянулась, это хуже для человека, его жизни. Вот где полезно воспитательное воздействие в контексте культуры, как подкрепляющего, завершающего и развивающего влияния на человека в его восхождении к "акме". ...

Из этого резерва идет формирование типов, например:

FM -> Fm	MF -> MF
fm —> Fm	mf -> Mf,

а также других типов и всевозможных вариантов.

Андрогин на Земле может быть мечтой, карикатурой, тенденцией, тоской по чему-либо, будущим, но только не реальностью. И высший синтез достигается на духовном уровне не через двойственность, дуальность, а через развитие F и M (мужского и женского), через развитие Мужчины и Женщины. Если нейтральное обозначить через *n*, то результат синтеза тоже будет нейтральным, но это будет N как гармония двух половинок, на земле встречающаяся лишь фрагментарно. Мы можем считать поэтому любое стремление к целому (например, гуманность) как движение в этом направлении и поддерживаем ее. Понимание F- и M-актуализации впрок для выживания популяции помогает понять один из глубинных механизмов феминизации общества: F-свойства имеют преимущества как наиболее адаптивные, востребованные и, следовательно, более актуализированные. Этот фактор, к сожалению, не выделяется, и педагогически не интерпретируется. Работа с нейтральным и андрогинным представляет в целом много педагогических возможностей, педагогический потенциал этой про-

блемы еще далеко не раскрыт. В частности, можно использовать для характеристики нейтрального и андрогинив на фоне других групп известную треугольную систему координат.¹⁰ Если принять N за третью вершину (наравне с F и M), то после предписанных процедур получим четыре группы: феминную (F), маскулинную (M), андрогинную (A) и (N) - нейтральную (рис 6.).

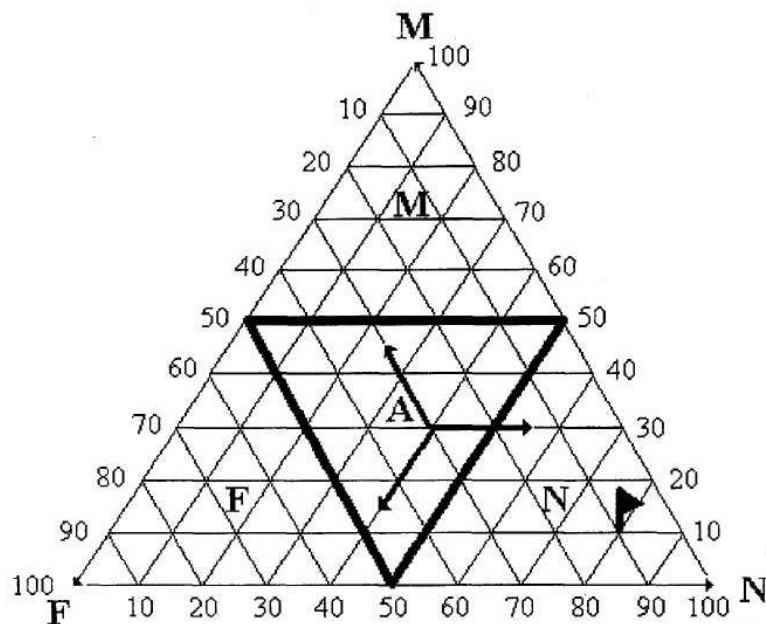


Рис.6

Говоря о типическом, нельзя не сказать об индивидуальном, об их взаимодействии. Индивидуальное относится к типическому как бесконечное к конечному, являясь источником многообразия; как потенциальное к актуализированному, являясь возможностью осуществимости. Здесь происходит соединение гендерной проблематики с педагогической акмеологией¹¹. Разнообразие проявляется не через пол, а через гендер. Сочетание типического и индивидуального дает бесконечное количество комбинаций, и в то же время являет собой определенный тип с характерными закономерностями. Это сочетание проявляется во взаимодействии индивидуально-типологического (субъектность, биопрограмма) и типологически-социального (стереотип, образ, идеал) и предоставляет субъекту выбор из этих вариантов в соответствии с собственной заданностью и свободного взаимодействия внутреннего и внешнего. Это взаимодействие, впрочем, носит ритмический колебательный характер и может быть описано прогрессией восходящих и нисходящих величин (универсальной акмеологической дефиницией по Ю.А. Гагину).

Задача школы и педагогики в том и состоит, чтобы обеспечить поиск и свободный выбор, который в жизни часто отсутствует, более того, идут подавление, навязывание нежелательного, приносящие разочарование, а то и просто вред. В закрытом и сословном обществе подавление гендерного типа было тяжелым, мучительным для человека и зачастую оборачивалось трагедией. Сейчас объективно другая ситуация, появилось много способов реализации гендерного потенциала, но как непознанное, а значит, и непонятное, это явление и сейчас является подавленной функцией.

Процесс становления человека индивидуален и направлен на восхождение. Но большое значение в процессе тендерной типизации имеет движение по горизонтали, которое можно отобразить с помощью векторов. В идеале векторы направлены к полюсам (по всей длине континуума) - один направлен к F, другой - к M. Это развитие подкрепляется суммой F и M-качеств, условно равных между собой в пределах популяции¹²; оно постоянно нарушается как от внутренних, так и внешних причин, как от природных, так и социальных. Отметим только одну из тендерных причин, роль и значение которой зачастую оценивается неправильно. Речь идет о стереотипах (даже в простом варианте маскулинности и фемининности), которые являются мощным регулятором нормального развития, противодействием всех нарушений, восстановлением полюсности векторов. Стереотипы в данном случае - регуляторы, тенденции и, разумеется, в свете типологического подхода - никак не предписания для каждого типа. И, безусловно, отметим роль воспитания в этом процессе: и стихийного, и сознательно организованного (а все непознанное - стихийное, по крайней мере, в заявленном аспекте), которое должно учитывать тенденции, происходящие в обществе. А поскольку суммы F и M равны, то увеличение вектора M, вызовет уменьшение вектора F. Этот процесс связан с феминизацией общества, что мы можем видеть в настоящее время. Если учитывать движение векторов каждого типа, то получится сложная, постоянно меняющаяся картина с разным соотношением тендерных типов. Картина, отражающая закономерности формирования нейтральных и андрогинных типов.

Подведем некоторые итоги. Все типы равноценны - утверждает К. Юнг¹³. Как данность, в плане жизни и воспитания, безусловно, да. Но не будем забывать о назначении и сущности мужского и женского, о предпочтительности полноценного развития. Поэтому, говоря о воспитании, имеется в виду воспитание качеств, без которых нет человечества, о чем говорит Э. Фромм¹⁴, и к этому добавим, что в числе этих качеств, безусловно, есть качества мужские и женские.

Итак, очерченный круг проблем - лишь малая часть той области знаний, которую условно назовем педагогической гендерологией. Решение этих проблем требует разработки современной диагностики, совершенствования методики и технологий образовательного процесса, пополнения и развития педагогических знаний в этой области и подкрепляющего действия школы в процессе становления человека как личности, индивидуальности, как Мужчины и Женщины.

Литература

1. Вейнингер О. Пол и характер. Ростов-на-Дону: изд-во "Феникс", 1998. - 608 с.
2. Кон И.С. Ребенок и общество. (Историко-этнографическая перспектива). -М., Главная редакция восточной литературы издательства "Наука", 1988. - 191 с.
3. Юнг К. Психологические типы. - М.: "Университетская книга", 1998. - 632 с.
4. Библер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. - М: Политиздат, 1990. -325 с.
5. Кутырев В.А. Естественное и искусственное: борьба миров. - Н.Новгород, 1994, гл.ГХ, гл.Х.
6. Бердяев Н. Метафизика пола и любви /Русский Эрос, или Философия любви в России. - М.: Прогресс, 1991. - 241с.
7. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. - М.: Политиздат, 1991. - 36 с.
8. Вейнингер О. указ.соч. С.89.
9. Кон И.Сю Введение в сексологию. - М.: Медицина, 1990, -220 с.
10. Диагностика интеллекта и мотивации абитуриентов и студентов технических вузов с целью их профориентации. Сост. Ю.А. Гагин, И.Н.Бусыгина, Т.Н. Рабоненко. Под.ред. М.К. Тутушкиной - Л. 1990, -34 с.
11. Гагин Ю.А. Акмеологическое проектирование развития индивидуальности на основе концепции потенциальной осуществимости человека. - СПб., СПбГАСУ, 1994. - 76 с.

12. Успенский П. Искусство и любовь /Русский Эрос, или Философия любви и России. - Прогресс, 1991, С. 226-227.
13. Юнг К. Указ.соч. с. 205-206.
14. Фромм Э. Искусство любить /Душа человека. -М.: ООСГИздательство АСТ-ЛТД", 1998, 270 с.

СПбГУПМ

ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

М.В. Макадун, кандидат медицинских наук, Г.Н. Томашевич

С целью изучения отношения учащихся средних и старших классов к здоровому образу жизни проведен опрос 208 учащихся 6-х, 7-х, 8-х, 10-х и 11-х классов по разработанной методистом НМЦ Красносельского района М.В. Макадун анкете, включающей 18 вопросов. Опрос проведен учителем валеологии школы №394 Г.Н. Томашевич в 1997-98 и 1998-99 уч.гг. Анкета в сокращенном виде приведена в приложении.

Для анализа полученных данных руководителем Информационного отдела НМЦ Красносельского района отдела А.В. Малининым была разработана компьютерная информационно-аналитическая система, обеспечивающая ввод результатов опроса в базу данных и получение информации с различными входными условиями (фильтрами) по полу, классу, характеру ответа на определенный вопрос и т.п. с использованием языка структурных запросов SQL.

При анализе ответов учащихся на вопросы анкеты получены следующие данные (приведены некоторые результаты).

Если среди 6-классников в спортивных и оздоровительных секциях занимается 36% учащихся, то в 7-х и 8-х классах их уже только 18,8% и 18,5% соответственно, а в 11-х классах в секциях занимаются 13, 3% мальчиков и 8% девочек. В 10-х классах среди мальчиков отмечается рост числа занимающихся, что, возможно вызвано тем, что мальчики связывают успех и здоровье с физической формой. В 11-х же классах значительно возрастают затраты времени на подготовку к поступлению в вуз.

Большинство учащихся, особенно 7-х (72,9%) и старших классов, чувствуют усталость к концу уроков. В 10—11 классах усталость отмечают: в 10-х классах — 81,3% мальчиков и 91,7% девочек, в 11-х классах — 73,3% и 92% соответственно. Ощущение усталости вызвано, по-видимому, несоответствием предъявляемых нагрузок функциональному состоянию школьников.

Это происходит на фоне недостаточного, с точки зрения большинства учащихся, питания в школе. От 76% до 92,7% учащихся ответили, что еды в школе им не хватает. Эти данные могут быть использованы школьным врачом для сопоставления с данными антропометрических измерений. Ощущение недоедания может быть на фоне как недостаточной, так и избыточной массы тела.

При анализе отношения учащихся к курению и употреблению алкоголя получены следующие результаты.

На вопрос "Курит ли большинство Ваших друзей?" положительно ответили в 6-х классах 15,7% учащихся, а в 7-х — уже 46,9%. В старших классах положительно

ответивших уже большинство: в 10-х классах — 75% мальчиков и 75% девочек, в 11-х классах — 86,7% мальчиков и 88% девочек.

Основными мотивами курения в обществе учащиеся 6-х — 8-х и 10-х — 11-х классов считают расслабление после нервного напряжения, самоутверждение, удовольствие, соответствие референтной группе и привычке. При этом фактор расслабления высоко оценивается во всех обследуемых группах. Оценка факторов самоутверждения и привычки с возрастом повышается, а оценка фактора удовольствия понижается. Фактор соответствия референтной группе более значим для учащихся средних классов, особенно 7-классников.

Основными мотивами употребления алкоголя в обществе учащиеся средних и старших классов считают удовольствие, расслабление и возможность забыться. При этом 7-классники выше оценили возможность расслабиться, а 8-классники — возможность забыться. Учащиеся 10-х и 11-х классов особенно высоко оценили употребление алкоголя для удовольствия.

Следует отметить, что ответ "не знаю" можно интерпретировать по-разному: и как действительное незнание, и как нежелание интересоваться неприемлемыми для себя действиями.

Таким образом, при сравнении ответов учащихся на вопросы о мотивах курения и употребления алкоголя в обществе выявлено, что к старшим классам рейтинг фактора удовольствия, как цели курения падает, а как цели употребления алкоголя растет. Возможность расслабиться с помощью курения или алкоголя высоко оценивается респондентами как средних, так и старших классов.

Большинство учащихся 6-х, 7-х, 8-х классов считают, что алкоголь является наркотиком. В 10-х и 11-х классах среди мальчиков таких ответов уже значительно меньше: только 56,3% мальчиков 10-х классов и 33,3% мальчиков 11-х классов считают алкоголь наркотиком. Сомнения старшеклассников по поводу наркотической природы алкоголя вызваны, по-видимому, стремлением оправдать его употребление.

Таким образом анонимное анкетирование способствует выявлению отношения учащихся к вредным привычкам и дальнейшему обсуждению с ними проблем аддиктивного поведения.

Отвечая на вопрос "Для человеку здоровье?", большинство учащихся оценили здоровье как необходимое условие жизни. При этом, по мнению учащихся, основную ответственность за свое здоровье несет сам человек.

Основными факторами, влияющими на здоровье, учащиеся 6-х — 8-х и 10-х — 11-х классов считают питание, занятия физкультурой и спортом и состояние окружающей среды, причем мальчики старших классов придают большее значение питанию, а девочки — состоянию окружающей среды. Так, 92,9% мальчиков 11-х классов поставили питание на I—II место среди факторов, влияющих на здоровье. Оценка значимости занятий физкультурой и спортом для здоровья с возрастом снижается. Влияние на здоровье таких факторов, как образ мыслей, эмоциональное состояние, удовлетворенность жизнью и собой, высоко оценивается значительной частью 7-классников (40,7%), что свидетельствует о попытках осмысления в этом возрасте роли интеллектуального и нравственного развития в формировании здоровья. В 11-х классах 28,6% мальчиков отмечают влияние на здоровье удовлетворенности жизнью, а 28% девочек отмечают связь здоровья с удовлетворенностью собой. По-видимому, самочувствие части девочек зависит от удовлетворенности своим внешним видом и

стилем поведения, а часть мальчиков хорошо себя чувствует при наличии возможностей проявить свои способности в различных сферах деятельности. Основные выводы:

1. Анкетирование учащихся средних и старших классов выявило снижение уровня двигательной активности, недостаточное питание в школе, недостаточную продолжительность ночного сна и учебные перегрузки.

2. Снижение уровня двигательной активности происходит на фоне понижающейся с возрастом оценки занятий физической культурой и спортом как фактора, влияющего на здоровье человека.

3. Выявлено несоответствие между высокой оценкой учащимися средних и старших классов значимости питания для здоровья и недостаточным, с точки зрения большинства учащихся, питанием в школе.

4. Скачкообразное увеличение числа курящих в возрасте 12—13 лет сопровождается выраженным ростом положительного отношения к курению.

5. При оценке учащимися мотивов курения и употребления алкоголя в обществе наряду с целями расслабления выявлено преобладание значимости курения для решения проблем социализации, а употребления алкоголя — для коррекции психоэмоционального состояния.

Опрос с помощью разработанной анкеты позволяет выявлять возрастные, тендерные и групповые различия представлений учащихся о здоровье и образе жизни.

Приложение

Анкета для учащихся средних и старших классов по здоровому образу жизни

Школа:	Класс:	Возраст:
--------	--------	----------

1. Занимаетесь ли Вы физкультурой в школе?
2. Занимаетесь ли Вы в спортивной или оздоровительной секции 2 или более раз в неделю?
3. Ходите ли Вы пешком 1 или более 1 часа в день?
4. Сколько времени Вы тратите на выполнение домашних заданий?
5. Чувствуете ли Вы усталость к концу уроков?
6. Когда Вы ложитесь спать?
7. Как Вы завтракаете в школе? (выбор из трех вариантов ответов).
8. Достаточно ли Вам еды в школе?
9. Для чего, по Вашему мнению, люди курят?
10. Курит ли большинство ваших друзей?
11. Как Вы относитесь к курению других людей: своих сверстников, старших?
12. Для чего, по Вашему мнению, люди пьют алкогольные напитки?
13. Как Вы относитесь к тому, что люди пьют алкогольные напитки (ваши сверстники, старшие)?
14. Является ли с Вашей точки зрения алкоголь наркотиком?

15. Оцените (расставьте места) причины, по которым люди вступают в брак (семь вариантов ответа для ранжирования).
16. Для чего человеку здоровье?
17. Кто отвечает за здоровье человека (расставьте места)? (пять вариантов ответа для ранжирования).
18. Что влияет на здоровье человека (расставьте места)? (шесть вариантов ответа для ранжирования).

Научно-методический центр и школа № 394 Красносельского района Санкт-Петербурга

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКМЕОЛОГИЯ В НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ КАК ЭТАП ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГА

Л.А. Башарина, кандидат педагогических наук, доцент

Управление ростом педагогического мастерства может осуществляться через организацию деятельности по проектированию учебно-методических комплексов, адресованных педагогам конкретных предметных областей или педагогическому коллективу в целом. Рассмотрим на некоторых примерах данное положение. Обучающий проект для педагогов «Управление образовательным процессом в современной школе».

Целевым назначением учебно-методического комплекса (УМК) является стимулирование роста педагогического мастерства учителя в образовательных учреждениях различного профиля. Актуальность проблемы состоит в том, что сегодня многие педагоги потеряли ценностные ориентации в своей профессиональной деятельности. Сложившиеся социальные отношения требуют от современного педагога побуждения к мотивации в изменении своей социальной позиции. Как отмечает профессор С.Г. Вершловский в книге «Образование взрослых: реальность, проблемы, прогноз», современные педагоги имеют кризисное мироощущение в социально-экономических условиях, негативно оценивая как свое настоящее положение, так и перспективы».

Главная цель проекта - помочь педагогам образовательных учреждений обрести свой имидж в новой социальной среде. Достижение этой цели связано прежде всего с адаптивным повышением индивидуального мастерства педагога.

В формировании умения учителя проектировать и прогнозировать свою профессиональную деятельность существенная позитивная роль отводится руководителям школы, а именно - директору школы и его заместителям. Заинтересованность руководителей в росте педагогического мастерства учителей в совокупности с положительным эмоциональным настроением учителя в конечном итоге становятся определяющим моментом при получении положительных результатов процесса обучения.

Структура, содержание и технология построения УМК определяются оптимальным-сочетанием в образовательном процессе режима функционирования и режима развития школы. Эффективность управления оценивается на основе разработанных параметров сравнения.



Рис.1.Технология построения УМК

Содержание УМК включает в себя разработку программы развития образовательного учреждения на основе коллективной диагностики проблем, представление нормативной базы в варианте компьютерного дизайна, удобном для изучения всеми педагогами школы, разработку алгоритмов деятельности учителя в изменяющейся образовательной ситуации, мониторинг образовательного процесса как обязательное условие исполнения образовательным учреждением обучающих функций.

Необходимость разработки содержания обучающих семинаров для учителей аргументируется дисбалансом между временными и интеллектуальными затратами учителя на обеспечение качественного образовательного процесса и реально существующим финансированием труда учителя. Именно поэтому обязанность интеллектуального продвижения педагогического коллектива возлагается на руководителей образовательного учреждения. Сегодня руководитель образовательного учреждения выступает гарантом преемственности лучших традиций Российской педагогики и пролонгированности образовательных результатов. В данном аспекте компьютерное обеспечение выступает средством интенсификации труда руководителя. Некоторые аспекты компьютерного сопровождения образовательного процесса будут раскрыты далее.

Содержание УМК можно представить в виде структурной схемы, приведенной на рис.2.

Содержание УМК

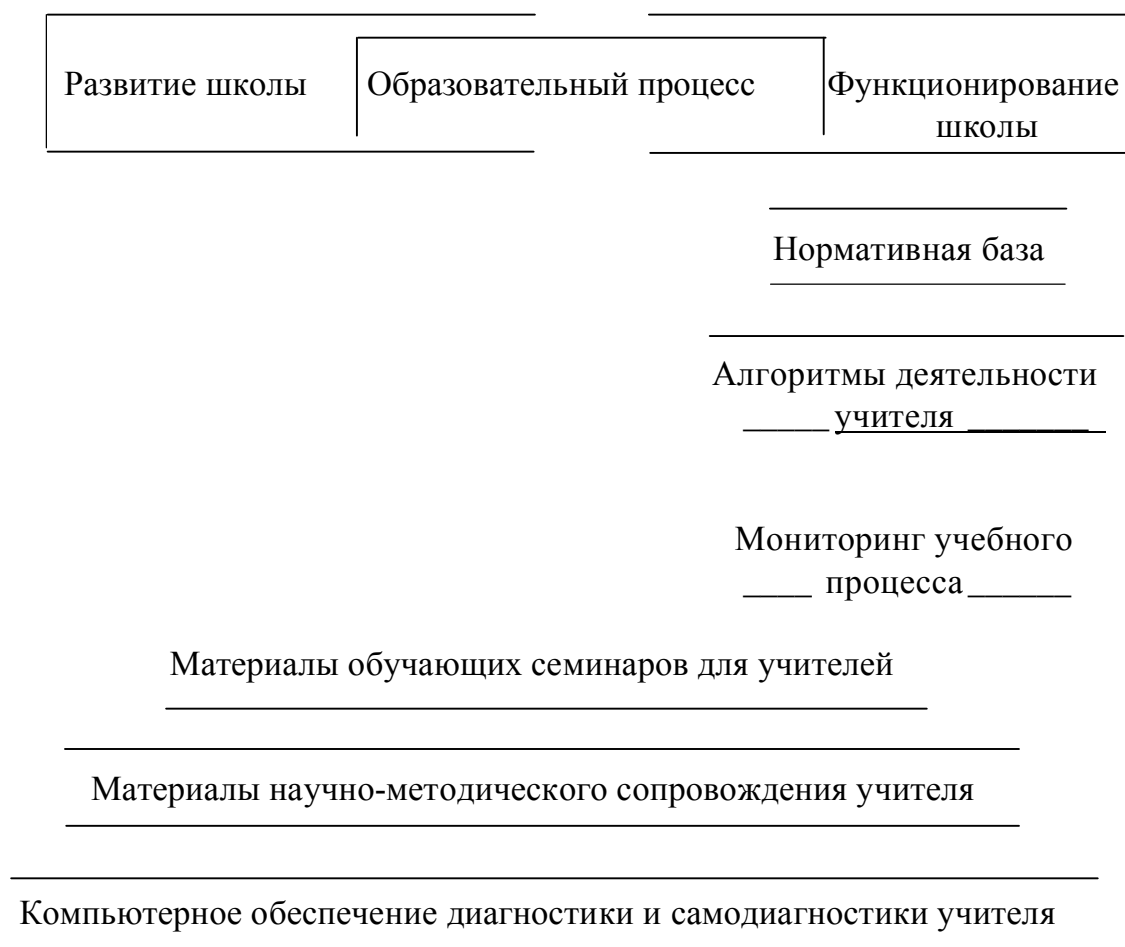


Рис.2. Содержание УМК

Кадровые ресурсы проекта обеспечиваются штатным расписанием службы научно-методического сопровождения, которое является вариативным для каждого образовательного учреждения.

Экономические ресурсы УМК - тарификационные ставки зам.директора по учебно-методической работе и двух методистов.

Технические ресурсы: компьютер и соответствующее программное обеспечение, которые являются необходимыми условиями применения УМК.

Предлагаемый УМК адресован:

- учителям вне зависимости от педагогического стажа;
- заместителям директора, курирующим вопросы учебной, методической или научной работы;
- директорам школ.

Предлагаемый проект прошел апробацию в условиях образовательного учреждения - гимназии №85 Петроградского района, был представлен на смотр педагогических достижений Петроградского района и одобрен руководителями образовательных учреждений. В процессе разработки и апробации УМК использовались специальные методы диагностики эффективности его применения, в число которых вошли методы:

- информационно-констатирующий: анкеты, интервью, опросы, беседы, анализ документов;
- оценочные: экспертные оценки, педагогический консилиум, компьютерные диагностические карты;
- продуктивные: анализ документов;
- поведенческие: наблюдения, специальные ситуации.

В процессе апробации проводилась оценка эффективности УМК, основными критериями которой являются:

- стабильность педагогического коллектива образовательного учреждения,
- рост педагогического мастерства учителей, выраженный в общепринятых показателях.

Результаты самодиагностики УМК, проведенной на этапе апробации, позволяют констатировать, что удовлетворенность образовательным процессом в школе среди учителей составляет 94%, учащихся - 89%, родителей - 82%.

При этом с учетом ранжирования, учителя довольны в наибольшей степени отношениями:

- с администрацией школы;
- с учениками;
- с коллегами.

Наиболее значимым фактором в оценке эффективности УМК выступает оценка учителями внутришкольной ситуации.

Из внутришкольной ситуации учителя наиболее удовлетворены:

- возможностью творчества;
- подготовленностью к преподаванию;
- возможностью повышения квалификации на базе школы.

К критериям результативности на уровне роста педагогического мастерства учителей (при условии стабильности педагогического состава) можно отнести численность:

- учителей высшей и первой категории - 67%;
- участников творческих конкурсов - 71%;

- учителей, ежегодно подающих заявления на досрочную аттестацию - 1%;
- учителей Сороса — 5 человек.

Главным достоинством УМК является его доступность в применении и алгоритмизация аспектов повседневной деятельности учителя, которая помогает педагогу правильно организовать свою профессиональную деятельность и сформировать положительную мотивацию к совершенствованию своего педагогического мастерства.

Организация работы с группой педагогов по проектированию предметного методического комплекса может служить примером целенаправленной деятельности администрации школы по совершенствованию педагогического мастерства учителей конкретной предметной или образовательной областей. Схема построения УМК может служить алгоритмом для организации деятельности по любой предметной области.

Рассмотрим проектирование учебно-методического комплекса по географии на основе применения компьютерных технологий.

Использование возможностей современных компьютеров для целей обучения в каждом учреждении решается индивидуально. Это зависит от реального обеспечения учреждения компьютерной техникой, установок руководителей учреждений, соответствующей подготовкой кадров, их профессиональных устремлений. На сегодняшний день существует много образовательных проектов, избравших в качестве цели компьютерное обучение учащихся, начиная с простейших обучающих элементов и заканчивая полной заменой преподавателей компьютерным обучением. Очевидно, любые крайности в процессе обучения будут иметь негативные последствия. Чрезмерное увлечение компьютерными технологиями в вопросах обучения может привести к отсутствию у учащихся опыта выстраивания коммуникаций в режиме опроса, зачета, экзамена. Вместе с тем, полный отказ от компьютерного обучения значительно обеднит современный образовательный процесс, поскольку интеллектуальные возможности компьютеров в сочетании с компьютерной графикой заметно оживляют изложение учебного материала, формируя мотивацию учащихся к процессу обучения. Правильнее будет рассматривать применение компьютерных технологий в качестве инструментария, дополняющего и обогащающего труд педагога, делающего его более интересным и эффективным.

Целью настоящего проекта является попытка использования новых интеллектуальных профессиональных разработок в области компьютерных технологий для целей обучения в условиях образовательного учреждения. В процессе выполнения проекта ставится задача обучения и аттестации учащихся на основе использования компьютерных мультимедиа технологий с элементами интеллектуального проектирования.

В основу проекта положено создание интеллектуальных тестирующих программ, построенных на использовании мультимедиа средств, позволяющих не только проводить тестирование с целью аттестации, но и вводить элементы интеллектуального проектирования с целью обучения. Под использованием средств мультимедиа здесь имеется в виду широкое применение компьютерной графики, текстов и гипертекстов, аудио и видео эффектов. Под интеллектуальным проектированием подразумевается проектирование ответов учащихся на задаваемые вопросы в интерактивном режиме, в отличие от большинства тестирующих компьютерных программ, использующих в качестве ответов выбор типа «Да» - «Нет», или выбор типа «Угадайка», т.е. выбор воз-

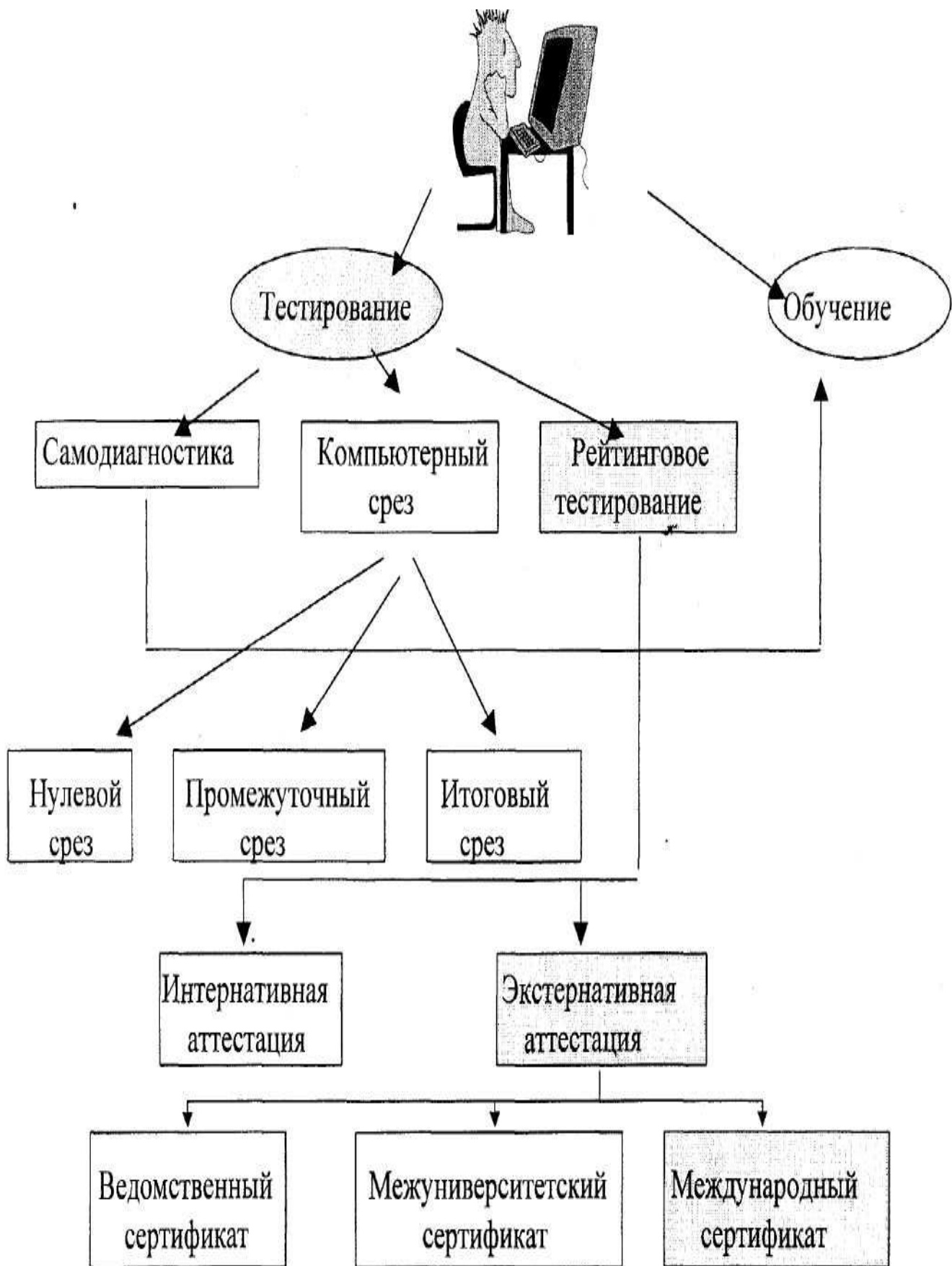


Рис.3. Структура и содержание УМК

Технология применения УМК.

1. Аттестация (тестирование). В течение периода обучения проводится периодическое тестирование учащихся в компьютерном классе с последующей дифференциацией обучения на основе результатов тестирования. Основу построения тестирования составляют контрольные срезы.

В начале обучения проводится нулевой срез. Он проводится в первые две недели учебного полугодия. Его цель - определение уровня знаний учащихся в начале цикла обучения (начальное диагностирование, т.е. готовность класса к очередному этапу обучения). В ходе проведения нулевого среза осуществляется прогнозирование возможности успешного обучения, разработка действий для преодоления затруднений в обучении, согласование предметных требований при переходе учебного процесса от одного курса к другому (например, математика-физика), оценка наличия интегрированных связей в обучении, оценка методической подготовленности посредством экспертной оценки результатов среза (формирование цели нулевого среза, анализ результатов, план действий и требования к индивидуальному подходу в обучении).

Результаты среза, анализ с выводами и предложениями, представляются в учебную часть образовательного учреждения после его обсуждения и анализа с учащимися. Анализ результатов нулевого среза дает возможность:

- выбрать преподавателю адекватную методику обучения;
- сформировать мотивацию учащихся к процессу обучения;
- разработать систему коррекционных заданий для учащихся. Имеющих пробелы в знаниях;
- провести коррекцию тематического планирования.

Целями проведения текущего среза являются оценка успешности продвижения учащихся в предметной области и подведение промежуточных итогов обучения. Задачами текущего среза являются оценка преподавателем успешности выбора методики обучения, корректировка учебного процесса и выбранных подходов и методов обучения, а также формирование рейтинговой оценки учащихся.

Результаты текущего среза анализируются, обсуждаются с учащимися и передаются в учебную часть. Учащимся, успевающим на "отлично", предлагаются творческие работы. Это могут быть элементы НИР, изучение дополнительных разделов курса или работа на свободную тему.

Цель проведения итогового среза - подведение итогов проведенного периода обучения. Задачи, решаемые при проведении итогового среза: анализ результатов всего обучения, оценка успешности освоения учащимися разделов курса, анализ действий преподавателя на данном этапе обучения, формирование итоговых рейтинговых оценок и заключение об успешности выполнения учебного плана.

Итоговые срезы проводятся за две недели до окончания выбранного периода обучения. Мастерство учителя проявляется в выборе оптимальной тактовой частоты срезов, в умении организовать образовательный процесс на паритетных началах с учащимися.

Кажущимся ограничением такого комплекса является отсутствие соответствующей подготовки педагогов в области создания компьютерных программ. Используемые средства доступны для любого педагога, а включение в деятельность по созданию тестовых материалов, обработку результатов учащихся, в совершенстве вла-

деющих компьютером, только создаст единение педагога и учащихся в процессе обучения.

Результаты срезов оформляются в виде таблиц сводных данных или визуализируются с применением компьютерных технологий и электронных таблиц, например, EXCEL, как показано на рис.4

В приведенном примере результаты среза заносятся в заранее подготовленную таблицу (шаблон) и обрабатываются компьютером автоматически.

Для одаренных в предметной области детей возможен индивидуальный вариант прохождения тестирования, минуя контрольные срезы. Этот вариант на структурной схеме отражен с помощью затененных прямоугольников.

Тестирующие программы, применяемые в ходе контрольных срезов, разработаны совместно учителями, учащимися и специалистами в области компьютерных технологий.

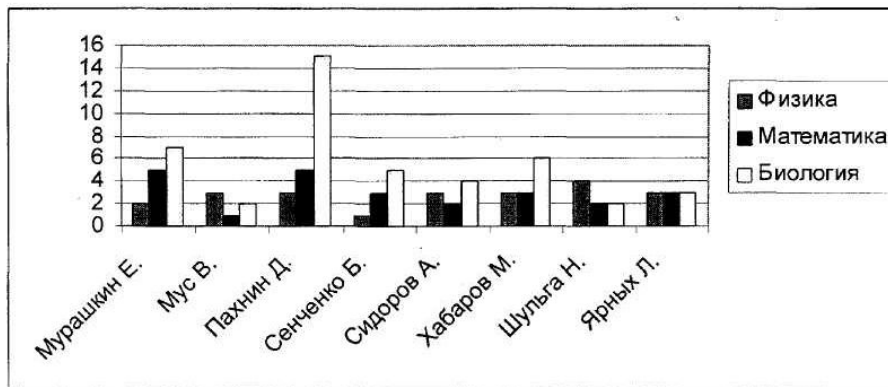


Рис.4. Результаты контрольных срезов

2. Обучение (интерактивный режим).

Самым трудным аспектом в процессе тестирования является введение интеллектуального конструирования и элементов обучения. Для этой цели проект предусматривает использование интеллектуальных программных оболочек, позволяющих создавать программы с элементами конструирования.

Так при использовании программной среды «HyperMethod» имеется возможность предложить учащимся несколько вариантов конструируемого ответа на поставленный вопрос. Кроме традиционных «Да» и «Нет» и «Угадайки» возможны следующие варианты: выбор нескольких вариантов ответов, выбор правильной последовательности, ввод тестируемым значений, ввод ответа с заданным синтаксисом и ввод свободно конструируемого ответа.

Если первые из перечисленных вариантов расширяют возможности творческого интеллектуального подхода к выбору ответа, то последний предоставляет в плане конструирования ответа неограниченные возможности.

Условия применения УМК: наличие компьютерного класса и программных средств с использованием современных гипермедиа технологий, таких, как HmPlayer.

Показателем эффективности применения УМК является количество полученных учащимися сертификатов, ранг полученных сертификатов (см. последнюю строку структурной схемы) и выборочный контроль соответствия выданных сертификатов действительным знаниям.

Применение учебно-методического комплекса на базе использования интеллектуальных программ тестирования и обучения обеспечивает:

- интерес учащихся к процессу контроля и обучения с применением компьютерных технологий;
- возможность непрерывного диагностирования знаний учащихся;
- объективность проведенного тестирования, не зависящего от субъективной оценки преподавателя;
- возможность многократного тестирования и включение учащихся в процесс самообучения.

СПбГУПМ, гимназия № 85 Петроградского района

ПРОГРАММА «ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»: ПОИСК ПУТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ

О.Ю.Соболева

Программа «Основы педагогической аналитической культуры» разработана на кафедре дошкольной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена под руководством кандидата педагогических наук, профессора З.А. Михайловой .

Программа нацелена на решение задачи более интенсивной и продуктивной подготовки студентов дошкольного педколледжа к самостоятельной профессиональной деятельности; центрирована на развитии студента как субъекта педагогической аналитической деятельности, ибо анализ и самоанализ способствует накоплению личного профессионального опыта, стимулирует стремление улучшить собственную педагогическую деятельность, открывает перспективы профессионального роста.

Программа структурирована в логике овладения педагогической аналитической деятельностью, под которой мы понимаем логику развертывания аналитической деятельности: от определения ситуации наблюдения к установлению связей на уровне микро- и макроструктуры педагогических явлений, собственно педагогическому анализу и обоснованию выводов и рекомендаций к совершенствованию педагогического процесса.

Программа составлена для студентов 4 курса педколледжа с учетом их предшествующей подготовки и опыта: проблемы естественно возникают из этого опыта и соответствуют потребностям и интересам студентов.

Основополагающими принципами экспериментальной программы являются принципы целостности, целенаправленности, контекстности, импровизированности.

**УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН СПЕЦ КУРСА
«ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНАЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»**

№ п/п	Тема	Количество часов		
		Лекции	Практика	Тренинг
1	Проблема деятельности человека. Культура деятельности	2		
2	Педагогическая деятельность как специфический вид человеческой деятельности. Культура педагогической деятельности	2	2	
3	Педагогический процесс дошкольного учреждения - замкнутая система	2	4	
4	Педагогическая аналитическая деятельность педагога - воспитателя дошкольного учреждения	4	6	
5	Педагогическая рефлексия	2	4	
6	Активное аналитико-педагогическое обучение (в ДОУ)			8
Итого:		12	16	8
Всего:		36 часов		

ПРОГРАММА КУРСА Тема 1. Проблема

деятельности в педагогике. Культура деятельности

Понятие «деятельность» в педагогике. Структура деятельности, направленность, виды деятельности человека.

Культура деятельности. Понятие, содержание, проявления в: общении, речи, поведении.

Тема 2. Педагогическая деятельность как специфический вид человеческой деятельности. Культура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность - особый вид деятельности человека. Понятие «педагогическая деятельность», особенности, направленность. Культура педагогической деятельности.

Понятие «аналитической культуры» педагогической деятельности.

Структура педагогической деятельности. Место аналитического компонента в структуре педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность как система действий педагога. Место аналитической деятельности в этой системе.

Тема 3. Педагогический процесс дошкольного учреждения - замкнутая система

Педагогический процесс дошкольного учреждения: понятие, специфика, структура.

Педагогический процесс - замкнутая система (понятие макро- и микроструктуры на примере фрагмента педагогического процесса - занятия).

Анализ педагогического процесса. Применение «системно - структурного подхода» к анализу педагогического процесса, его сущность.

Тема 4. Аналитическая деятельность педагога - воспитателя дошкольного учреждения

Аналитическая деятельность: понятие, направленность. Виды аналитической деятельности педагога: анализ научной и методической литературы, анализ конспектов, анализ опыта коллег-педагогов, анализ собственной педагогической деятельности, анализ особенностей взаимоотношений в группе и т.д.

Представление об алгоритме педагогической аналитической деятельности. Обоснованность алгоритмирования анализа педагогического процесса. Педагогическое наблюдение в структуре педагогической аналитической деятельности, его особенности.

Влияние овладения педагогической аналитической деятельностью на профессиональное становление педагога (динамизм личности и индивидуальности педагога, «чувствительность к проблемам», «гибкость мышления»). **Тема 5. Педагогическая рефлексия**

Педагогическая рефлексия, понятие, сущность. Понятие «рефлексивного взаимодействия». Значение рефлексии. Рефлексия как основа самоанализа педагога. Профессиональное самосознание педагога.

По данной программе обучались студенты выпускного курса педколледжа в составе одной учебной группы (25 человек).

Качественный анализ результатов наблюдений позволил констатировать следующие интегральные характеристики, свидетельствующие об успешности обучения студентов:

- устойчивый позитивный результат обучения;
- высокий уровень творческой самостоятельности и активности;
- стабильный интерес к аналитической деятельности и педагогической деятельности в целом;
- самостимулирование и самомотивация, самоорганизация и самоопределение в поиске методологических и теоретических знаний, необходимых для решения той или иной задачи;
- отказ от шаблонов, поиск оригинальных методов, гибкость в решении педагогических задач.

Изучение спецкурса оказало существенное влияние на уровень профессионально-педагогической подготовленности студентов, самооценки.

Готовыми к прохождению государственной педпрактики считали себя 88 % студентов; с интересом ждали педпрактику 20 % студентов, отметили полезность педпрактики при получении педагогического образования 80 % студентов.

Подавляющее большинство студентов группы (92 %) уверены в правильности профессионального выбора, из них 72 % хотят работать именно в дошкольных учреждениях; 68 % студентов отметили необходимость самообразования и намерены в ближайшем будущем получить высшее педагогическое образование.

В целом для всех студентов группы была характерна четкость, краткость, логичность и аргументированность суждений; свободное оперирование педагогическими и психологическими понятиями.

По итогам изучения студентами группы спецкурса было проведено зачетное занятие с целью прослеживания динамики в овладении педагогической аналитической деятельностью. Для выявления изменений уровня овладения предварительно были разработаны критерии оценки и уровни (низкий, средний, достаточный и высокий).

Анализ итогов зачетного занятия позволил распределить студентов по уровням овладения педагогической аналитической деятельностью (ПАД). Результаты представлены в таблице.

Таблица

Распределение студентов по уровням овладения ПАД

Уровни овладения педагогической аналитической деятельностью	Констатирующий срез		Контрольный срез	
	абс	%	абс	%
I (низкий)	21	84	0	0
II (средний)	4	16	1	4
III (достаточный)	0	0	5	20
IV (высокий)	0	0	19	76
Всего	25	100	25	100

Отмечено значительное изменение величины значения коэффициента удовлетворенности избранной профессией по сравнению с результатом констатирующего среза. В сочетании с выходом студентов на достаточный и высокий уровни овладения педагогической аналитической деятельностью это подтверждает существование зависимости между названными показателями.

Стабилизация интереса к избранной профессии, ее явное предпочтение в ситуации выбора сферы деятельности, высокие результаты прохождения педпрактики, стремление к самообразованию являются признаками устойчивой профессионально-педагогической прогрессии, обуславливающей возможность профессионального самосовершенствования воспитателя, восхождение его к "акме".-

РГПУ им. А.И. Герцена

ПРИЕМ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ: "ПОСТРОЕНИЕ ДЕРЕВА ПРЕДСКАЗАНИЙ" (ПОИСК ПУТЕЙ ВОСХОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ К ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ)

Л.А. Листова

Современный урок... Каким он должен быть, чтобы захватить внимание всех детей, чтобы создать условия для творчества, для развития индивидуальности ребенка? Это сложная задача. Для ее решения учителем начальной школы могут быть использованы разные методы и подходы, в частности, новая образовательная технология "Развитие критического мышления" и ее прием работы с текстом "Построение дерева предсказаний".

Технология направлена на развитие у школьников критического мышления, которое по мнению американских коллег является необходимым условием осуществ-

ления человека в современном общества, поскольку оно способствует не только восприятию получаемой информации, но и самостоятельному оцениванию ее идей, умению действовать в соответствии с представлением о том, что в данной информации может быть полезно, а также умению рассматривать новые идеи с различных точек зрения, делая выводы относительно точности и ценности информации.

Данная технология направлена на развитие навыков работы с информацией (текстом), умению анализировать и применять данную информацию, учиться присваивать ее, увязывая новое (на стадии осмысления) с уже имеющимися знаниями, представлениями, полученными на стадии вызова, умению интерпретировать, применять знания на стадии рефлексии. Сущность этого приема заключается в следующем: учитель знакомит детей с текстом частями (порциями), организуя остановки в чтении, давая детям возможность предположить, спрогнозировать, предсказать развитие ситуации, сюжета.

Двигаясь шаг за шагом, дети проверяют свои гипотезы и сравнивают свои предположения с авторским замыслом, Характер заданий, предлагаемых на остановках, способствует развитию различных творческих способностей ребенка: лингвистической (чуткость к речи, словарный запас), изобразительной (рисунок, иллюстрация), музыкальной (подбор музыкального оформления текста).

Очень важно завершение каждого этапа публичным представлением своей работы, в ходе которого ребенок сопоставляет, сверяет, корректирует свои индивидуальные качества в соответствии с социальным окружением. В то же время он учится высказывать свою точку зрения, овладевает культурой общения (дискуссия, диалог).

Финал работы - завершение истории (сказки, рассказа, стихотворения) в логике автора, использование авторского стиля, языка, манеры письма. Идет работа со словом, которая играет огромную роль в становлении личности, индивидуальности, в ее самопознании и в нравственном совершенствовании.

Прием "Построение дерева предсказаний" хорош и тем, что позволяет моделировать жизненные ситуации, тем самым формировать один из элементов функциональной грамотности - умение освоить незнакомый текст.

Приведу пример построения дерева предсказаний по новой образовательной технологии "Критическое мышление", апробированной в начальной школе на уроке литературы (программа М.П. Воюшиной).

Выбор текста "Сказка о медведихе" обусловлен следующим:

- 1999 год - юбилейный и посвящен 200-летию А.С. Пушкина;
- текст незнаком детям (это необходимо).

Описание урока

1. На доске автопортрет А.С. Пушкина. Дети его знают. Задание: запишите слова, которые связаны у вас с этим человеком. Работают в группах, заполняя выданные учителем листы.

Учитель сообщает тему урока:

Знакомство с произведением А.С. Пушкина: "Сказка о медведихе".

Работа с названием (прогноз): - о ком сказка, какие в сказке герои? Ребята выходят на ключевые слова, на доске появляются: ВЕСЕННЯЯ ПОРА, МЕДВЕДИХА, МЕДВЕЖАТА, МЕДВЕДЬ, МУЖИК. Задание: придумайте свою сказку, используя ключевые слова; расскажите ее. Дети работают в группах, а затем рассказывают 5 сказок-прогнозов.

Знакомство с текстом

- 1) Инструкция: с текстом знакомимся по таким правилам: доходим до пометки "остановка" - дальше не смотреть и не читать.
- 2) Учитель читает первую часть до остановки, затем задает вопросы:
 - Что нового узнали? Что вас удивило в сказке?
 - Чем закончится встреча мужика и медведихи?
- 3) Заслушиваются прогнозы.
- 4) Читается вторая часть до остановки, затем учитель предлагает вопросы:
 - Выскажите свое отношение к мужику, к медведихе.
 - Что сделает мужик с добычей?
- 5) Заслушиваются прогнозы.
- 6) Читается третья часть до остановки,, учитель задает вопросы:
 - Что хотел показать мужик своей жене этим подарком?
 - А что сделал бурый медведь?
- 7) Заслушиваются прогнозы.
- 8) Читается четвертая часть до остановки.

Дети не ожидают такого конца, у них возникает масса вопросов: -

- А что дальше?
- Медведь будет забирать медвежат? -
- Медведь отомстит за медведиху? -А
- можно придумать продолжение? -
- Можно изменить грустную часть?

Работа с текстом

Второй час работы с текстом можно посвятить анализу сказки, особенностям языка, манере письма, подметить явно народное в сказке (напевность былины, плача, причитания, скоморошины...).

Дети не удовлетворены ходом сюжета: "Все сказки заканчиваются благополучно, зло наказывается, добро побеждает... А эта сказка очень грустная...". И мы решаемся на написание (по возможности сохраняя авторское начало, стиль, язык) своих сюжетов.

Вот некоторые из них:

Женя Zubov

Стали звери думу думать, Умны мысли нагоняти. Вот додумался волк-дворянин

Предложил он умную мысль:

*"Вот давайте пойдут на того мужика,
Вот давайте его заламаем.... и т.д. с благополучным исходом.*

Маша Гордюкова

*И собрал медведь из них армию,
И пошел на мужика того войною,
А мужик то тот был догадливый:
Он с рогатиной у ворот их ждал.
Подошла вся армия звериная,
И набросился мужик на медведюшку... и т.д. в стиле подлинника.*

Лариса Александровна

*Медвежатушки испугались,
За медведиху бросались,
А медведиха осержалась,
На дыбы поднималась,...и т.д. решая задачи урока.*

Рефлексия

"Ребенок - поэт от рождения, а взрослый только потому может быть поэтом, что сумел сохранить в себе островок детства..." (Франсуаза Дальто)

Я всегда пишу работу, как и мои ученики - это момент слияния духовного; это возможность дать понять ребенку, что взрослый такой же человек, как и он - ребенок; это возможность для учителя продлить жизнь ребенка внутри самого себя.

После нашего совместного творчества я предлагаю детям ответить на вопрос:

-Как я чувствовал себя писателем?

-Это здорово, когда от тебя зависит мысль! (Миша Крещук)

-Мне кажется, что я вхожу в тот мир, о котором пишу (Таня Мичурина).

-Неловко и тяжело (Лева Логунов).

-Мне было так интересно, что я захотела написать еще (Алина Рогович).

-Это было страшновато, но приятно (Оля Стрыкова).

-Я чувствовала себя уверенно потому, что я уже привыкла писать (Маша Гордюкова).

-Мне нравится писать, но когда я пишу, мне бывает страшно (Маша Ржаненкова).

Рефлексивная деятельность необычайно важна и для ученика, и для учителя. Первому она помогает обобщить свои ощущения и чувства, понять самого себя. Второму предоставляется богатый материал для раздумий над тем, как помочь ребенку изгнать страх из его души, как помочь ему почувствовать красоту слова и прикоснуться к таинству творчества.

Какую бы мы не осваивали технологию, мы должны понимать, что делаем это для того, чтобы помочь ребенку осознать свое место в многообразном и взаимозависимом мире, научить уважать права и свободу других людей, обеспечить наиболее полное развитие индивидуальности каждого.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЫ

Н.В. Лихолетова

В настоящее время система организации учебно-воспитательного процесса в школе находится в значительном противоречии в психофизиологическими закономерностями деятельности человека. Существующая система характеризуется многопредметностью и низкой частотностью учебных предметов, что предопределяет постоянную перегрузку учителя и ученика. Ведущим типом учебного занятия остается комбинированный урок, усложняющий логику учебной деятельности и особенно неэффективный в старших классах.

Эти обстоятельства требуют существенного изменения педагогического процесса. Осуществить их можно с помощью новых технологий и систем организации учебно-воспитательного процесса. При этом на первое место выходит педагогическое мастерство учителя, которое должно быть направлено на развитие индивидуальности ученика, превращение его в субъекта деятельности, формирование самостоятельности и способности к самоуправлению.

Педагогическое мастерство по определению Ю.А. Гагина "это не просто высокий уровень профессиональной деятельности, но и способ бытия в профессии, обеспечивающий движение к совершенству". Оно может характеризоваться двумя критериями: нормативностью и искусством. Нормативность подразумевает владением содержанием и технологиями дисциплины для достижения гарантированного результата, обогащения педагогического опыта на основе его воспроизведения; педагогическое искусство определяется умением конструировать и использовать образовательную ситуацию, а также оказывать позитивное психическое и этическое влияние на учащихся.

Можно сказать: педагогическое мастерство - это качество деятельности плюс индивидуальность педагога.

Основная ценность, которую я приобрела пройдя годичный курс педагогической акмеологии - новый импульс становления моей собственной индивидуальности и реализации ее в педагогической деятельности. Тема моего акмеологического проекта возникла на основании осознания:

1. Возрастающего негативного отношения учащихся к обучению, что с необходимостью требует повысить его мотивацию;
2. Изменения протяженности во времени изучаемого материала при неизменности его содержания, что должно привести к составлению новых программ с применением блочно-модульной технологии;
3. Ухудшения состояния ребенка по психофизиологическим показателям, что требует валеологизации процесса обучения;
4. Отсутствия у выпускников навыков самообразования, требующего построения процесса обучения с учетом деятельности самореализации;
5. Отсутствия целостной картины изучаемых дисциплин, их взаимосвязи, что влечет за собой необходимость организации межпредметной деятельности;

6. Пассивного участия учащихся в образовательном процессе и необходимости его активизации;
7. Появления большого количества неуспевающих учащихся и необходимости конструирования разноуровневых образовательных маршрутов.

Внедряя в свою педагогическую деятельность элементы блочно-уровневого обучения, методы активного обучения (ролевые и деловые игры, работа в малых группах) и проводя тестирование по результатам работы, я поняла, что при общих положительных результатах все же западают элементы раскрытия индивидуальности учащегося, затруднено определение темпа работы для некоторых из них, уяснение ими конечных целей обучения.

Для разрешения возникших проблем в обучении я решила разработать и внедрить в образовательный процесс систему разноуровневых маршрутов учащихся. В связи с этим была выбрана тема моего акмеологического проекта: "Конструирование разноуровневых образовательных маршрутов на основе модульных программ". Цель этого проекта: обосновать эффективность применения с точки зрения достижения педагогического мастерства модульных программ и разработать варианты таких программ для курса химии с составлением индивидуальных образовательных маршрутов. Задачи проекта: 1) обосновать эффективность применения модульных программ на уроках химии; 2) разработать и внедрить программу модульного обучения на уроках химии с учетом разноуровневых образовательных маршрутов; 3) создать систему приемов обратной связи для контроля процесса обучения; 4) проанализировать результативность и выяснить педагогические условия, обеспечивающие эффективность модульного конструирования содержания обучения.

В процессе проектирования осуществлялось конструирование разноуровневых образовательных маршрутов на основе модульной программы.

При создании акмеологического проекта работа шла по трем направлениям:

1. Разработка методики выбора индивидуального образовательного маршрута с акмеологическими целями;
2. Конструирование разноуровневых образовательных маршрутов на основе блочно-модульной системы;
3. Диагностика результатов обучения.

Приведем некоторые разработки по данному акмеологическому проекту.

Учебная тема "Металлы. Соединения металлов".

Прохождение темы начинается с составления индивидуального плана, работая над которым учащиеся знакомятся с понятиями, изучаемыми в данной теме.

Для развития интереса к учебной деятельности ученику предоставляется возможность выбрать форму учета и проверки знаний, предложить схему проведения урока, установить межпредметные связи (табл.1).

Таблица 1

№п/п	Основные разделы темы	Понятийный аппарат			Связь с другими учебными дисциплинами	Возможная форма урока и учета знаний
		Хорошо усвоенные знания	Плохо усвоенные знания	Новые знания		

Дополнительно оказалось полезным использовать такую форму обратной связи (табл.2) :

Таблица 2

Что я знаю	Что я умею	Что хотел бы знать или уметь

При такой форме обратной связи учащиеся обращают внимание не только на знания, но и выделяют основные умения, полученные в ходе обучения, а также выражают свою "Я-концепцию". Общеучебные умения и умения по предмету влияют на успешность учебной деятельности, а уверенность в себе, способность объективно использовать свои возможности создают благоприятный психологический настрой.

Данная форма составления индивидуального маршрута используется и на уроках повторения и обобщения знания. Применяя эту форму, учащиеся могут самостоятельно выбрать тот материал, который требует повторения. Далее следует несколько уроков вводного модуля, где учащиеся знакомятся с основными понятиями темы.

Наиболее употребляемые формы проведения уроков: лекции - дискуссии, лекции с обратной связью, ролевые игры (популярные роли: "почемучка", "спонсор знаний", "адвокат" и др.), демонстрационный эксперимент.

В качестве учебного задания учащиеся получают блок вопросов по пройденному материалу. По окончании вводного модуля проводится семинар, в ходе которого происходит закрепление основных понятий темы, а также понятий, выделенных в графах "плохо изученные", "новые". Практикуются следующие формы проведения семинаров: деловая игра, мозговой штурм, работа в малых группах, в парах сменного состава, групповое и индивидуальное консультирование.

При проведении семинара, например, в форме мозгового штурма, учащиеся разбиваются на группы по 5-6 человек. Предварительно заготавливаются бланки для мозгового штурма, который проводится по известной технологии. В результате такой работы каждый учащийся получает материал по своей теме. Далее происходит группирование учащихся с близкими темами. В группах идет обсуждение этих тем, а затем раскрытие их представителями групп. Оценка выставляется каждому ученику.

Следующим важным этапом работы является модульная диагностика качества полученных знаний, по результатам которой учащиеся разбиваются на две группы: успевающих и коррекции; обе группы изучают один и тот же материал, но с разной степенью сложности. Работа группы успевающих включает три блока: исследовательский, экспериментальный и блок стыковки с другими дисциплинами. Работа в группе коррекции происходит на основании индивидуального сопровождения каждого ученика. По мере изучения материала происходит контроль знаний, по результатам которого учащиеся могут переходить из одной группы в другую.

В конце изучения темы для выявления заинтересованности в учебной деятельности, уровня усвоения понятий используются следующие виды контроля:

1. Выявление степени владения понятиями на основе их анализа, оценки значимости в данной теме, в предмете в целом; определяется умение применять понятия.

2. Диагностика с помощью образов: учащиеся рисуют и поясняют те образы, которые возникают у них при оценке интереса к предмету, деятельности на уроке, взаимоотношений с товарищами.

3. Рефлексия нововведений на уроке химии: в свободной форме учащиеся отвечают на вопросы о целесообразности продолжения работы в новом направлении, достигнутых результатах, негативных моментах.

В результате проведенных исследований было выявлено, что у учащихся повысился интерес к предмету, увеличился объем знаний, улучшились взаимоотношения в классе, снизилась усталость от выполнения домашних заданий, повысилась посещаемость библиотек. Негативной чертой такой работы ребята назвали увеличение объема информации подлежащей самостоятельному изучению, что сказывается на снижении внимания к другим предметам.

Заключение. Акмеологический путь совершенствования педагогического процесса в школе предполагает такой индивидуальный подход к учащимся, в котором каждый из них рассматривается и как индивид, и как личность, и как индивидуальность. Движение в развитии учащегося от индивида к индивидуальности может рассматриваться как прогрессия его Человеческого качества. При этом закономерными являются чередующиеся спады и подъемы. Учет прогрессии восхождения и нисхождения в развитии учащихся может быть осуществлен на основе модульных программ, позволяющих выбирать разноуровневые образовательные маршруты, создавать систему обратной связи, отслеживающую восхождения и нисхождения ученика и дающую основания для обеспечения его образовательной прогрессии.

Литература

1. Вазина К.И. Саморазвитие человека и модульное обучение. Н.-Новгород, 1991.
2. Гагин Ю.А. Концептуальный словарь справочник по педагогической акмеологии. СПб., СПбГУПМ, БПА, 1998.
3. Гагин Ю.А. Акмеологические очерки педагогического совершенства. СПб., СПбГУПМ, БПА, 1999.
4. Колеченко А.К. Психологическое обеспечение психологического процесса в школе. СПб., СПбГУПМ. 1998.
5. Третьяков П.И. Технология модульного обучения в школе. М., "Новая школа", 1997.

Школа № 186 Калининского района

ИНФОРМАЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ

АКМЕОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Педагоги образовательных учреждений приглашаются на годовые курсы "Акмеолог в системе образования" в Санкт-петербургском государственном университете педагогического мастерства (авторский курс профессора, академика БПА Ю.А. Гагина).

Срок обучения - 8 месяцев (октябрь - май). Число часов аудиторных занятий - 136 (занятия проводятся один раз в неделю по четыре часа).

В процессе прохождения курса слушатели разрабатывают индивидуальный акмеологический проект совершенствования, который реализуют в последующем за обучением периоде своей деятельности.

Учебные дисциплины курса:

- Акмеологическая антропология
- Психология развития
- Педагогическое мастерство
- Общая акмеология
- Педагогическая акмеология
- Акмеологическое проектирование

Категории слушателей: учителя, методисты, педагоги-психологи, социальные педагоги, педагоги-валеологи, руководители ОУ *Оригинальность и логика образовательной программы:*

- программа позволяет сформировать основы активности личности, направленной на преобразование себя в профессии и самосовершенствовании
- программа гарантирует слушателям подъем на более высокую ступень педагогического совершенства
- обучение по программе носит характер индивидуального сопровождения, выстраиваемого в логике целей слушателя

Цель образовательной программы

- получение дополнительной специализации акмеолога в системе образования (методист-акмеолог, эксперт-акмеолог, руководитель с акмеологической подготовкой)
- подготовка к обучению в аспирантуре и соискательству по специальностям 13.00.01 (общая педагогика) и 19.00.13 (психология развития, акмеология)
- получение квалификации эксперта по педагогическому качеству с правом работы в качестве эксперта по аттестации, в экспертных комиссиях конкурсов достижений и в других видах работы с педагогами

По окончании курсов выдается свидетельство государственного образца о повышении квалификации.

**ОТДЕЛЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКМЕОЛОГИИ
БАЛТИЙСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

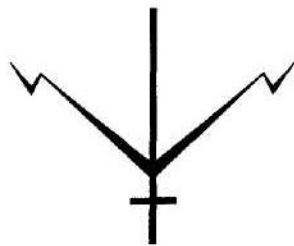
ПРИГЛАШАЕТ

учителей, педагогов, научных работников и руководителей государственных, общественных и частных образовательных учреждений, а также всех заинтересованных физических и юридических лиц к научно-практическому сотрудничеству по проблеме:

***Акме человека:
прогрессия восходящих и нисходящих величин***

Новый адрес отделения:
Санкт-Петербург, 198263
ул. Пограничника Гарькавого д.36., корп.6
Научно-методический центр Красносельского района
Тел. 130-01-11, e-mail: nmc@infob.spb.ru

Ученый секретарь отделения - Р.С. Бондаревская



Компьютерная верстка Научно-методического центра
Красносельского района Санкт-Петербурга



198263, Санкт-Петербург, ул. Пограничника Гарькавого д.36 кор.6